Italia Nostra ONLUS

Associazione Nazionale per la tutela del Patrimonio Storico, Artistico e Naturale della Nazione

Paesaggi Futuri

EDUCARE ALLA CITTADINANZA, PROMUOVERE LA SOSTENIBILITÀ

a cura di Aldo Riggio

GANGEMI EDITORE® SpA
INTERNATIONAL PUBLISHING

Il progetto "Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri" ha ricevuto un finanziamento nazionale pubblico dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Gioventù.

Il progetto è stato attuato da:

Italia Nostra onlus: ente beneficiario

Opera onlus: ente attuatore

Consorzio Innopolis: fornitore di servizi

©
Proprietà letteraria riservata
Italia Nostra onlus

Gangemi Editore spa
Piazza San Pantaleo 4, Roma
www.gangemieditore.it

Nessuna parte di questa pubblicazione può essere memorizzata, fotocopiata o comunque riprodotta senza le dovute autorizzazioni.

Le nostre edizioni sono disponibili in Italia e all'estero anche in versione ebook.
Our publications, both as books and ebooks, are available in Italy and abroad.

ISBN 978-88-492-3075-8

In copertina: Paul Cézanne, *L'Estaque aux toits rouges*, 1885 (particolare)

Paesaggi futuri

EDUCARE ALLA CITTADINANZA, PROMUOVERE LA SOSTENIBILITÀ

a cura di
Aldo Riggio

contributi di
Adriana Avenanti, Carlo Cellamare,
Annalisa Cipriani, Carla De Angelis, Maura Giallatini,
Lucio Maciocia, Simona Rotondi

introduzione di
Alessandra Mottola Molfino

GANGEMI EDITORE®
SPA
INTERNATIONAL PUBLISHING

Indice

Introduzione

La meraviglia della Bellezza 9
Alessandra Mottola Molfino

Il progetto "Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri" come sperimentazione educativa 15
Aldo Riggio

Il progetto e le tematiche chiave

Life Skills e Peer Education: nuovi traguardi formativi, educativi e di apprendimento 29
Lucio Maciocia e Carla De Angelis

L'educazione per tutti e l'educazione per ognuno: l'importanza della motivazione e del contesto 41
Carla De Angelis

Riappropriarsi della città, del territorio e del paesaggio: promuovere la cittadinanza attiva tra i giovani 55
Carlo Cellamare

Paesaggio bene comune 71
Aldo Riggio

La progettazione sociale: uno strumento per stimolare il protagonismo dei giovani 91
Simona Rotondi

Lavorare nel settore beni culturali: professioni e prospettive 99
Simona Rotondi e Aldo Riggio

Riflessioni sullo svolgimento del progetto

Il progetto, l'istituzione scolastica e gli enti locali 113
Maura Giallatini

La testimonianza dei docenti: significati e impatto dell'esperienza vissuta 127
Adriana Avenanti

Il progetto nell'area metropolitana di Roma 135
Annalisa Cipriani

La parola ai tutor: esperienze a confronto 141
a cura di Maura Giallatini e Aldo Riggio

Presentazioni

I partner del progetto 151
I componenti del Comitato Tecnico Scientifico 153
I tutor scolastici 157

Il DVD allegato

159
Livia Domitilla Buzi Jannetti

INTRODUZIONE

La meraviglia della Bellezza

Alessandra Mottola Molfino

Perché noi di *Italia Nostra* difendiamo la Bellezza?

Non per il piacere elitario, e solitario, della contemplazione romantica; piacere che pure ci emoziona e ci consola.

Noi difendiamo la bellezza dei nostri Paesaggi perché in questo modo difendiamo la nostra identità individuale e collettiva.

Benedetto Croce nel presentare al Parlamento, nel settembre 1920, con una propria relazione la prima legge nazionale sulla tutela del paesaggio (legge promulgata il 24 giugno 1922) si riferiva ancora una volta al principio di pubblica utilità, come avrebbe fatto poco dopo alla Camera anche il filologo classico Filippo Mancini, rievocando le leggi di Giustiniano che proteggevano le vedute intorno a Costantinopoli.

"… anche il patriottismo nasce dalla secolare carezza del suolo agli occhi, ed altro non essere che la rappresentazione materiale e visibile della patria, coi suoi caratteri fisici particolari, con le sue montagne, le sue foreste, le sue pianure, i suoi fiumi, le sue rive, con gli aspetti molteplici e vari del suo suolo, quali si sono formati e son pervenuti a noi attraverso la lenta successione dei secoli [...] presupposto di ogni azione di difesa delle bellezze naturali, azione che, in Germania, fu appunto detta di difesa della patria (Heimatschutz). Difesa, cioè, di quel che costituisce la fisionomia, la caratteristica, la singolarità, per cui una nazione si differenzia dall'altra, nell'aspetto delle sue città, nelle linee del suo suolo, nelle sue curiosità geologiche; e da alcuni si aggiunge (dai tedeschi stessi e dagli inglesi) negli usi, nelle tradizioni, nei ricordi storici, letterari, leggendari,..."

Ma ancora, il DL di Croce all'art. 1 parlava delle *"cose immobili la cui conservazione presenta un notevole interesse pubblico a causa della loro bellezza naturale …"*

E aggiungeva …*"o della loro particolare relazione con la storia civile e letteraria."*

Salvatore Settis ha scritto: *"La* publica utilitas*, infatti, si fonda su un principio del diritto romano: il* legatum ad patriam *o* dicatio ad patriam*, cioè il principio giuridico secondo cui quanto venga posto, anche da un privato, in luogo pubblico (per esempio la facciata di un edificio) ricade almeno in parte nella condizione giuridica di* res populi romani*, e comporta la costituzione di una sorta di servitù di uso pubblico."*

Il paesaggio è dunque il volto della Patria, la nostra stessa identità

umana, sociale, fisica. Nel paesaggio da secoli si specchia la nostra storia, la nostra arte, la nostra letteratura, e perfino il nostro cinema.

Federico Zeri[1] traccia una storia di questa percezione nell'arte di tutti i tempi (fino all'ultima, il cinema), col risultato di poter affermare che **l'Italia è il suo paesaggio.**

È dunque per tutte queste ragioni che la nostra legge attualmente in vigore, il Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio 2004-2008, recita all'art. 2: "*Il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici …. Sono beni paesaggistici gli immobili e le aree indicati all'articolo 134, costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio ….*"

E all'art. 131: "*Per paesaggio si intende il territorio espressivo di identità, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali, umani e dalle loro interrelazioni … Il presente Codice tutela il paesaggio relativamente a quegli aspetti e caratteri che costituiscono rappresentazione materiale e visibile dell'identità nazionale, in quanto espressione di valori culturali".*

Il territorio va, dunque, inteso come spazio culturale. Esso, cioè, non è materia per l'edilizia, esso non è merce, **è uno spazio culturale**. Dobbiamo saperci riconoscere in questo spazio culturale e umano.

Il Paesaggio è lo specchio della nostra identità di popolo. Noi come persone e come popolo siamo il risultato della Storia; allo stesso modo lo è il Paesaggio[2].

Il Paesaggio è il deposito delle nostre memorie.

Anche come individui noi non possiamo dismettere la memoria, pena la nostra autodistruzione fisica (come dimostrano le malattie che distruggono la memoria). La memoria collettiva, come quella individuale, è anch'essa in relazione con i nostri affetti e con il nostro esistere come popolo. Demolire un paesaggio può davvero essere considerato un genocidio e/o una "pulizia etnica".

Noi vogliamo che i giovani imparino ad ascoltare la lingua del Paesaggio; anche attraverso le parole dei poeti e dei filosofi, e le immagini degli artisti.

In quanto alla Bellezza, essa è un potente impulso alla costruzione della memoria e della conoscenza.

L'esperienza estetica o la comprensione della bellezza[3], come la definisce lo psicoanalista Donald Meltzer, appartiene all'inizio della vita: è lo sguardo e le sensazioni estatiche del neonato davanti all'apparizione del mondo esterno. Al momento della nascita il bambino è immerso in una nuova realtà che risveglia in lui quelle reazioni di meraviglia, di stupore, di attrazione e di intensa attenzione che si ritroveranno in seguito nell'emozione estetica. È l'inizio della conoscenza. Al godimento si accompagna anche il timore e l'inquietudine per l'inconoscibile e inafferrabile realtà. E

nell'atteggiamento estetico si insinua «la capacità di rabbrividire in qualche modo», «come se la pelle d'oca fosse la prima immagine estetica» (Adorno), l'aspetto perturbante dell'impatto con la Bellezza.

La Bellezza non è un attributo, ma una necessità *epistemologica,* senza di essa il mondo dei particolari diventa un'atomizzazione di particelle:

... In greco l'attività di percepire o di sentire è aisthesis, *la cui radice significa «assumere» e «inspirare» , un rimanere senza fiato, la risposta estetica primaria [...] il presentarsi letterale delle cose. Il senso estetico percepisce la forma delle cose, cogliendo il particolare aspetto di ogni evento, la natura dischiusa dal suo volto.*

[…] Nel sistema totalitario il male più profondo è proprio quello che lo fa funzionare: la sua efficienza programmata, unilaterale, monotona; il formalismo burocratico, l'ottuso servizio quotidiano, lo standard, la noia [...] e intanto la bellezza è chiusa nei ghetti delle cose belle: musei, ministero della cultura, musica classica [...] [4]

Nel Bello, attraverso un urto o uno shock, si ha una rivelazione improvvisa, estatica del nucleo della realtà, una ripetizione dell'iniziale impatto con il mondo, in contrapposizione con l'inautenticità della vita quotidiana.

L'emozione che ci viene dalla Bellezza non è quindi solo un contorno (un optional o un lusso) o una modalità di comunicazione, ma il primo passo dei processi del pensiero: «il vero nucleo del significato» nella mentalità umana. Pensare equivale all'attenzione che poniamo all'emozione suscitata da un'esperienza.

L'arte e la meraviglia sono necessarie alla vita: dalla nascita siamo perennemente alla ricerca del meraviglioso (e dell'emozione che dalla scoperta di esso ci deriva).

È attraverso l'impatto della bellezza che nasce la curiosità per ciò che si può trovare dietro l'oggetto, è dal coinvolgimento estetico che si sviluppa la passione della conoscenza.

Forse proprio perché la bellezza contiene il primo terrificante e meraviglioso incontro con la realtà che darà inizio all'esperienza e al conoscere, tutti i modelli e gli strumenti interpretativi usati per definire il bello sono sempre insoddisfacenti per darne una definizione appagante.

Per Immanuel Kant *"il Bello è ciò che, senza concetto, è riconosciuto come oggetto di un piacere necessario"*[5].

I destinatari dell'azione educativa di Italia Nostra sono in primo luogo i soci e gli insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado e, per loro tramite, i giovani e i giovanissimi; poi tutte le persone che è possibile coinvolgere (il pubblico adulto: i nonni, le famiglie, i politici, gli amministratori/funzionari locali; i professionisti: architetti, geometri, ingegneri, geologi, avvocati, ecc.).

In quanto le finalità riguardano lo sviluppo e la promozione di cono-

scenze, abilità e comportamenti che si manifestano lungo tutta la vita di ogni individuo; il processo educativo non può concludersi al termine del ciclo d'istruzione, ma deve proseguire in contesti diversi – professionali, turistici, associativi … – al fine di favorire e sostenere l'assunzione di una sempre maggiore consapevolezza del rapporto cittadino-patrimonio.

Il **metodo educativo** che Italia Nostra propone a livello nazionale vuole suscitare nei cittadini del nostro Paese la conoscenza delle potenzialità formative del Patrimonio Culturale, in grado di incidere su competenze e comportamenti relativi alla persona nel suo complesso, riferibili alla cittadinanza attiva e democratica e non legate esclusivamente all'ambito disciplinare istituzionale o a parziali aperture interdisciplinari.

Noi crediamo nell'importanza dell'educazione permanente e ricorrente, dell'educazione per l'inclusione sociale e l'integrazione culturale. Per Italia Nostra l'educazione permanente non è soltanto un campo specifico del settore Educazione, ma è trasversale a tutta l'associazione: non c'è tutela senza conoscenza ed educazione.

Se è vero dunque che la Bellezza è conoscenza, noi vogliamo che i giovani imparino a "vedere" la Bellezza e quindi imparino la "conoscenza" vedendo la Bellezza.

Saper vedere per noi vuol dire **saper conoscere**.

Grazie all'intervento di Italia Nostra (Salvatore Settis ed io stessa – a turno - con l'ausilio di Gianfanco Bologna del WWF) la Commissione pluridisciplinare di CNEL e ISTAT ha deciso di non misurare più solo il PIL, ma di inserire tra le nuove dimensioni e tra i nuovi indicatori per misurare il benessere: la bellezza, l'arte, il paesaggio; in poche parole il patrimonio culturale formulando così un nuovo strumento di misurazione del BES (Benessere Equo e Sostenibile)[6].

Lo scopo di questa nuova misurazione è di porre il benessere come obiettivo finale delle politiche pubbliche – e non il mero aumento del reddito - sottolineando l'importanza di favorire la salute (anche mentale); scoraggiare l'eccessiva competizione (che rende perennemente insoddisfatti) e incoraggiare i contatti sociali; e di indirizzare le politiche pubbliche ad obiettivi di benessere invece che di mera crescita economica.

Questa necessità diventa sempre più forte man mano che il mondo sviluppato si piega sotto la crisi più grave finora prodotta da una modernità diventata insostenibile. La sostenibilità ecologica emerge oggi come uno dei problemi fondamentali su cui la modernità viene sfidata dalle sue stesse conseguenze.

Tutto questo ha per noi un obiettivo epocale: **lavorare a un nuovo modello di sviluppo umano** per il nostro Paese, che abbia come finalità ultima l'aumento del benessere comune, nel mantenimento dell'equilibrio tra uomo e natura, tra territorio e produzione; un modello di sviluppo basato sull'economia della conoscenza, fondato sulla qualità e non sulla quantità, sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione.

NOTE

[1] Federico Zeri, *La percezione visiva dell'Italia e degli Italiani*, 1976, in "Storia d'Italia Einaudi"; ripubblicato autonomo sempre da Einaudi nel 1989.

[2] vedi anche: Rosario Assunto: *Il paesaggio e l'estetica*, ed. Novecento, Palermo 2006.

[3] Le considerazioni sulla bellezza che seguono sono tratte dal libro di Francesca Molfino e Alessandra Mottola Molfino, *Il Possesso della Bellezza, Dialogo sui collezionisti d'arte*, ed. Umberto Allemandi & C., Torino 1997, ora scaricabile come ebook da tutti i siti web dedicati.

[4] citazione da: James Hillman, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Garzanti, Milano 1993, pp. 67-93, Adelphi, Milano, 2002.

[5] I. Kant, *Critica del Giudizio* (1790-1799); trad. it. di A. Gargiulo, riveduta da V. Vera, Laterza, Bari 1992, sez. I, libro I, paragrafo 22, p. 69.

[6] http://www.misuredelbenessere.it/

Il progetto "Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri" come sperimentazione educativa

Aldo Riggio

1. I riferimenti del progetto

Italia Nostra, fondata nel 1955, è stata la prima associazione per la tutela del Patrimonio Storico, Artistico e Naturale della Nazione; fin da allora il suo statuto prevede tra gli obiettivi della mission associativa, all'art.3, quello di *"promuovere la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale del Paese mediante opportune iniziative di educazione ambientale nelle scuole, formazione ed aggiornamento professionale dei docenti nonché mediante attività di formazione ed educazione permanente nella società"*.

All'inizio degli anni '70 dello scorso secolo, in concomitanza con la prima crisi energetica, ma anche con la grande stagione di riforme che si apriva quando ormai il boom economico stava per concludersi e con l'istituzione delle Regioni, Italia Nostra aggiunge il Settore Educazione ai suoi uffici nazionali per dialogare e cooperare con le scuole, di ogni ordine e grado, oltre che con il Ministero.

Come racconta il numero speciale 121 del Bollettino di Italia Nostra (1974) "Educazione e Ambiente"[1] il focus è duplice: il territorio (l'ambiente, le città, il paesaggio) e le giovani generazioni, nella convinzione che "non c'è cittadino senza un proprio territorio e non c'è territorio senza cittadini".

Per tale motivo Italia Nostra mette al centro di tutta la sua attività il legame tra uomo, ambiente e natura e identifica l'espressione di questo legame nel paesaggio - forma percepibile del territorio - inteso come *"espressivo di identità, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali, umani e dalle loro interrelazioni."* E come *"rappresentazione materiale e visibile dell'identità nazionale"* (cit. dall'art. 131 del Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio).

La cittadinanza, comunque sia acquisita – per nascita, per riconoscimento, per eredità – non è insita nel DNA della persona: va costruita, va educata, va sperimentata. Ha bisogno di istruzione, anche se per molto (troppo) tempo questa istruzione è stata costretta nella sola dimensione normativa – come era il programma ministeriale della negletta Educazione Civica – senza opportunamente considerare il contributo di "istruzione alla cittadinanza" che deriva dalla Storia, dalla Geografia, dalla Lingua e letteratura, dalla Storia dell'Arte, per citare solo gli insegnamenti più facilmente ricollegabili.

Che l'educazione alla cittadinanza sia una questione complessa viene

ufficialmente definito nella Raccomandazione 2006/962/CE che ha per oggetto "le otto competenze chiave europee per la cittadinanza" e che costituisce anche il quadro di riferimento per i paesi dell'UE e per le loro politiche in materia di istruzione e formazione. Il MIUR, che nel frattempo (DM 239/2007) aveva definito le proprie "otto competenze di base ed orientamento per il nuovo obbligo scolastico e formativo" si allinea a quelle europee tra il 2012 ed il 2013. Tutto questo accade mentre il progetto "Paesaggi Futuri" è in pieno svolgimento: il progetto viene così ad assumere una dimensione "sperimentale" sia per le scuole partecipanti che per i partner.

Però, se assumiamo le sole indicazioni della raccomandazione europea del 2006 (le competenze), manca qualcosa. Il quadro si completa se consideriamo altri documenti europei che richiamano l'istruzione e l'educazione come componente essenziale di fattibilità. Tra questi in particolare la Convenzione Europea per il Paesaggio (CEP), stilata nel 2000 e sottoscritta dall'Italia nel 2006, e ancor più di recente, la raccomandazione sulla promozione della conoscenza del paesaggio nei giovani attraverso l'educazione, redatta dal Comitato dei Ministri Europei nel settembre 2014.

Il preambolo alla CEP sottolinea che *"il paesaggio rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale",* ove il benessere non è lo stare in salute fisica ma è quello dell' "esistere bene" definito dalla Organizzazione Mondiale della Sanità: *"lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale di* ***ben-essere*** *che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società"*.

Allora la dimensione completa dell'educazione è data dalla contemporaneità della "cura del sé" (formazione della personalità, acquisizione di conoscenze e capacità, sviluppo di competenze) e della "cura del contesto" (ovvero dell'ambito in cui e per cui impegnare le competenze, a cominciare dal gruppo classe, e in cui continuare il percorso educativo-formativo long life).

Questo implica almeno tre indicazioni (strategie, scelte di metodo) per l'educazione alla cittadinanza:

- il processo educativo va sperimentato (calibrato, progettato, verificato) concretamente nel contesto territoriale;
- l'educazione (non solo alla cittadinanza) è una responsabilità sociale, cosciente o (purtroppo spesso) incosciente, di tutti i soggetti che sul territorio sono presenti, agiscono ed interagiscono con i giovani; e che, quindi, dovrebbero essere coinvolti e cointeressati alla redazione ed alla realizzazione del Progetto di Offerta Formativa di quell'Istituto in quel territorio;
- l'educazione è allo stesso tempo "singolare", cioè del singolo studente come siamo storicamente abituati, e "plurale" del gruppo sociologico (ma anche culturale ed affettivo) in cui "si forma" lo studente; e questa dimensione sociale nella scuola si perde progressivamente man mano che si procede di grado.

Nella formulazione del progetto "Paesaggi Futuri" si è cercato anche di assumere queste indicazioni e di predisporre opportunità di sperimenta-

zione operativa per esse. Forti anche, Italia Nostra così come i partner, di molte precedenti esperienze nel campo dell'educazione ambientale come anche per Agenda 21 o nei LEA e CEA.

Per sviluppare, però, un percorso (e un progetto) di educazione del cittadino, a monte bisogna condividere una nozione di cittadinanza definibile in termini culturali come sentimento di appartenenza, di valori condivisi, di identità e di storia, di patrimonio e di memoria, legata ad una proiezione verso l'avvenire, e disponibile a costruire un progetto collettivo.

La finalità ultima dell'istruzione e formazione, che come si desume dai documenti ufficiali di riferimento è quella appunto della formazione del cittadino che concorra attivamene al bene comune, comporta anche per le scuole (in particolare, secondo noi, per quelle conclusive del ciclo) di aprirsi alla partecipazione attiva dello studente e del gruppo-classe al percorso formativo ed educativo come opportunità sia di contribuire ad esso che di assumere responsabilità per la positiva conclusione di esso. "Paesaggi Futuri" ha quindi proposto a docenti e studenti di affrontare le tematiche del Progetto mettendo in gioco le conoscenze, le competenze e le capacità di ciascuno, dall'ideazione alla progettazione alla realizzazione, alla disseminazione; nello svolgimento del progetto il territorio/paesaggio assume il doppio ruolo di punto di partenza *e* di punto di arrivo: si parte dal territorio come "utenti" e si ritorna al territorio come cittadini responsabili.

Infine, nel rispetto e in sintonia con la Scuola dell'Autonomia, il progetto "Paesaggi Futuri" non è stato costruito come un "pacchetto" di attività predefinite in sequenza ma piuttosto come una proposta da sviluppare in un progetto contestualizzato e da realizzare con un metodo e con strumenti pedagogico – didattici tenendo conto della realtà specifica di ciascun Istituto – e del rispettivo P.O.F. – così come delle caratteristiche di ognuno dei gruppi classe, della preparazione degli studenti (i pre-requisiti) nonchè delle loro curiosità e sensibilità.

2. Il bando ed il progetto

La Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Gioventù pubblicò nel 2009 il Bando di concorso "Giovani Protagonisti" con lo scopo di promuovere progetti volti a sostenere la creatività ed il protagonismo giovanile, a sviluppare la cultura del merito e dell'eccellenza tra le giovani generazioni, a favorire la partecipazione attiva alla vita sociale, culturale ed economica della comunità.

Tra le quatto linee di attività per le quali presentare progetti, la terza sembrò proprio idonea per Italia Nostra. Infatti essa riguardava:

"*C. **attività di protezione ambientale e di tutela, promozione e valorizzazione del patrimonio culturale italiano**, ovvero progetti volti a promuovere comportamenti improntati alla difesa dell'ambiente e della biodiversità e/o finalizzati a proteggere l'immenso patrimonio monumentale,*

artistico e culturale del Paese, nonché a migliorare la qualità della vita delle persone e delle città, anche attraverso il recupero di stili di vita e di modelli comportamentali tradizionali. Le aree di intervento individuate come prioritarie sono:

- *incentivazione e sviluppo di comportamenti eco-compatibili;*
- *promozione e tutela del decoro urbano e degli ambienti naturali;*
- *riqualificazione di quartieri urbani periferici o di aree verdi degradate;*
- *interventi a sostegno del riciclo;*
- *promozione del volontariato giovanile in protezione civile.*"

Italia Nostra, insieme ai partner, inviò per la partecipazione al bando concorsuale il Progetto "Paesaggi futuri – Gruppo dei pari e valorizzazione del patrimonio paesaggistico in Italia" (sinteticamente "Paesaggi Futuri"). Il progetto, coordinato dal Settore Educazione e Formazione dell'Associazione, prevedeva la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico di 4 ambiti territoriali (provincia di Frosinone e Roma per il Lazio; provincia di Chieti e di Pescara per l'Abruzzo) attraverso il coinvolgimento attivo di studenti di almeno 16 scuole superiori – 4 per provincia – possibilmente di diverso indirizzo. Il progetto si sarebbe avvalso della metodologia della *peer education* (gruppo dei pari) e della *life skills education* e si sarebbe sviluppato in un triennio. In ciascuna delle scuole aderenti era prevista la formazione di un gruppo di "supporter" (tre-quattro ragazzi per ogni classe terza della scuola) o di interi gruppi classe per alemno 25 studenti per Istituto. La metodologia della peer education prevede espressamente che le azioni formative, destinate alla costituzione del gruppo dei pari, siano orientate alla progettazione: ciascun gruppo avrebbe innanzitutto elaborato un progetto condiviso e frutto di progettazione partecipata, contenente obiettivi, metodologie, azioni, tempi di realizzazione e risultati attesi. Parallelamente alla formazione degli studenti si sarebbe effettuata un'opera analoga di aggiornamento dei docenti referenti in ciascuna scuola, i quali sarebbero stati direttamente coinvolti anche nella formazione dei ragazzi e avrebbero svolto il ruolo di garanti e di amplificazione delle azioni e dei risultati progettuali all'interno della propria scuola e sul territorio di appartenenza. Fermo restando la necessità che le singole azioni fossero decise direttamente dai ragazzi – in coerenza con la peer education – l'ambito progettuale poteva riguardare: salvaguardia e valorizzazione dei beni artistici, paesaggistici e culturali; valorizzazione dei bacini culturali e delle identità locali; promozione della partecipazione diretta e della cittadinanza; piena fruizione delle potenzialità culturali del territorio; controllo dei valori ambientali; confronto con le istituzioni, ecc. Mentre il primo anno, secondo il progetto, sarebbe stato destinato all'analisi dell'ambito territoriale ed alla definizione del progetto, il secondo anno avrebbe visto gli studenti realizzare (o cercare di realizzare) il progetto; infine durante il terzo anno gli studenti "anziani" avrebbero passato il testimone a nuovi studenti delle classi terze nell'auspicio che essi intendessero impegnarsi per assicurare continuità ai risultati raggiunti, anche dopo

la conclusione del periodo concorsuale. Per i nuovi studenti sarebbe stata ripetuta l'azione formativa, a conclusione della quale essi avrebbero potuto o proseguire il progetto originario, se esso avesse avuto ancora bisogno di continuità, oppure elaborare una nuova proposta, possibilmente ad integrazione della precedente.

Il progetto presentato prevedeva anche la figura di un tutor di riferimento – di età inferiore ai 35 anni – per affiancare gli esperti di Italia Nostra nella formazione, collaborare con i docenti, con funzioni di supporto e supervisione rispetto ai singoli gruppi di supporter. Infine il progetto sollecitava le scuole a percorsi di collaborazione con le autorità pubbliche ed altri soggetti qualificati presenti sul territorio.

Dato che ciascuna scuola avrebbe inserito il progetto nel P.O.F. di Istituto, si auspicava che la maggioranza delle azioni potesse avvenire in orario curriculare, riducendo finchè possibile attività aggiuntive pomeridiane, e fosse inserita quale attività direttamente connessa alla valutazione. L'effetto moltiplicatore delle azioni intraprese sarebbe stato misurato (valutato) dall'aumento della partecipazione diretta degli studenti anche alla vita della scuola, dal legame tra studio e risultati obiettivi e concreti, dalla visibilità dei risultati raggiunti, dal legame tra scuola e territorio e tra scuola e cittadinanza.

Infine il progetto prevedeva che i costi del progetto non gravassero sulle risorse finanziarie delle scuole, dati i tempi di "magra" correnti: a ciascun Istituto sarebbe stata resa disponibile una quota parte del finanziamento per coprire le spese gestionali, retribuire le ore di impegno dei docenti nella formazione e nell'accompagnamento dei supporter e sostenere, per quanto possibile, le iniziative progettuali decise dai supporter.

A luglio 2011 è pervenuta la comunicazione che il progetto "Paesaggi Futuri" era tra quelli ammessi al finanziamento; il progetto si è collocato al quarto posto della graduatoria nazionale.

Dopo l'immancabile fase degli adempimenti burocratici, l'inizio ufficiale delle attività progettuali è avvenuto a febbraio 2012 con conclusione prevista per lo stesso mese del 2015. Per riallineare i tempi amministrativi a quelli scolastici è stata quindi chiesta, e concessa, una proroga per la conclusione al mese di maggio 2015.

3. Note organizzative

La segnalazione del bando pervenne alla sede nazionale dai soci della sezione Ciociaria, che caldeggiarono la partecipazione ad esso proponendo anche l'ipotesi di costruire un progetto per le scuole basato sull'utilizzo della peer education. Il settore Educazione propose di coniugare la peer education con la cittadinanza assumendo il paesaggio come ambito di applicazione.

Già mentre si esaminava il Bando ministeriale è risultato chiaro che le sole forze "strutturali" di Italia Nostra non sarebbero state sufficienti per

seguire i diversi aspetti compresi nella sua attuazione. L'Associazione è costituita essenzialmente di volontari, mentre i suoi uffici (di presidenza) sono molto snelli; sebbene le professionalità presenti tra i soci di Italia Nostra siano spesso molto elevate, proprio il carattere del loro volontariato non avrebbe permesso la quasi quotidiana attenzione necessaria alle numerose attività programmate per il progetto.

Quindi, già nel valutare se rispondere o meno al Bando, si è richiesta la partecipazione di Opera onlus, organizzazione molto vicina all'Associazione, attiva nella provincia di Frosinone nell'ambito dell'educazione ambientale e con cui si era già collaborato – attraverso la sezione Italia Nostra Ciociaria – per numerose iniziative sia educative che di formazione, in particolare quelle legate al LEA di Isola Liri. Operativamente Opera onlus avrebbe svolto il ruolo di soggetto attuatore curando tutti i rapporti con le scuole e, di conseguenza, il coordinamento dei tutor.

Per gli aspetti amministrativi si è deciso di avvalersi della collaborazione della società European Development Consulting srl, con la quale erano state già svolte in precedenza attività di formazione nel settore dei Beni Culturali. Al Consorzio è stato chiesto anche di provvedere a quanto connesso con il web e di fornire assistenza per la rendicontazione.

Infine, per la valutazione si è richiesta la collaborazione degli esperti del Consorzio Innopolis, conosciuti anch'essi in occasione di precedenti esperienze sia di partecipazione a bandi che di formazione; con tale scelta si è inoltre voluto che la fase della valutazione fosse sviluppata da esperti esterni sia ad Italia Nostra che ad Opera onlus, direttamene coinvolte nelle attività.

Durante l'attuazione del progetto Italia Nostra avrebbe mantenuto il coordinamento generale, la formazione sia dei docenti che dei tutor, garantito la presenza di esperti provinciali sulle tematiche del paesaggio e dei beni culturali (tutti soci di Italia Nostra: Annalisa Cipriani per Roma, Giulio Martino per Frosinone, Adriana Avenanti per Pescara, Giancarla Armidi per Chieti) e necessariamente, essendo ente beneficiario, l'interazione con il Dipartimento della Gioventù comprese le periodiche relazioni e rendicontazioni.

Proprio la dimensione sperimentale del progetto ha consigliato di inserire stabilmente nel gruppo di coordinamento tre figure competenti sugli aspetti più significativi: Lucio Maciocia, psicologo dell'ASL di Frosinone, esperto per la peer education e coordinatore di diversi progetti sanitari e scolastici che utilizzano tale metodologia; Carla De Angelis, docente di discipline pedagogiche presso l'Università di Roma TRE e prima dell'Aquila, ed esperta di formazione docenti; Carlo Cellamare, docente di urbanistica presso la Facoltà di Ingegneria dell'Università La Sapienza di Roma ed esperto sia di pianificazione paesaggistica che di progettazione urbana partecipata.

Si è venuto così a costituire il Comitato Tecnico Scientifico di Paesaggi Futuri, formato quindi dallo scrivente in quanto coordinatore nazionale del settore Educazione al Patrimonio Culturale (già Educazione e Formazione)

di Italia Nostra, i tre esperti per la peer education, gli aspetti didattico-pedagogici, la pianificazione e la progettazione partecipata, i quattro referenti provinciali, il rappresentante di Opera onlus (Maura Giallatini) e l'esperto valutatore (Simona Rotondi).

Durante tutto il suo svolgimento, il progetto ha mantenuto in una certa misura il carattere di work in progress. Questo ha comportato che il CTS si riunisse frequentemente, almeno quattro volte l'anno in plenaria; si sono aggiunte diverse riunioni intermedie per "gruppi di interesse", in presenza o in videoconferenza. Una volta l'anno hanno partecipato alla riunione del CTS anche i funzionari amministrativi dei soggetti partner e almeno una volta l'anno la riunione è stata allargata anche ai tutor (che, peraltro, potevano partecipare liberamente anche alle altre). Le riunioni hanno sempre avuto il doppio carattere di programmazione e di verifica in corso d'opera.

Anche gli incontri, frequenti, tra i referenti provinciali ed i docenti delle diverse scuole e a volte con i Dirigenti scolastici, sono stati allo stesso tempo di programmazione e di verifica, oltre che di risoluzione delle problematiche che man mano si presentavano.

Hanno inoltre costituito occasione di periodica verifica le relazioni annuali da inoltrare al Dipartimento delle Gioventù. In tali occasioni tutti i soggetti "qualificati" (tutti i componenti del CTS, i docenti, i tutor) hanno formulato le loro valutazioni e le loro osservazioni sulla base di un format univoco in modo da poter confluire nei modelli ufficiali predisposti.

4. Alcune osservazioni (conclusive) sul progetto

Personalmente ho vissuto il progetto in maniera mediata. Al di là della partecipazione ad una parte degli incontri formativi per i docenti ed i tutor, degli stage e dei forum provinciali o regionali con gli studenti, la conoscenza dello svolgimento del progetto è derivata dal ruolo di coordinamento, dalle riunioni di CTS e dalla predisposizione delle documentazioni ufficiali. È quindi un punto di vista parziale, ma allo stesso tempo privilegiato. Probabilmente le osservazioni che seguono troverebbero migliore collocazione tra le riflessioni che costituiscono la terza parte di questo volume; ma si reputa utile anticiparle perchè possono aiutare il lettore a inquadrare meglio i contributi riportati nel seguito del testo. Le stesse osservazioni possono, inoltre, costituire tracce di lavoro, di ricerca didattica e di riflessione per future esperienze similari così come per quella interazione sinergica tra associazionismo e istituzione scolastica che, ci auspichiamo, possa incrementarsi e ancor più qualificarsi. Mentre stiamo costruendo questo volume, l'ultima verifica di CTS deve essere ancora fatta: quelle che seguono sono quindi – almeno in parte – considerazioni provvisorie.

Innanzitutto il CTS. I suoi componenti erano ovviamente tutti conosciuti dal sottoscritto. Spesso però in ambiti di ricerca o di esperienza "dedicati". Molti, a loro volta, si conoscevano per ragioni analoghe. Ogni componente

avrebbe dovuto portare nel CTS la propria competenza declinandola (però) in un ambito per alcuni versi nuovo: vuoi per la tematica di riferimento (il paesaggio piuttosto che la salute), vuoi per gli interlocutori (gli studenti delle superiori piuttosto che gli universitari) oppure per il metodo (la peer education, forse teoricamente nota ai più ma poco praticata) oppure ancora per la configurazione aperta del progetto. Forse proprio la novità del contesto – insieme alla grande disponibilità intellettuale e personale di ciascuno – ha sollecitato positivamente tutti i membri del CTS. I risultati più significativi sono stati (non si tratta di un "giudizio" personale, piuttosto di una costatazione): che in breve tempo si è davvero formato un team pienamente coinvolto nel perseguimento del miglior risultato possibile per Paesaggi Futuri e più ancora per i Giovani Protagonisti; che partendo dalla diversità delle esperienze, competenze e professionalità di ciascuno si è andati oltre la pur difficile interdisciplinarietà, ma ognuno dei componenti si è fatto "contaminare" dagli altri, al punto che in alcune situazioni alcuni potevano quasi essere interscambiabili. E, sono convinto, ci siamo messi tutti a studiare.

Non sempre tutto è stato "rose e fiori". I momenti di dibattito e di confronto anche vivace non sono certo mancati. In particolare quando si è trattato di adeguare lo svolgimento del progetto alle situazioni, alle difficoltà ed alle sollecitazioni che man mano sono emerse: non tutte prevedibili o programmabili specialmente quando si ha a che fare con "materiale umano" e quando la scelta di fondo del progetto era quella di mettere a disposizione le proprie competenze alla creatività (ed alla crescita) dei giovani impegnati nella sua realizzazione; tenendo conto necessariamente del ruolo insostituibile dei docenti e delle "condizioni al contorno" istituzionali. Tre anni di impegno, aggiuntivo rispetto a quello determinato dalle attività concrete con le scuole e gli studenti, non sono pochi: e non si è trattato solo delle riunioni di CTS, ma anche di tutto quello che le ha precedute e seguite. Per alcuni, poi, in effetti è stato un quinquennio, dalla risposta al bando fino alla conclusione del terzo anno di progetto. Mi sia permesso, una dimostrazione di grande professionalità!

In effetti l'orizzonte triennale è lungo per un'attività scolastica così come per un'associazione; molto positiva è risultata quindi l'articolazione del progetto in periodi annuali ciascuno con obiettivi definiti e concreti. In realtà, l'idea iniziale di articolare il progetto in fasi annuali ben distinguibili era derivata dalla considerazione di dover proporre ai giovani studenti, nel pieno dell'adolescenza, impegni ed azioni comprensibili e fattibili (si veda nel DVD il fascicolo consegnato loro al momento del lancio del progetto). La cadenza annuale degli obiettivi è stata utile anche per i docenti e per il CTS: non in tutte le scuole gli obiettivi sono stati raggiunti alla scadenza del relativo anno; la cadenza annuale ha permesso una valutazione concreta del livello raggiunto rispetto all'obiettivo prefigurato e quasi sempre questa valutazione ha funzionato da stimolo.

Bisogna ammettere che in fase di progettazione non si sono valutate pienamente le "dinamiche" (purtroppo ordinarie) della scuola italiana ed

i loro possibili effetti sullo svolgimento del progetto. Va anche detto che, proprio durante il periodo del progetto, queste dinamiche si sono acuite sia per effetto della "spending review" che per la reiterazione di ipotesi di "riforma" mai compiute, ma ben annunciate. Si contano sulle dita di una mano le scuole / le classi dove nei tre anni siano rimasti stabili il Dirigente scolastico, i professori oltre che gli studenti; a volte la stessa scuola, se non accorpata o suddivisa. Anzi, in alcune scuole aderenti al progetto il fattore di continuità è da trovare proprio negli studenti, che presentavano al nuovo docente il progetto e confermavano l'intento di proseguirlo. Viene da chiedersi come faccia la nostra maltrattata scuola a procedere nella sua mission che non è (non è più) quella di svolgere i programmi ministeriali, che richiede relazioni (docenti-docenti oltre che docenti-studenti; e docenti-famiglie e scuola-territorio), pianificazione e programmazione (oppure il P.O.F. è solo un'incombenza burocratica?). Desta anche una certa meraviglia la tollerante capacità di adattamento degli studenti! E viene da chiedersi quale altro ufficio o organismo statale sia sottoposto a tale variabilità organizzativa. È pensabile, in questa situazione, proporre progetti pluriennali? Oppure è meglio limitarsi alle annualità (o ai tri-quadrimestri)?

Non solo i docenti, ma anche gli studenti hanno faticato ad entrare nella "logica" dell'educazione alla cittadinanza e delle life skills per quasi tutto il primo anno del progetto. Poi, l'entusiasmo e il coinvolgimento hanno anche richiesto per un verso un forte richiamo alla "fattibilità" delle azioni progettate da parte dei docenti e dei tutor, per altro verso l'interazione diretta tra gli esperti del CTS e gli studenti: gli stage ed i campus sono stati ottime occasioni per "razionalizzare" ma anche per sollecitare stimoli a nuove competenze.

La peer education richiede un cambiamento di atteggiamento dei docenti: da istruttore-valutatore a mediatore-facilitatore: quasi una "rivoluzione copernicana"! Le ritualità della scuola sono difficili però da superare: bisogna tenere conto fortemente delle scadenze e delle esigenze istituzionali (le interrogazioni, i compiti in classe, gli scrutini, la visita di istruzione; ma anche le occupazioni e le auto-gestioni). Si sono così dovuti accettare compromessi tra il modello scolastico e la "metodologia pura" della peer education: a cominciare dalla costituzione del gruppo interessato al progetto in ogni scuola, in pochi casi formato da supporter di diverse classi, più spesso coincidente con una specifica classe. Va però rimarcato che, in occasione del "passaggio del testimone" ai nuovi studenti, nel terzo anno di progetto sono cresciute le situazioni in cui l'organizzazione del progetto era più prossima al modello della peer education e i nuovi gruppi di studenti erano "interclasse".

Un'altra considerazione riguarda la possibilità che la peer education possa essere utilizzata nelle usuali attività curricolari o debba essere extracurricolare. Nella fase di predisposizione del progetto per il bando si pensava che potesse essere "curricolare vissuta diversamente": ma, appunto, questo richiederebbe una rivoluzione copernicana. Nei confronti di questo auspicio un ostacolo quasi insuperabile è consistito nell'organizzazione sco-

lastica, resa meno elastica dalla carenza di risorse (quasi impossibili le supplenze in sostituzione dei docenti impegnati nel progetto); anche la scarsa possibilità di fruizione degli spazi scolastici (e spesso in tempi obbligati) ha reso difficili pure gli incontri tra gli studenti. Pure, dal punto di vista normativo, le possibilità per un aggiornamento dell'organizzazione scolastica ci sarebbero: in nessuna scuola si è usata la quota oraria per il curricolo. Insomma, nella scuola attuale, la peer education sembrerebbe potersi sviluppare solo in attività integrative laboratoriali (dotate di risorse autonome). Viceversa, tutti i soggetti scolastici hanno riconosciuto che la partecipazione degli studenti ad esperienze di peer education si riverbera positivamente sulla loro vita e sul loro rendimento scolastico.

Ci sono poi altri aspetti da approfondire: i docenti sono in grado di scegliere i supporter? Tale scelta necessita, perchè sia scientifica e non affettiva-personale, di competenze sociologiche e psicologiche. Nelle scuole dove tale scelta è stata effettuata, essa è stata assistita dagli esperti del CTS competenti in tale campo e svolta con sperimentati strumenti sociologici (ad esempio i test di Moreno) che richiedono molta professionalità. L'esperienza del terzo anno (il passaggio del testimone) sembrerebbe indicare inoltre che la peer education "funziona" meglio se i supporter sono appena più grandi degli altri studenti (nel caso, gli studenti ormai di quinta nei confronti dei nuovi delle terze classi); anche questo fatto mal si concilia con la organizzazione scolastica fondata sul gruppo classe.

La life skills education contempla le abilità di cui l'individuo deve essere in possesso per relazionarsi positivamente con sé stesso e con gli altri. La prospettiva è quella di attrezzare ciascun ragazzo o ragazza di quei saperi, abilità e competenze che li rendano capaci di fronteggiare le vicissitudini della vita in modo autonomo e responsabile. Le Life Skill possono essere insegnate ai giovani come abilità, che si acquisiscono attraverso l'apprendimento e l'allenamento. Le Life Skill e le competenze che i giovani debbono raggiungere durante il loro percorso didattico non sono però completamente sovrapponibili; non sono in contraddizione, anzi risultano complementari. Le competenze debbono essere in un certo senso raggiunte "obbligatoriamente", le altre spesso costituiscono il contenuto di appositi progetti. Come renderle il più possibile coerenti e sinergiche se vengono proposte nella stessa scuola? Anche in questo caso, credo che il ruolo (educativo) del docente sia irrinunciabile: è proprio lui che dovrebbe valorizzare quelle Life Skill che possono concorrere al raggiungimento delle competenze e, più ancora, alla formazione della personalità e del cittadino. Si torna dunque, ancora una volta, sulla necessità di sostenere l'impegno del docente in questo aggiornamento professionale; altrimenti sono più "sicuri" il programma ministeriale e la solita routine.

Infine, la valutazione delle competenze "altre" dalle disciplinari è difficile da ricondurre nella valutazione complessiva della scuola (superiore); peraltro, con le nuove disposizioni, essa ha un peso molto limitato e comunque legato al rendimento scolastico complessivo; la valutazione risulta

quindi più una auto-valutazione del proprio percorso di crescita dello studente ed una valutazione "sociale" all'interno del gruppo dei pari.

Il progetto Paesaggi Futuri ha assunto il paesaggio come caso per l'educazione alla cittadinanza e come ambito di sperimentazione del protagonismo giovanile. Per sviluppare il progetto era quindi necessaria una scuola aperta al territorio. E questo è stato uno dei criteri per selezionare le scuole da invitare a partecipare al progetto: scuole cioè che avessero già esperienze in tal senso. Ma queste scuole come vedono realmente gli "esterni"? Sono essi fonte di risorse aggiuntive (economiche, didattiche, disciplinari, esperienziali) o sono soggetti abilitati a "co-progettare" perchè responsabilmente interessati all'educazione dei giovani? Sicuramente il percorso da fare perchè dall'apertura si passi al cointeressamento ed alla sinergia è ancora lungo e non facile. E l'altra constatazione (dopo il secondo e terzo anno di progetto) è che i soggetti esterni, e quelli istituzionali ahimè in particolare, sono difficili da coinvolgere nel processo educativo e quando ci si riesce è per rapporti "ad personam", di qualche Dirigente scolastico o di qualche docente o di qualcuno dei partner.

5. Concludendo (forse)

Ogni modalità di istruzione, educazione e formazione ha obiettivi e modelli socio-culturali cui si riferisce e per cui si organizza.

L'educazione / formazione alle Conoscenze + Capacità + Competenze della scuola italiana è in sostanza rivolta/finalizzata all'individuo (lo studente, e spesso uno studente spersonalizzato); in questo modello di scuola (specie quella superiore) l'educazione (sociale) al / del gruppo è quasi assente, anche nelle situazioni "critiche".

Questo progetto ha voluto indagare sulla necessità per la scuola – così come per la società – di riscoprire / curare sia la dimensione individuale che la dimensione sociale dell'educazione, e di finalizzare il percorso dell'istruzione/formazione (sottolineata da UE, richiesta anche dal mercato del lavoro) alla cittadinanza attiva e responsabile (che, secondo la Costituzione italiana, comincia dal lavoro).

Concludo con le parole di Carla De Angelis al corso di aggiornamento per docenti di dicembre 2013[2]:

"*Come possiamo pensare di preparare gli studenti a giungere a delle decisioni ragionate e basate sui bisogni di tutti se usiamo delle strutture di classe in cui solo l'insegnante decide cosa e come studiare, come valutare il prodotto finale del lavoro dello studente, e stabilisce anche i contenuti delle regole di comportamento in classe? La letteratura scientifica suggerisce che i messaggi emessi dai sistemi educativi formali in tema di modelli di vita e di consumo sono di fatto meno efficaci di quelli che le persone possono ricevere da "altri significativi", in particolare da coetanei partecipi delle medesime esperienze di vita.*"

NOTE

[1] Copia del bollettino può essere scaricata da http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Bollettino-121-Educazione-e-ambiente.pdf

[2] Carla De Angelis, Valutare i bisogni, cambiare i metodi, intervento al Seminario per docenti – Progetto "Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri", Roma, dic. 2013.

Paesaggi Futuri

Il progetto e le tematiche chiave

Life Skills e Peer Education: nuovi traguardi formativi, educativi e di apprendimento

Lucio Maciocia e Carla De Angelis

Premessa

"Educare" significa svolgere un compito complesso, multidimensionale, dalle molteplici implicazioni evolutive e possibilità di cambiamento tanto per l'educatore quanto per l'educando.

L'educazione diviene un concetto che va ben oltre gli insegnamenti dei programmi scolastici, estendendosi alle esperienze che promuovono la formazione dell'uomo.

Un'educazione che diviene formazione alle competenze, relazionandosi sia con un processo di vita relativo al singolo individuo, sia con i processi che la comunità attiva per trasmettere la propria identità, la propria cultura, da una generazione all'altra.

Affinché il corpo docente sia sinceramente motivato e spontaneamente disponibile ad accogliere le complessità connesse al proprio ruolo, che vanno ben oltre il compito dell'istruzione, è necessario che l'istituzione scuola sia in grado di trasmettere contenuti di alta significatività; sappia far leva su interessi e bisogni degli insegnanti per ancorare quegli stessi bisogni all'effettiva possibilità di risolvere problemi concreti.

Più in generale, assume particolare significatività la possibilità di educare i ragazzi al contatto consapevole con il piano delle proprie abilità emotive, aiutandoli a riconoscere le emozioni sul nascere; a modularne l'intensità coerentemente con la necessità di autoregolare il proprio comportamento; ad ampliare il range delle azioni connesse a ciascuna emozione esperita, acquisendo modalità di reazione adattive e funzionali rispetto alle situazioni incontrate, in particolare in quelle circostanze in cui viene vissuto un conflitto interpersonale.

Molti cliché culturali conducono ad assimilare il conflitto alla distruzione, all'ira, all'ostilità, alla guerra. È molto diffusa l'idea che il conflitto sia un'attività completamente negativa e che non vi sia, in esso, nulla di positivo, di riscattabile. Invece, la ricerca e la pratica del concreto hanno mostrato che i conflitti fanno parte della vita, la rendono 'viva': possono mettere in evidenza i problemi e le sofferenze presenti, ma spesso sommersi e coperti, nelle relazioni. I conflitti sono sintomi di crisi in cui le persone possono unirsi e chiarire a se stesse i propri obiettivi; possono diventare occasioni in cui le persone possono superare il risentimento e comprendersi meglio nelle relative differenze (Euli, 2004, 2007).

So-stare nel conflitto e riconoscerlo, dentro la logica della nonviolenza, implica perciò, da un lato, una maggiore conoscenza di sé in rapporto al

modo abituale di affrontare i conflitti nella vita quotidiana; dall'altro lato, la capacità di accettare che le vere relazioni umane consentono e contengono la divergenza, l'opposizione e la contrapposizione. La sfida di chi educa alla pace sta non tanto nell'insegnare contenuti pacifisti, ma nel creare le condizioni affinché il rapporto possa mantenersi saldo anche nella discordanza e nelle diversità; fornire strumenti che facilitino il dialogo e le relazioni interne. La frontiera attuale dell'educazione alla pace non può che passare, attraverso la formazione, alla trasformazione nonviolenta e creativa dei conflitti (Euli, 2004, 2007); pertanto sia i momenti di cooperazione sia quelli di litigiosità diventano delle modalità imprescindibili per costruire nuove conoscenze (Novara, 2004).

L'intervento educativo/formativo, se non vuole limitarsi a una trasmissione di informazioni, non potrà che centrarsi sull'apprendere dall'esperienza. Le dimensioni della formazione e i suoi tempi saranno quelli della compartecipazione personale e del cambiamento graduale, del lavoro di gruppo e del sostegno reciproco nel cambiamento. I metodi saranno quelli della pedagogia attiva, del gioco come esperienza esplorativa di apprendimento, di "esercizi" non fini a se stessi, ma come mezzi e occasioni in cui si accetta di mettersi in discussione, di "sentire" le diverse forze in gioco. È proprio dei giochi, secondo molti autori, costruire livelli di meta-comunicazione che rendono possibili l'interazione, la comunicazione e lo scambio a questi livelli.

La competenza fondamentale che deve essere acquisita è quella dell'autoconsapevolezza riflessiva che si lega a quello delle "competenze complesse", che rappresentano un modus completo, aperto, plasticamente funzionale di apprendere attraverso il fare consolidando le proprie esperienze.

In tale direzione si muovono, del resto, sia i contenuti dei programmi scolastici, sia i contributi interdisciplinari maggiormente accreditati a livello internazionale: la dimensione del "successo scolastico" non va tanto intesa in termini semplicistici di acquisizione dei saperi tradizionali, ma quale "capacità di autogestione e autodeterminazione". Il sapere in questo scenario assume diverse forme e si arricchisce di nuovi significati.

Già Cresson (1995) nel Libro bianco su istruzione e formazione delineava una triarticolazione del sapere in: "sapere", "saper fare" e "saper essere".

Il "SAPERE" riguarda le conoscenze teoriche che si possono acquisire a partire dai percorsi scolastici e di aggiornamento ed arricchire con la propria esperienza professionale diretta.

Sono tutti quei concetti ed informazioni che portano, o possono portare, al "SAPER FARE".

Entrambi, "sapere" e "saper fare", sottintendono un costante impegno teorico/pratico e si pongono il problema di come utilizzare ciò che si è appreso e che si intende mettere in pratica.

Il "SAPER FARE" è dunque l'abilità e l'esperienza, frutto principalmente dell'applicazione pratica e di corsi di addestramento.

Per "SAPER ESSERE" s'intendono gli atteggiamenti, la presa di coscienza del proprio modo di essere, del proprio carattere, quale risorsa importante da investire nello svolgimento della propria attività e in generale nella propria vita, la capacità di "essere" con gli altri, quindi tutto ciò che riguarda la relazione e la comunicazione.

In tal senso, l'Unione europea e l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) hanno offerto in questo ultimo decennio una serie di indicazioni su quell'insieme di significative competenze di tipo psicosociale convenzionalmente indicate con il termine Life Skills, che rappresentano assieme alla educazione tra pari (Peer Education) due degli obiettivi prioritari dei programmi di Educazione alla Salute rivolti alle nuove generazioni. Le Life Skills, secondo la definizione ufficiale, sono "le abilità necessarie per un comportamento positivo e adattivo, in grado di permettere agli individui di far fronte alle richieste e alle sfide della vita quotidiana"[1].

Per quanto riguarda la Peer Education l'assunto di base è che i messaggi emessi dai sistemi educativi formali in tema di modelli di vita e di consumo sono di fatto meno efficaci di quelli che le persone possono ricevere da "altri significativi", in particolare dai coetanei partecipi delle medesime esperienze di vita (R. Senatore, M.Tommasini, 2010).

La condivisione di visioni ed esperienze può infatti permettere scambi di conoscenze e modelli di comportamenti inaccessibili sul versante del linguaggio scientifico e della morale ufficiale.

Cruciali da questo punto di vista sono l'identificazione e l'attivazione di soggetti provvisti di doti di leadership situazionale, in grado di svolgere il ruolo di attivatori di riflessività in situazioni *peer-to-peer* (R. Senatore, M. Tommasini, 2010).

La sperimentazione delle Life Skills e della Peer Education (sia individualmente o collegialmente) si fa integrata e trasversale rispetto al più globale curricolo scolastico, in un processo di co-costruzione dell'apprendimento sia dell'insegnante che del discente.

La scuola, dunque, si fa strumento di applicazione di intenti e metodi educativi finalizzati a prevenire il disagio e a promuovere lo sviluppo dei più giovani, accogliendo, come già sottolineato, la globalità della persona in età evolutiva, proprio a partire dall'assunzione di un impegno educativo che diventi, esso stesso, promotore e rafforzatore di responsabilità (G. Boda, M.S. di Tullio D'Elisiis, 2010).

Il processo di apprendimento diviene permanente (per tutta la vita), mobile e dinamico e al suo interno è possibile scambiarsi informazioni, opinioni ed emozioni, procedendo secondo una melodia educativa che conduce tutti nella direzione di un cambiamento che non ha mai termine (G. Boda, M.S. di Tullio D'Elisiis, 2010).

L'Europa raccomanda di promuovere competenze all'interno del ciclo scolastico che molto hanno a che fare con le Life Skills. La scuola italiana, che pure sembra aver ripreso questo discorso, da un lato lo ha "limitato" alla certificazione delle competenze da acquisire al secondo anno delle superiori, dall'altro ha offerto una rilettura di queste competenze in un'ot-

tica fortemente legata alle discipline, piuttosto che ad una missione trasversale che attraversi il curriculo dell'alunno e che trovi espressione nelle metodologie educative. Tornano di attualità le metodologie del coinvolgimento attivo, del cooperative learning e, soprattutto come necessità vitale, del cooperative teaching. Nella tabella sottostante viene riportato il quadro sinottico con le competenze chiave dell'Unione Europea e le Life Skills:

COMPETENZE CHIAVE	LIFE SKILLS
comunicazione nella madrelingua	comunicazione efficace capacità di relazione interpersonale
comunicazione nelle lingue straniere	
competenze in matematica e competenze di base in scienze e tecnologia	problem solving
competenza digitale	problem solving comunicazione efficace
imparare a imparare	problem solving pensiero creativo
competenze sociali e civiche	autocoscienza/senso critico gestione delle emozioni empatia gestione dello stress capacità di relazione interpersonale
spirito di iniziativa e imprenditorialità	senso critico problem solving decision making creatività
consapevolezza ed espressione culturale	comunicazione efficace creatività

Crediamo sia opportuno richiamare altri documenti europei di riferimento rispetto alla promozione di salute. Essi si muovono nell'ottica della promozione di salute a scuola, intesa come componente essenziale della programmazione didattica e dell'organizzazione scolastica. In Europa è stata costituita la "Rete delle Scuole che promuovono salute" che sta lentamente affermandosi anche in Italia (Lombardia e Trentino) e che potrebbe essere un modello anche per le scuole che hanno aderito a Paesaggi Futuri. Di seguito proponiamo i valori fondamentali delle scuole che promuovono salute e i pilastri che ne sono alla base.

I VALORI FONDAMENTALI DELLE SCUOLE CHE PROMUOVONO SALUTE[2]

Equità:	Un accesso equo per tutti all'istruzione e alla salute
Sostenibilità:	Salute, istruzione e sviluppo sono correlati tra loro, con attività e programmi implementati in modo sistematico nel lungo periodo.
Inclusione:	La diversità viene valorizzata. Le scuole sono comunità di apprendimento nelle quali tutti si sentono accolti e rispettati.
Empowerment:	Tutti i membri della comunità scolastica sono coinvolti attivamente.
Democrazia:	Le Scuole che Promuovono Salute si fondano sui valori della democrazia.

I PILASTRI DELLE SCUOLE CHE PROMUOVONO SALUTE

Approccio globale alla salute:	l'educazione alla salute è combinata allo sviluppo di politiche scolastiche, all'ambiente scolastico, alle abilità di vita e coinvolge l'intera comunità scolastica.
Partecipazione:	esiste un senso di appartenenza tra gli studenti, il personale scolastico e i genitori.
Qualità scolastica:	sono favoriti migliori processi di insegnamento e di apprendimento e migliori risultati, con alunni in salute che imparano meglio e un personale in salute che lavora meglio.
Evidenza:	si sviluppano nuovi approcci e pratiche basati sulla ricerca esistente ed in corso.
Scuola e comunità:	le scuole sono soggetti attivi per lo sviluppo di comunità.

Tratto da la "Dichiarazione di Odense" – 4a Conferenza Europea sulle Scuole che promuovono salute: Equità, Istruzione e Salute. 7-9 Ottobre 2013

Come si è arrivati a Giovani protagonisti – Paesaggi futuri

Vogliamo offrire un veloce excursus storico del percorso che ha portato alla costruzione progettuale di "Paesaggi Futuri". Il percorso parte dalla ASL

di Frosinone, Dipartimento Disagio, Devianza, Dipendenza (Dipartimento 3D), che ha costruito una metodologia operativa di promozione di salute con agganci alle indicazioni europee per la promozione di salute (Life skills e peer group, SHE– Scuole che promuovono salute), in collaborazione con l'Università degli Studi la Sapienza di Roma, l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, la Società Italiana di Promozione di Salute. Tutte queste esperienze di lavoro e di studio, sono state coordinate dal Dott. Lucio Maciocia, psicologo, coordinatore dell'Area Disagio del Dipartimento Disagio, Devianza, Dipendenza della ASL Frosinone, nonché socio di Italia Nostra e, attualmente, Presidente della Sezione della Ciociaria di Italia Nostra. Il Dott. Maciocia ha contribuito alla costruzione progettuale di molti progetti quali il "Filo di Arianna"; da essi Paesaggi Futuri ha tratto metodologie e validazione. Il Dott. Maciocia ha fatto parte del Comitato Tecnico Scientifico di Paesaggi Futuri.

L'inizio e lo stato dell'arte

Qualche tempo fa, in occasione del convegno finale promosso dalla Cattedra del prof. Carli presso la libreria Bibli di Roma a conclusione del progetto "Il gruppo classe come risorsa", un'insegnante rivolse una domanda rispetto alle tecniche da utilizzare all'interno delle classi per promuovere l'esperienza di gruppo. Qualcuno propose di occuparsi del corpo negato, di promuovere movimento all'interno della classe, di assumere la formazione a circolo, di smetterla di negare la prorompenza dei corpi adolescenziali in esplosione ormonica, e lei, freddamente ed infastidita, rispose che "queste cose si facevano negli anni 70, erano superate, non valgono più". Da rimanere allibiti; ma queste esperienze funzionavano allora, e perché un'insegnante le giudichi antiche, non moderne, non più proponibili, a quale sua recente esperienza, o meglio a quale sua recente negazione ha fatto ricorso per negare i corpi che crescono ed il proprio che invecchia?

Nella scuola uno dei principali problemi è quello dell'impermanenza della memoria storica: ogni anno si ricomincia daccapo, i ragazzi cambiano, le parole forse rimangono le stesse, i visi si confondono; e allora, ci si difende da tutto questo negando il tempo che passa. Gli alunni è come se rimanessero sempre tali, a loro volta invecchiati e senza più curiosità e quello che si è fatto l'anno scorso in termini di innovatività o di progetto (al di fuori del "programma") con una classe, sembra che non possa ripetersi con la nuova classe.

Invece che apprendere dall'esperienza, sembra che ci si irrigidisca in un adempimento difensivo con la conseguente perdita dell'entusiasmo e della passione. Se i volti rimangono sempre gli stessi, perennemente giovani, di fronte al proprio che invecchia, non si riesce più a far emergere le individualità, le classi diventano indistinte e stinte, si omogeneizzano, ed in questa operazione anche la curiosità naturale degli studenti viene a de-

cadere insieme alla passione degli insegnanti per quello che insegnano e per gli incontri che si fanno.

Recupero della memoria storica, allora. Recupero delle parole d'ordine di un tempo entusiasmante e confondente, piuttosto che andare avanti alla cieca, verso un nuovo senza memoria, in cui non può esistere che la sconfitta, di fronte allo strapotere televisivo e ai nuovi media. Non c'è niente di nuovo da inventarsi, c'è piuttosto da scegliere in un infinito catalogo di esperienze scolastiche straordinarie, passionali, in cui le individualità emergono ancora, in cui il valore della partecipazione diretta torna ad essere un tema di stretta pertinenza, in cui la "formazione del cittadino", la valorizzazione della persona, l'educazione alla convivenza, l'affettività, la passionalità, la creatività, il valore dell'esperienza diretta, l'intelligenza emotiva, la capacità di apprendere attraverso il fare, diventano le "materie" fondanti e trasversali per l'insegnamento curriculare. In cui è la qualità della relazione tra docenti e gruppo classe e tra gli studenti stessi che assume centralità.

La scuola ha un grandissimo vantaggio rispetto a qualsiasi altra agenzia o altro luogo formativo (compresa la famiglia): è l'unico luogo in cui un gruppo di persone condividono uno spazio ed un tempo per lunghi periodi di vita con una finalità comune; se aggiustiamo il tiro rispetto a questa finalità – educazione e formazione piuttosto che istruzione – la scuola ha la possibilità di rendere interessante e appassionante il tempo del "qui ed ora" trascorso insieme e promuovere stili, comportamenti, pensieri realmente positivi e spendibili per la società del futuro.

Nel corso dei venti anni di esperienza dell'équipe di lavoro del Dipartimento 3D, durante i quali si è sviluppato l'intervento nelle scuole superiori della Provincia di Frosinone, sono state attraversate varie fasi, o meglio, per certi versi, è stata fatta una puntata rapida verso un territorio "adulto", senza però avere ancora la necessaria esperienza per consolidare ed afferrare la necessità di coltivare quel territorio. Verso la fine del secolo scorso, infatti con l'ORSEA (Osservatorio di Ricerca e Studio per l'Età evolutiva e Adolescenziale, organismo di rete creato nel 1998 con l'allora Provveditorato agli Studi di Frosinone, e poi con i servizi ASL che interagiscono con le scuole) l'équipe ha incontrato i docenti referenti di Educazione alla salute e i docenti referenti dei Centri di Informazione e Consulenza. Da allora il percorso professionale ha portato, in spirale, al ritorno verso la centralità della figura del docente. Una spirale che si è avvolta su se stessa toccando vari temi: all'inizio si sono condivise le difficoltà e, spesso, la solitudine del docente referente, condividendone altresì la delega ad occuparsi del disagio del singolo alunno. Poi si è ritornati ad occuparsi del singolo studente, attraverso l'attenzione posta al Centro di Informazione e Consulenza, in cui la delega scolastica individuava specifici casi che abbisognavano delle competenze psicologiche. E la cosa funzionava, visto che i temi che maggiormente si toccavano nei colloqui individuali o di piccolo gruppo con gli studenti erano quasi sempre relativi all'esterno, alle tematiche familiari e sociali. La scuola sembrava non partecipare. Da un certo

punto di vista si assisteva ad una convergenza sostanziale tra l'istituzione scolastica che riconosceva una specificità psicologica e problematica, relativamente però ai disagi che gli studenti si portavano da fuori, dall'altra gli stessi studenti sembravano accettare questo principio e concentravano le proprie emozioni e problematicità su altri problemi, esterni alla scuola. Poteva quindi accadere che queste due visioni si incontrassero laddove i disagi degli alunni assumevano carattere di emergenza e laddove il risultato scolastico premeva per una bocciatura ed un precoce abbandono scolastico.

Per sottrarsi a queste ristrettezze metodologiche ed al falso mandato che la scuola rivolgeva all'équipe, si è deciso di attrezzarsi e di porre l'attenzione al gruppo classe. Questo processo è avvenuto tramite due strategie: da un lato con la ricerca-intervento "La rappresentazione del futuro", svolta in collaborazione con la Cattedra del Prof. Carli, dall'altra con l'individuazione di una serie di progetti (e tra questi Giovani Protagonisti – Paesaggi futuri) diretti soprattutto verso il gruppo classe ed il gruppo dei pari. L'attenzione è stata quindi riportata a quello che succede in classe, non più quindi al disagio esterno che condiziona l'individuo nel proprio rendimento scolastico. Non più l'altrove, ma il qui e ora nello stretto rapporto con i coetanei, ridando dignità alle finalità proprie della scuola (la scuola come luogo di formazione del cittadino di domani).

La "Rappresentazione del futuro" ha permesso altresì di operare distinzioni culturali all'interno del – fino allora – indistinto universo degli studenti. L'elaborazione di ipotesi di crescita e di sviluppo, nella prospettiva del coinvolgimento emozionale della classe, ha aperto scenari di grande interesse e ci ha permesso, anche, di costruire una metodologia di intervento diretta al gruppo e non più al singolo. L'attenzione è ancora posta sullo studente, non più singolarmente ma come gruppo. L'intervento è stato pensato, realizzato e valutato da professionisti esterni alla scuola, per lo più psicologi, mentre i docenti, spesso degli anni precedenti, hanno assistito con poco interesse all'esperienza. La dicotomia tra intervento psicologico e intervento didattico ha continuato ad imperversare; tuttavia con il tempo ha subito le sue trasformazioni, peraltro ancora in atto, che hanno spostato l'attenzione sull'istituzione scolastica.

Con l'approvazione del progetto "Filo di Arianna" da parte del Ministero della Sanità nel 2001, si susseguirono innumerevoli riunioni dell'équipe di lavoro, composta da professionisti del Dipartimento 3D della ASL e dei consulenti esterni. Con l'obiettivo specifico della realizzazione del progetto, iniziò anche a formarsi la consapevolezza che l'intervento con gli alunni non poteva prescindere da un'analoga azione di formazione dei docenti delle scuole coinvolte nel progetto. Si insiste sul coinvolgimento attivo dei docenti, in quanto – da allora ma in particolare nella fase di realizzazione del progetto Giovani protagonisti – quest'azione ha costituito la vera chiave di volta del riconoscimento dell'importanza della consulenza che gli psicologi e gli operatori della ASL possono rivolgere all'organizzazione Scuola.

Il progetto Filo di Arianna ha posto la scuola nelle condizioni di riflettere su se stessa, sulla propria missione, sulle necessità insite nella missione educativa, sul principale strumento di apprendimento rappresentato dal gruppo classe, e sul livello di motivazione e soddisfazione dei protagonisti della scuola: gli insegnanti. Ha messo inoltre a fuoco l'importanza, per la scuola, di accettare il ruolo attivo, autonomo e propositivo degli alunni, ha ridato centralità alla figura dell'insegnante e centrato l'attenzione su aspetti specifici della realtà scolastica che sono diventati parte della proposta formativa del Filo di Arianna e che elenchiamo:

– il gruppo classe come risorsa: la realtà scolastica italiana consente di lavorare con quest'immanenza: il gruppo degli alunni rimane fondamentalmente lo stesso nell'arco dei 5 anni della scuola superiore, eppure le potenzialità di questa realtà vengono continuamente ignorate e negate da un sistema valutativo che invece si rivolge e chiede continuamente prestazioni al singolo;
– l'adolescenza: tutti siamo stati anche adolescenti, eppure la funzione di *con-passione* viene negata e adattata a funzioni di controllo e adattamento; il corpo che cambia, gli ormoni che circolano, le emozioni esplodono eppure la scuola italiana ogni giorno riesce in quel piccolo grande miracolo di costringere una ventina di giovani corpi in ebollizione a restare fermi dietro i banchi, ognuno dietro la propria personale trincea, quel pezzo di legno a far da barriera alle emozioni, ai desideri, agli amori, alle passioni, agli odi;
– la comunicazione: il curriculum cha ha portato il docente a sedersi dietro la cattedra, non ha quasi niente a che fare con la funzione del docente, gli esami fatti all'università, la laurea conseguita non possono essere di nessun aiuto quando ci si trova di fronte ad un gruppo di ragazzi che si aspettano dal docente una qualche forma di comunicazione, una lezione, un'interrogazione, una giustizia, una valutazione; per avere un qualche supporto allora vale di più la propria personale esperienza da studente, il ricordo della passione di quel particolare professore, la modalità scostante e fredda di quell'altra professoressa, ecc.; le modalità precipue della comunicazione non sembrano rientrare nelle competenze professionali del mestiere di insegnante.

L'etica della responsabilità

Il disagio dell'adulto così come il disagio dell'adolescenza hanno analoghe necessità: avere spazio, avere ascolto, vagliare e affrontare il disagio attraverso processi partecipativi e responsabilità diffuse e condivise.

Ecco allora che tra docenti e esperti esterni alla scuola diviene imprescindibile la promozione di una "comunità di pratica" intesa come gruppi professionali che interagiscono tra loro e che costruiscono una pratica condivisa e scientificamente accertata che produce i cambiamenti da perseguire. E ancora ecco la necessità, nei lavori che si basano essenzialmente

sulla qualità della relazione, di curare i rapporti, di lubrificarli periodicamente, facilitando la consuetudine di rapporto, in altre parole curandone la "manutenzione".

Comunemente in Italia si torna periodicamente a parlare, in conseguenza di catastrofi naturali, della necessità di attivare manutenzioni periodiche del territorio, vale a dire curare il rapporto tra ambiente e uomo, allo stesso modo c'è la necessità di curare i rapporti e la manutenzione periodica dei rapporti tra uomo e uomo.

Si tratta di:

– recuperare uno spazio di pensiero critico, di analisi della domanda dell'utenza e soprattutto del contesto, e di recupero quel "senso" che possa guidare l'azione;
– sviluppare l'etica della responsabilità, attraverso l'adozione della metodologia basata sulla Life Skills education e sul gruppo dei pari, per promuovere, con diretto coinvolgimento degli studenti e dei docenti delle scuole, la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico locale.

Questo in senso stretto le finalità del progetto Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri.

Declinandolo con maggiori particolari, il progetto si è proposto di realizzare in quattro ambiti territoriali provinciali - Roma, Frosinone, Chieti e Pescara - un'azione di promozione del protagonismo giovanile attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico locale, con diretto coinvolgimento degli studenti e dei docenti delle scuole.

In ciascuna delle 16 scuole partecipanti al progetto sono stati individuati due o più docenti interessati e disponibili a partecipare ad un processo formativo specifico di 20 ore, svolto ogni anno in ciascun ambito regionale su tre specifici temi:

1) promozione delle life skills - competenze per la vita - direttamente connesse alla cittadinanza attiva;
2) promozione di metodologie educative basate sul gruppo dei pari e sulla valorizzazione del gruppo classe;
3) promozione di una consapevolezza diffusa e attenta rispetto alle competenze alla cittadinanza attiva sulle tematiche della tutela e valorizzazione del patrimonio culturale dei luoghi in cui sono collocate le scuole.

Analoga formazione è stata svolta per il personale del progetto che ha assunto la funzione di tutor presso le scuole.

Gli studenti selezionati delle classi terze di scuola superiore sono stati opportunamente formati sia dai docenti che hanno partecipato alla formazione di ambito, sia dai tutor. Dopo un'iniziale analisi partecipata del contesto scolastico, comparata tra la componente docenti e la componente studenti sono state progettate specifiche azioni (di formazione e crescita del gruppo, prima e di intervento come peer educators poi) coordinate e

concordate tra i supporter ed il gruppo di coordinamento docenti. Si è cercato cioè di valorizzare le potenzialità di ognuno, di sviluppare il **senso di responsabilità** e le competenze per promuovere una **cittadinanza partecipata**[3], ricalcando operatività e mission del Dipartimento 3D ASL di Frosinone, già sperimentate in questa provincia ma ampliandone il raggio di azione con l'introduzione del concetto di rivalutazione territoriale e di attenzione – tutela al paesaggio proprie della mission di Italia Nostra.

È da rilevare che l'esperienza di Paesaggi Futuri in Provincia di Frosinone ha mantenuto le caratteristiche e le metodologie previste inizialmente dal progetto e che derivano dall'esperienza di Filo di Arianna: il gruppo dei pari è stato formato con studenti provenienti dalle classi terze che si riuniscono fuori dal gruppo classe e lavorano a stretto contatto con un gruppo di docenti per la promozione di iniziative che riguardano la scuola tutta. Negli altri territori in cui si è sviluppato il progetto Paesaggi Futuri, invece, il modello di costituzione del gruppo si è identificato con un gruppo classe ed il docente di riferimento quale vero conduttore del gruppo. Ha prevalso, in qualche modo, il modello con cui Italia Nostra promuove partecipazione all'interno delle scuole: attraverso il docente referente che si fa promotore e garante dell'intervento. La coerenza progettuale mantenuta in provincia di Frosinone può garantire, come nei fatti sta succedendo, che l'esperienza del gruppo dei pari possa continuare in ciascuna delle 4 scuole della Provincia di Frosinone attraverso il progetto Filo di Arianna. Paesaggi Futuri, rispetto al progetto progenitore, si differenzia per un unico, rilevante, aspetto: l'azione del gruppo dei pari è rivolta verso l'esterno della scuola, verso un obiettivo significativo per la tutela e la valorizzazione del paesaggio urbano e rurale.

Per concludere si intende sottolineare che lo scopo di questo progetto non è stato dare delle risposte definitive o fornire tecniche e strumenti da utilizzare unicamente in situazioni problematiche, si è altresì preferito perseguire un obiettivo per certi versi più scomodo, ma sicuramente più gratificante per gli operatori, se raggiunto: privilegiare il lavoro di gruppo, attraverso l'attivazione del "gruppo dei pari" e il lavoro dei tutor (gli operatori del progetto) che si sono concentrati sulla valorizzazione delle risorse esistenti; sul sostegno al cambiamento dei modelli culturali disfunzionanti; sulla mediazione dei conflitti; sulla lettura dei nuovi bisogni; sulla progettazione di nuovi interventi futuri attraverso la disseminazione, a pioggia, che sapranno fare questi nostri Giovani Protagonisti.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., Guida sullo stress legato all'attività lavorativa "Sale della vita o veleno mortale" – Commissione Europea, Direzione Generale Occupazione e Affari Sociali, manoscritto, 1999.
Boda G., Landi S., *Life skills: il problem solving*, Carocci Editore, Roma, 2005.
Boda G., *Life Skills: la comunicazione efficace*, Carocci Editore, Roma, 2005.
Boda G., Mosiello F., *Life Skills: il pensiero critico*, Carocci Editore, Roma, 2005.
Boda G., Di Tullio D'Elisiis M. S., *Dalla promozione del benessere alla cittadinanza attiva*, Il Delfino – Bimestrale della Fondazione Centro Italiano di Solidarietà di Roma CeIS, Anno XXXIV, n. 1 (193), gennaio-febbraio 2009, pp. 47-53.
Bion Wilfred R. – *Cogitation* – Armando, Roma, 1996.
Bion Wilfred R. – *Esperienze nei gruppi* – Armando, Roma 1971.
Bobbio L. (a cura di), *A più voci* – Dip.to Funzione Pubblica, Ed. Scientifiche, Napoli, 2004.
Borgato R., *Un' arancia per due,* Franco Angeli, Roma, 2006.
Carli R., *Culture giovanili*, Franco Angeli, Milano, 2001.
Carli R., Paniccia R.M., *Analisi della domanda*, Il Mulino, Bologna, 2003.
Corrao F., *Gruppo e Istituzione,* in Koinos, n. 1-2, 1994.
Correale A., *Il campo istituzionale,* Borla, Roma, 1991.
Dozza L., Croce A., Gnemmi M., *Peer Education. Adolescenti Protagonisti nella Prevenzione,* Franco Angeli, Milano, 2003.
Euli E., *I dilemmi (diletti) del gioco – Manuale* di training – Edizioni la Meridiana, 2004.
Gardner H.,*L' educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano, 1993.
Gnemmi A., *La formazione del peer educator*, in Dalle Carbonare E., Ghiottoni E., Rosson S.,*Peer educators*, Franco Angeli, Milano, 2004.
Hillman J., *Il potere* , Rizzoli, Milano, 2002.
Maciocia L. (a cura di), *Il filo di Arianna, Autopromozione, Partecipazione, Organizzazione*, Frosinone, 2007.
Novara D. (a cura di), *Abbracci e litigi. Educazione ai rapporti per bambine e bambini dai 2 ai 6 anni,* EGA - Edizioni Gruppo Abele, 2004.
Novelletto A., Ricciardi C. (a cura di), *Separazione e solitudine in adolescenza,* Borla, Roma, 1997.
Scotti F., *Osservare e comprendere,* Borla, Roma, 2002.
Senatore R., Tomassini M., *Linee di indirizzo in materia di educazione alle competenze per la vita e educazione tra pari,* in A.A.V.V. *Educare alla responsabilità. Life skills education e peer education,* Giunti, Firenze 2010.
Tarsia T., *Educare lo sguardo. Esperienze e proposte formative sull' osservazione nelle scienze sociali*, Aracne, Roma, 2009.
WHO, *Health 2020*, 2012.

NOTE

[1] World Health Organisation, *Life Skills Education in Schools,* Division of Mental World Health Organisation, Geneva 1993; World Health Organisation, *Patners in Life Skills Education*, WHO/MNH/NHP/99.2,1999.

[2] Tratto dalla "Dichiarazione di Odense" - 4a Conferenza Europea sulle Scuole che promuovono salute: Equità, Istruzione e Salute - 7-9 Ottobre 2013

[3] Promuovere le competenze di cittadinanza significa apprendere e trasmette esplicitamente e implicitamente valori e atteggiamenti e riferirsi al learn by doing e alla governance della/nella scuola e negli altri ambiti di apprendimento non formali.

L'educazione per tutti e l'educazione per ognuno: l'importanza della motivazione e del contesto

Carla De Angelis

1. La pratica costante della motivazione

La tesi che intendiamo sostenere in questo breve contributo è ampiamente documentata e supportata dall'analisi dei processi attivati dal progetto "Giovani Protagonisti-Paesaggi futuri", di cui si è già letto, e dai prodotti che i docenti delle scuole coinvolte e il gruppo di ricerca del Settore Educazione e Formazione di Italia Nostra sono riusciti ad ottenere (cfr. più avanti in questo stesso volume).

Si tratta di un progetto che, fin dalle primissime mosse, ha considerato come frecce del suo arco obiettivi, strumenti e strategie didattiche di grande efficacia quali:

– la possibilità di intervento diretto sul territorio sostenuto con un impegno progettuale e favorito dall'assunzione di responsabilità e compartecipazione nelle scelte di tutela da parte di studenti e docenti,
– la consapevolezza degli studenti di poter partecipare come protagonisti, attraverso la ricerca-azione, alla costruzione di una preferibile qualità di vita e di un migliore futuro prefigurati dalle proposte dai gruppi di lavoro e soprattutto dall'uso delle tecniche di *peer education* e di *cooperative learning* messe in atto per attuare quelle proposte.

Ciò che tuttavia, a nostro parere, sembra essere stato fondamentale per il successo di questo progetto è stata la pratica costante della motivazione. Sia i docenti che ben ne conoscono l'efficacia ai fini dello studio e dell'apprendimento, sia i numerosi di esperti di Italia Nostra, coinvolti nel progetto, tutti hanno condiviso e sperimentato l'agire degli elementi costitutivi della motivazione e i loro effetti sulla costruzione del sé e sul consolidamento delle identità dei Giovani Protagonisti impegnati a disegnare Futuri Paesaggi.

Per quanto riguarda l'associazione Italia Nostra, le radici di tale approccio si rintracciano già nella matrice statutaria dell'associazione; nel caso specifico di questo progetto ne hanno dato testimonianza i professionisti coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di esso (dagli urbanisti, storici dell'arte, psicologi, pedagogisti, biologi sino ai docenti delle scuole di Frosinone, Chieti, Pescara e Roma), ciò è anche documentato dalla letteratura specifica di cui si è ampiamente tenuto conto.

Può essere utile in proposito ricordare ad esempio come Howard Gardner (1999) sia pienamente convinto che i fattori *motivazionali ed emozionali* possono favorire e facilitare il processo di apprendimento.

Con la teoria delle intelligenze multiple, il famoso psicologo statunitense sostiene per un verso che "(…) *un individuo motivato ad apprendere persevererà nel proprio impegno e continuerà ad apprendere, anche quando non sarà costretto a farlo, per il solo piacere di soddisfare la propria curiosità e di mettere le proprie facoltà alla prova di ostacoli poco familiari";* per altro verso attribuisce alle emozioni del soggetto che segue un percorso educativo la capacità di concorrere alle rappresentazioni mentali: "*(…) se si vuole che certe conoscenze vengano interiorizzate e, successivamente, usate, occorre inserirle in un contesto capace di suscitare emozioni; al contrario, le esperienze prive di richiami emozionali con ogni probabilità resteranno poco coinvolgenti e ben presto verranno dimenticate, non lasciando dietro di sé nessuna rappresentazione mentale"*.

Gli studi di Gardner sulla pluralità delle intelligenze, le considerazioni di altri studiosi sull'intelligenza emotiva hanno permesso di attribuire alla sfera emozionale, per molto tempo separata da quella cognitiva e razionale, un ruolo di primo piano nella comunicazione, nell'interazione sociale, nell'autoaffermazione personale e nell'apprendimento.

Secondo la più attuale letteratura scientifica di riferimento, non è un Q.I. elevato che garantisce risultati eccellenti in ambito scolastico o brillanti traguardi nella vita; sono piuttosto le variabili psicopedagogiche come *l'autostima,* la *motivazione* (Ashman e Conway, 1989)*,* e soprattutto il *senso di autoefficacia* (Bandura, 1996)*,* ovvero la percezione di poter raggiungere con le proprie capacità l'obiettivo prestabilito, che garantiscono una vita di relazione rilevante e il raggiungimento di traguardi significativi, sia in ambito professionale che nella sfera affettiva e sociale.

L'edificazione della soggettività assume forma compiuta in una continua sperimentazione che il soggetto porta a termine con gli strumenti di cui dispone sul piano cognitivo, affettivo e culturale.

La gestione "del darsi forma" da parte del soggetto, ovvero il suo sforzo per costruire un'identità e per orientare la *cura di sè* (De Angelis, 2011) è uno dei problemi più complessi con i quali si confrontano le istituzioni formative del XXI secolo. Le azioni di cura, infatti, possono costituire un modello regolativo della formazione.

Molti studi hanno riscontrato l'importanza per l'apprendimento delle funzioni metacognitive, la riflessione su se stessi e la comprensione dell'altro. Inoltre sono state studiate a fondo le operazioni mentali che permettono lo sviluppo delle funzioni cognitive implicate nell'apprendimento, quali, ad esempio, i processi sequenziali, la deduzione della regola, la classificazione. È subito emerso che tali operazioni non funzionano corretta-

mente senza un adeguato sviluppo delle capacità metacognitive che favoriscono l'incremento proprio delle variabili psicopedagogiche che abbiamo già elencato. Per concludere con le parole di Raffaele Laporta[1], di cui condividiamo teorie ed affermazioni:

"È inutile insegnare se non si rispettano i processi dell'apprendere, e non tanto perché senza un tale rispetto l'apprendimento non ha luogo, quanto perché esso ha luogo inevitabilmente ma in direzioni differenti da quelle immaginate e volute dall'insegnante".

3. Cosa è la motivazione ad apprendere?

Negli ultimi decenni del Novecento la ricerca psicopedagogica ha distinto due tipi di motivazione ad apprendere: il primo tipo la identificava come disposizione, come tratto della personalità che permette ad uno studente di percepire l'apprendimento in quanto attività intrinsecamente soddisfacente per cui ci si impegna con lo scopo di padroneggiare le abilità e le conoscenze da acquisire; il secondo tipo la caratterizzava come uno stato che spinge gli studenti ad impegnarsi nelle attività di classe, anche se queste non sono particolarmente interessanti o gratificanti, per cui tali studenti tendono prevalentemente a vivere lo studio con un senso di dovere, di impegno e di responsabilità.

A questi modelli gli studiosi ne hanno affiancato via via altri, come ad esempio quello che rappresentava la motivazione come desiderio di alcuni studenti di ottenere giudizi e voti positivi per dimostrare di essere i primi della classe, ovvero l'apprendimento come un mezzo per ottenere riconoscimenti e gratificazione dagli insegnanti e distinguersi tra i compagni. Molti ricercatori, inoltre, hanno cercato di capire se i fallimenti scolastici siano da attribuire solo a fattori di natura cognitiva oppure anche ad altri elementi, per esempio di natura socio-affettiva.

Negli anni novanta gli stessi Johnson & Johnson (1996) che prima avevano definito la motivazione all'apprendimento come impegno cognitivo per il raggiungimento degli obiettivi scolastici, descrivono l'aspetto didattico motivazionale[2] come elemento che affida all'interazione sociale, allo scambio, alla relazione con l'altro, lo sviluppo di un contesto dove lo studente prova gratificazione per l'acquisizione della conoscenza e per il potenziamento delle sue capacità.

In Italia Pellerey (1995), nel frattempo, sostiene che un impegno scolastico caratterizzato dal desiderio di comprendere e padroneggiare i contenuti, si ottiene nella misura in cui si stabilisce una relazione positiva tra le variabili motivazionali e quelle cognitive.

La motivazione ad apprendere pertanto risulta dall'azione combinata e interdipendente di numerose variabili: il docente deve considerarla come un mezzo per raggiungere obiettivi di apprendimento e soprattutto nella sua azione didattica non può trascurarne gli effetti.

Certamente non pensiamo di poter essere esaustivi in merito ad argomenti così complessi, né vogliamo essere accusati di parzialità se ci riferiamo ancora una volta ad alcuni dati e ad alcuni elementi ricavati dal progetto triennale Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri per riflettere sulle procedure e sulle scelte didattiche da privilegiare nello sviluppo di ambienti di apprendimento motivanti.

Certamente già *il tema* chiave del progetto "essere protagonisti di paesaggi futuri" cioè del proprio territorio e *il compito* di tutela e vigilanza del patrimonio locale, culturale, paesaggistico e ambientale, affidato agli studenti suggeriscono modalità e situazioni di apprendimento che sono quasi naturalmente interessanti ed attraenti per giovani che vivono gli ardori, gli impeti, ma a volte anche l'indifferenza, propri dell'adolescenza. Questo stato adolescenziale compresente a quello di studente potrebbe infatti innescare pericolosi meccanismi di rifiuto o di indifferenza di cui non si può non tenere conto; ecco allora la necessità dell'adozione di una diversa teoria psicopedagogica dell'apprendimento e dello sviluppo della personalità, una teoria che rilevi i bisogni formativi degli studenti e che consideri e rinforzi la loro sfera personale dei sentimenti di competenza, di stima e di fiducia (Caprara, 1996): tutti elementi indispensabili allo sviluppo della motivazione ad apprendere.

Sarà dunque necessario individuare modalità di interazione sociale, di approvazione e garanzia di successo, che operino sia a livello estrinseco che a livello intrinseco e che possano promuovere una motivazione ad apprendere, connotata come una reale capacità di perseverare nei propri compiti nonostante le difficoltà e gli ostacoli che si possono presentare: dalla complessità dei problemi ambientali, di classe, della famiglia, della scuola a quella dei problemi socio-culturali. In riferimento a questi ultimi basterebbe anche solo citare l'urgenza di far sviluppare nei nostri studenti la capacità di resistere agli effetti di negativi fenomeni di gruppo che, spesso, da inopportuni diventano addirittura riprovevoli. Una citazione tra tutte: gli effetti devastanti del cyber bullismo, di cui si trova abbondante testimonianza in rete.

Le scelte didattiche dunque dovranno promuovere un altro tipo di protagonismo, quello spinto dal *motus* da cui parte l'etimo della parola motivazione, motus che riconosce l'attività degli studenti e la incentiva e supporta al fine di sviluppare - rafforzare la loro fiducia nelle capacità personali di studio, di apprendimento, di costruzione di progetti di vita da realizzare in futuro.

Ecco allora che la scuola, il contesto e la rete diventano ambienti di apprendimento, ambienti motivanti che si confrontano con la complessità del reale e dove gli studenti[3], ad esempio, sostengono:

"(…) Qual è il nostro ***obiettivo****? Valorizzare e ridare vigore a un luogo dismesso e da restaurare, intervistando la cittadinanza guardiese; da una prima indagine è emerso che ciò che manca in maniera più sentita è un* ***luogo di aggregazione e***

d'incontro per i giovani, prima coincidente con la struttura del "Cinema Teatro Garden". Perché, quindi, non rimetterlo in funzione? Come iniziare l'opera di valorizzazione? Nascono così i "Ragazzi in corto", appellativo proposto dalla cara professoressa Guidotti, che indicono un concorso di cortometraggi per riattivare il cinema, proponendo anche un torneo di calcetto per raccogliere fondi (…)".

Certamente non mancano gli ostacoli. Ecco, infatti, cosa affermano alcuni ragazzi ai quali viene richiesto di mettere in luce quali siano i punti di forza dei loro progetti, quali le debolezze:

"Il nostro intento principale è stato quello di suscitare l'interesse generale, per valorizzare il territorio, coinvolgere i giovani e acquisire un senso civico. D'altro canto, però, le istituzioni, dalle quali abbiamo dipeso e dipendiamo tuttora inevitabilmente, ci hanno spesso remato contro. Sembravano non prendere sul serio le nostre proposte, probabilmente per la nostra giovane età. Questo è stato un punto di grande debolezza".

Nonostante ciò gli studenti hanno sempre sottolineato che ogni progetto[4] *"presenta tutte le credenziali per essere, allo stesso tempo, formativo e coinvolgente".*

Il progettista di un contesto apprenditivo dunque deve offrire agli utilizzatori di tale contesto la possibilità di entrare in un ambiente che dia modo di guardarsi intorno e di percepire al di là dell'orizzonte visivo e sonoro dell'utente.

Nel caso specifico, i docenti hanno sicuramente orientato gli studenti nel percorso di acquisizione delle conoscenze, ma hanno creato un contesto di apprendimento per essere "*cittadini attivi*" da dove gli studenti sono partiti per percorrere un tragitto di miglioramento delle loro potenzialità, non solo scolastiche, e di sviluppo del loro talento per essere e rimanere "*protagonisti del loro futuro".*

Tuttavia non sono state esclusivamente le specifiche condizioni sviluppate di interazione sociale[5] che hanno promosso la motivazione ad apprendere, quanto piuttosto la strutturazione del processo di apprendimento basato sull'attività promozionale faccia a faccia degli studenti. I compagni infatti, come spiega Lucio Maciocia in questo stesso volume, possono essere il principale agente motivazionale all'apprendimento. La peer education e la cooperazione tra studenti sono state le procedure didattiche che hanno permesso di sviluppare e integrare le capacità motivazionali e la relazionalità positiva insieme all'apprendimento disciplinare. La reale "interdipendenza"[6] positiva tra i membri dei gruppi per svolgere il compito che avevano prefissato, l'impegno nel mutuo aiuto, il senso di responsabilità dei gruppi dei diversi Istituti, gli obiettivi, le abilità sociali e interpersonali, maturati nelle varie fasi del progetto hanno promosso negli studenti la fiducia[7] nelle proprie capacità di apprendimento, hanno permesso di crescere verso più alti livelli di impegno cognitivo.

Nello scorso secolo Schon (1999) definiva come professionisti riflessivi quei professionisti (dagli architetti ai docenti) creatori "riflessivi" del proprio agire, delle proprie scelte e delle proprie mosse nei contesti di pratica intesi come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, trasformare, attraverso l'esercizio di una "abilità artistica". Tale abilità creativa, connotata da competenze, emergeva in situazioni uniche, incerte e a volte anche conflittuali.

Crediamo di non allontanarci troppo dalla realtà se riconduciamo a tale modello i docenti (e in un certo senso le rispettive scuole, come prevede la learning organization) che aderiscono a questo progetto e alle sue precise fasi: di formazione programmata e svolta presso Italia Nostra, di ricorrente tutoraggio sviluppato in classe e di formazione "a casa" vale a dire nelle quattro provincie (Roma, Frosinone, Pescara, Chieti) sedi degli istituti coinvolti.

Sebbene in alcune scuole ci sia stato il cambio costante, annuale, dei professori (ma anche della dirigenza) la nostra opinione sulla riflessione in azione svolta (e in corso mentre si scrive) nei diversi istituti, è suffragata dalla circostanza che il contesto, nonostante le perturbazioni ricordate, una volta avviato il progetto ha assunto una connotazione stabile, nel senso che agli stimoli per attivare la motivazione ad apprendere si è sempre associato un messaggio capace di soddisfare la curiosità dei ricettori e, soprattutto, idoneo a generare una tensione ed a stimolare l'esigenza di ulteriori informazioni e apprendimenti. Si è trattato di indurre docenti e discenti alla riflessione sulla azione e nella azione, affiancando le conoscenze personali all'abilità individuale artistica, che specificheremo più avanti.

La struttura metodologica del progetto Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri si può includere nel multiforme e variegato panorama delle ricerche - azione. Tuttavia tale ricerca non mira tanto ad ampliare conoscenze quanto a risolvere problemi ed a modificare la dimensione socio-culturale in cui si opera e si vive.

Non è casuale che nei materiali d'uso didattico distribuiti agli studenti si sia ripetuto costantemente che il territorio è quella fitta trama di relazioni, visibili e invisibili, tra abitanti, case, macchine, rumori, servizi, culture, strade, che lo qualificano e lo rendono unico per la sua ricchezza e varietà. E di cui è lo studente il custode, la sentinella che deve proteggerlo e che ha la capacità e il diritto/dovere di prendersi cura di esso. La conseguenza, peraltro attesa, è stata che il contesto ambientale (costituito da un qualsivoglia rudere, giardino, spiaggia, o da un arco storico abbandonato e da un gruppo di adolescenti che lo "guardano"), è stato osservato, studiato, inserito e connesso ad altri contesti: la scuola, la rete, l'ente pubblico, le famiglie, mentre i discenti diventavano agenti e protagonisti di cambiamento.

In questa prospettiva le considerazioni suscitate dal modello della riflessione in azione di Schon e le indagini che esso comporta, ci hanno fornito le coordinate per interpretare l'agire degli insegnanti: la loro attenzione ai temi della cittadinanza attiva, della progettazione educativa e l'impegno

per la conoscenza di nuovi metodi didattici, ma anche la loro abilità di inventarne nuovi con la consapevolezza che il metodo migliore per il successo educativo può essere solo quello che sa rispondere al meglio alle difficoltà incontrate dagli studenti. Ed è stata questa la prospettiva che ha favorito nei primi due anni di attività la progettazione da parte degli studenti delle scuole del progetto di interventi ambiziosi per la tutela, il restauro e la conservazione di alcune risorse presenti (o attualmente assenti) nel territorio.

Gli insegnanti, come ogni altro "professionista", hanno fatto emergere le incomprensioni che sorgono attorno alle esperienze a volte ripetitive di una pratica quotidiana per trovare "*un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza e unicità*" (Schon, p. 87) che possono concedersi di sperimentare sul territorio (e che il progetto stesso presuppone che si presentino, ad esempio, durante quest'ultimo anno di attività, nel momento in cui il prosieguo del progetto si rivolge a nuovi gruppi di pari, peraltro di minore età rispetto agli alunni già interessati e attivi).

Nel passaggio del testimone dalle classi quinte, che hanno completato sia il percorso scolastico che quello progettuale, alle nuove classi terze, con le quali si intende proseguire il progetto al fine di diffonderlo, rimane sempre la stessa la modalità di guida verso la cittadinanza attiva, la riflessione in azione e l'agire per il cambiamento. Saranno gli insegnanti ma anche i peer educator a condurre gli studenti e tutti i partecipanti verso queste mete: la loro cooperazione consentirà di superare la stessa riduzione delle risorse disponibili che si verificherà, ineluttabilmente, con la chiusura del progetto originario.

Ovviamente il docente dovrà essere in grado di definire i problemi prima di risolverli e di sviluppare una pratica di ricerca - azione che dovrà vedere i discenti pianificare la soluzione tecnica dei problemi che incontrano all'interno di contesto ampliato di riflessione nell'azione. In sintesi e per dirla con le parole di Schon si tratterà di applicare nell'attività professionale "la conoscenza nell'azione"[8] cioè non l'applicazione di un metodo, ma come afferma Schon stesso, di un'arte e di un talento che connotano la professionalità e la capacità di fare ricerca del docente.

5. Istruzione, narrazione, comunità partecipativa

Prima di concludere si ritiene opportuno riportare alcune brevi riflessioni generali sui temi più attuali che la letteratura pedagogica proietta sulla scuola e, comunque, anche per ricordare a chiunque leggerà queste note, che una società segnata da cambiamenti tecnologici, culturali e sociali e dalle ansie dell'uomo contemporaneo non può ancora una volta trascurare di investire nell'istruzione e in una nuova educazione. Né coloro che sono impegnati nella didattica possono pensare di proporre nuove sfide accompagnate da vecchi problemi, irrisolti, di formazione ed emancipazione.

Queste aree di riflessione occupano sempre un ruolo chiave nel discorso pedagogico anche se sono state affrontate e sviluppate nel corso dei secoli e richiedono a tutti, dagli stakeholders all'operatore scolastico, di met-

terle al centro dei loro pensieri. Formazione ed educazione nella società contemporanea postmoderna significano anche consumismo e disincanto, quindi, persone giovani e adulti che mostrano il loro disagio in mille modi diversi. Non è casuale che i membri della Commissione internazionale dell'Unesco, di fronte al XXI secolo e alle molte sfide che il futuro ci riserva, sottolineino che l'educazione stia emergendo come il prezioso e indispensabile mezzo che permetterà di raggiungere gli ideali di pace, libertà, giustizia sociale. Né è marginale che il Consiglio e la Commissione d'Europa dopo i fallimenti di alcuni obiettivi della strategia di Lisbona, abbiano sostenuto a partire dal 2009 che l'istruzione e la formazione svolgeranno un ruolo cruciale nella strategia di Europa 2020[9], in particolare nell'ambito degli orientamenti dei programmi nazionali di riforma degli Stati membri e delle raccomandazioni a ogni Paese destinato a guidarli.

I sistemi di istruzione e di formazione - sostiene dal 2012 il Consiglio - devono essere modernizzati al fine di rafforzarne l'efficacia e la qualità, per dotare gli individui delle competenze e delle qualifiche necessarie a realizzare i personali progetti di vita. Ciò aumenterà la fiducia delle persone nella loro capacità di raccogliere le sfide attuali e future e contribuirà a migliorare la competitività dell'Europa e a stimolare la crescita e l'occupazione. Particolare attenzione dovrà essere dedicata ai giovani, che sono uno dei gruppi sociali più duramente colpiti dalla crisi.

In sostanza, se si vuole rimediare ai danni correnti occorre sviluppare l'educazione - dove la leadership è in mano agli adulti-educatori - e la formazione - una forma di "taking" di certi valori e certi modelli pedagogici - rivolta soprattutto al soggetto, veramente protagonista quindi della sua *forma* in un processo mai finito.

Bisogna però considerare che l'educazione è soprattutto un "taking outside", è un "developing" del potenziale della persona, attraverso il supporto dei modelli di riferimento e di un sistema sociale che deve essere allenato per percorrere questa direzione.

Infatti ogni attività educativa è figlia del suo tempo, che a sua volta è influenzato dal contesto sociale in cui si trova e dai valori e principi impliciti in esso. L'indirizzo dell'istruzione, allora può essere visto come un link tra i contesti educativi e quelli pratici della quotidianità in cui si svolge. L'educazione, l'istruzione e la formazione, fondamentalmente aiutano l'empowerment individuale, ma in una società condizionante da un lato e competitiva dall'altro come l'attuale, è l'emancipazione, cioè la transizione dalla dipendenza all'indipendenza dell'adolescente che deve divenire il valore pedagogico per eccellenza, con il fine di rendere l'allievo autonomo e libero, all'interno del contesto di significato in cui vive.

Se partiamo da questi presupposti, l'istruzione rivela tutta la sua complessità e deve anche riferirsi al valore-guida pensato e strutturato per raggiungere gli obiettivi richiesti per lo sviluppo armonico della persona e della sua personalità.

Nel progetto dei Giovani protagonisti di paesaggi futuri questo valore-guida è stato sempre rappresentato dall'obiettivo di curvare le potenzia-

lità degli studenti verso la cittadinanza attiva, valore-competenza pervasiva, come più volte si sottolinea e illustra in questo volume.

Un'ulteriore riflessione che riteniamo utile proporre all'attenzione del lettore, anche se in seguito dovrà essere approfondita meglio, riguarda due delle attività didattiche del progetto che i nostri protagonisti delle scuole superiori hanno portato avanti.

La prima, che è sempre stata privilegiata dagli esperti e dai componenti del Comitato Tecnico Scientifico del progetto negli incontri avuti con gli studenti, con i docenti, con i tutor, riguarda - come spiega il banner sottostante - il come comunicare i progetti e il lavoro svolto e il loro stato dell'arte: in altre parole il come far raccontare agli studenti il loro agire e i progetti messi in cantiere.

La seconda attività, nata inizialmente per l'abitudine all'uso quotidiano che i giovani fanno della rete, favorita peraltro dai tutor, concerne le modalità di comunicazione usate in alcuni casi dai gruppi di studenti supporter e dai peer educators. Riteniamo, infatti, che le nuove modalità e i nuovi media (il networking, il multitasking o più semplicemente l'uso di facebook, twitter e whatsApp; e, ancora, gli smartphone, i tablet, i nuovi cellulari, ecc.) adoperati dagli studenti siano stati usati, in realtà e specialmente durante e in conclusione del progetto, soprattutto per sviluppare un rapporto partecipativo con la collettività e con soggetti istituzionali al fine di raggiungere gli obiettivi e ciò che si era pianificato di realizzare.

Paesaggi Futuri

OPEN: i progetti raccontati dai GIOVANI PROTAGONISTI

Convegni di ambito 2014

Roma- 07/02/2014
Pescara -12/02/201

STRUTTURA EVENTO

"OPEN MARKET"- I GIOVANI PROTAGONISTI si presentano

- Lungo le pareti della sala saranno disposti 8 tavoli- uno per scuola- con il materiale divulgativo e promozionale dei progetti realizzati. (Spazio Mercato)

  I ragazzi possono portare brochure/locandine, sintesi delle idee progetto, e con il pc possono proiettare slides.

Riguardo la prima attività gli studenti, sia negli incontri di formazione con gli esperti esterni alla scuola o con i tutor che in quelli formali di presentazione dei loro risultati, come l'open day richiamato, hanno sempre dovuto affrontare quelle che in termini pedagogici vengono definite interviste nar-

rative o story. Si tratta di fare brevi e poche domande al singolo intervistato che racconta brevemente un'esperienza su un tema specifico come risposta a specifici interessi dell'intervistatore-ricercatore; in pochi casi per la verità si è utilizzata anche l'history dove l'esperto o il tutor hanno effettuato una sintesi dell'esperienza di un altro protagonista del progetto (in genere il docente referente, il dirigente ecc.) e l'hanno riferita in terza persona.

In entrambi i casi l'intervistatore ha dovuto dimostrare tutta la sua competenza per guidare l'interazione senza imporre i contenuti, insieme ad un atteggiamento di apertura e di flessibilità verso l'intervistato che doveva rimanere protagonista della sua perfomance.

Per quanto riguarda la seconda attività, ci riferiamo a quella dell'uso delle risorse online, delle quali i docenti - nonostante l'impegno personale e in parte istituzionale - non riescono ancora a sfruttare il potenziale utile per l'apprendimento. Gradiremmo, infatti, proseguire il progetto non fosse altro che per avvalorare una tesi che ci affascina e che, sebbene sia ipotizzata dallo studioso Henry Jenkins del MIT americano[10] sul modello dei comportamenti di giovani statunitensi, pensiamo si possa adattare anche agli studenti che il nostro progetto ha visto coinvolti. I nostri Giovani Protagonisti dei Paesaggi Futuri con le loro modalità di comunicazione in rete ci sembra abbiano realizzato una comunità di pratica e di convergenza, anzi per dirla con le parole di Jenkins (che ognuno può se vuole ritrovare su Wikipedia) sono ormai avviati a realizzare una comunità partecipativa dove si privilegia l'impegno civico, si dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni e si prevede una qualche forma di mentorship informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono la conoscenza con i principianti[11].

Sebbene in queste brevi note, come d'altronde nelle riunioni nelle scuole delle diverse province o nella sede nazionale di Italia Nostra, ci si sia riferiti costantemente ai nuovi media e a nuove modalità comunicative che gli studenti usavano sempre di più, sottolineiamo che di fatto dai risultati e dai materiali prodotti si deduce che le principali attività svolte riguardano sempre forme, sebbene evolute, di peer to peer education e di storytelling dove appunto, attraverso una mentorship informale, si combinano tra loro comunicazione e narrazione attraverso l'uso di differenti media ma anche delle abilità di lettura, scrittura, selezione-creazione di immagini.

L'intento di tutte le nostre sottolineature, pertanto, consiste nell'invito a considerare nuovi ruoli per l'educazione e l'insegnamento e soprattutto nuovi modelli di riferimento che privilegino nella comunità in formazione la piena collaborazione anziché la mera competizione, il che ci sembra di aver dimostrato che costituisce una strategia vincente.

6. Per concludere

Gli obiettivi perseguiti dal progetto Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri suscitano, senza bisogno di esaltarne ancora i risultati, tre interrogativi sui quali riflettere ancora prima di avanzare una risposta.

Il primo interrogativo riguarda la considerazione se i corsi di aggiornamento per docenti, che nondimeno Italia Nostra organizza da tanto tempo ad esempio su temi ambientali specifici, siano sufficienti per orientare l'azione didattica degli insegnanti in senso motivazionale.

Il secondo chiede se, nella classe organizzata come contesto, le esperienze più significative debbano basarsi su peer education, cooperative learning, life skills.

Il terzo, ancora, chiede se i metodi attivi, basati sull'azione nel contesto e sulla partecipazione attiva sollecitino le capacità cognitive e, motivandolo, incrementino l'apprendimento.

La nuova riforma del MIUR per la scuola prevede una formazione dei docenti "strutturale, continua e obbligatoria", un piano nazionale per la formazione aggiornato ogni tre anni e le priorità di formazione 2015 su lingue, inclusione scolastica, didattica innovativa e digitale. Purtroppo però nessun aggiornamento e nessuna indicazione riguardano il campo della educazione alle emozioni e della didattica motivazionale, che d'altronde dovrebbero far parte della preparazione universitaria di chi vuole intraprendere la carriera di insegnante.

Una proposta alternativa al corso di aggiornamento, per orientare l'azione didattica degli insegnanti e qualificarla in senso professionale, potrebbe essere un progetto che per ciò che concerne la formazione del personale docente, dei tutor e degli studenti, sia in linea con le caratteristiche di intenzionalità educativa e di condivisione di obiettivi e metodi, cioè quelle caratteristiche che hanno connotato il progetto di Italia Nostra che abbiamo fin qui brevemente analizzato. Un progetto cioè nel quale le competenze sociali e psicopedagogiche (la relazionalità, la comunicazione empatica, l'ascolto attivo, la motivazione, la regolazione delle emozioni) hanno costituito le parti fondamentali del motore dell'apprendimento.

Per il secondo quesito alcune ipotesi di risposta, alle quali rinviamo, si trovano nel saggio in questo volume attraverso il quale lo psicologo Lucio Maciocia argomenta lo stesso problema.

Più annoso e dibattuto è il tema del terzo quesito. Esiste una letteratura preponderante in merito e non è certo questo esiguo spazio che permetterebbe anche una breve sintesi delle tesi a favore a sfavore dell'efficacia del metodo attivo, degli aspetti della didattica motivazionale e così via. Il problema del metodo, anzi ormai dei metodi, e in particolare dei metodi attivi che privilegiano il sapere pratico e che, con i paradigmi e i modelli reticolari espandono le discipline, attraversa ancora oggi, come lungo gli ultimi due secoli, le scienze di interfaccia tra la pedagogia e le neuroscienze.

Ciò che possiamo e vogliamo sottolineare riguarda la complessità dei problemi dell'apprendimento. Questi esigono lo sviluppo di collaborazioni e sinergie. Soprattutto richiedono la preparazione di equipe e staff che sappiano ideare, applicare e realizzare nella scuola progetti finalizzati all'impegno di tutte le risorse in ciò che è ineludibile per risolvere problemi complessi di cittadinanza attiva.

Ashman A.F., Conway R.F., *Guida alla didattica metacognitiva,* Erickson, Trento, 1989.
Bandura A. (a cura di),, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento, 1996.
Boda G., *L'educazione tra pari: linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano, 2006.
Borgato R., *Un'arancia per due,* Franco Angeli, Roma, 2006.
Caprara, G.V., *Le ragioni del successo*, il Mulino, Bologna, 1996.
Croce A., Gnemmi M., *Peer Education. Adolescenti Protagonisti nella Prevenzione,* Franco Angeli, Milano, 2003.
Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S., *Peer educator. Istruzioni per l'uso,* Franco Angeli, Milano, 2004.
De Angelis B., *L'ascolto atto cosciente e virtù civile,* Anicia, Roma, 2014.
Dozza L., *Relazioni cooperative a scuola. Il "lievito" e gli "ingredienti",* Erickson, Trento, 2006.
Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano, 1993.
Gnemmi A., *La formazione del peer educator*, in Dalle Carbonare E., Ghiottoni E., Rosson S., *Peer educator*, Franco Angeli, Milano, 2004.
Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1995.
Guarguaglini A., Cini S., Corti F.P., Lambruschini L., *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti,* Erickson, Trento, 2007.
Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K. & Robinson A., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano, 2010.
Johnson D. W., Johnson R. T. e Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe,* Erickson, Trento, 1996.
Laporta R., *L'assoluto pedagogico,* La Nuova Italia, Firenze, 1996.
Melozzi F., *Peer education: l'educazione tra pari in Italia*, in «Mondodomani», 2, 2004.
Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B.,*Educazione tra pari, manuale teorico pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento, 2002.
Schon D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale,* Dedalo, Bari, 1999.
Tarsia T., *Educare lo sguardo. Esperienze e proposte formative sull'osservazione nelle scienze sociali*, Aracne, Roma, 2009.
Topping K., *Tutoring –L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento, 2003.
Vygotsky L. S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.

SITOGRAFIA

- http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/DeSimone/Master20/Lezione_VIII.pdf
- http://www.repubblica.it/scuola/2011/09/22/news/bambini_peer_tutoring-21879699/index.html?ref=search
- http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/competenze-ambienti-apprendimento-407905181.shtml

[1] R. Laporta (1996), *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

[2] Secondo Johnson & Johnson (1989), la motivazione ad apprendere può essere sviluppata da contesti di interazione interpersonale positivi: ossia, si può verificare una forte connessione tra obiettivi scolastici, processi interpersonali e motivazione ad apprendere. Mentre i primi sono oggettivi, esterni e proposti da un curricolo, la motivazione al loro raggiungimento può essere favorita da specifici contesti sociali di apprendimento. È attraverso l'incontro, lo scambio, la relazione con gli altri che lo studente impara a valorizzare l'apprendimento in se stesso e ad apprezzarne gli effetti.

[3] Si tratta degli studenti del Liceo Scientifico di Guardiagrele, intervistati da un giornale locale online *(http://www.guardiagreleweb.net/notizie/attualita/4011/paesaggi-futuri-giovani-protagonisti-in-azione)*.

[4] Ci si riferisce a: I.T.C. "Acerbo" – Pescara che propone il recupero di un tratto di arenile per la realizzazione di un giardino del mare; Liceo "MiBe" – Pescara che progetta la scomparsa dell'ecomostro che deturpa il litorale nord e una diversa destinazione dell'area ancora occupata da esso; Liceo Scientifico "Leonardo Da Vinci" – Pescara che propone la riqualificazione naturalistica e archeologica del Colle del Telegrafo; I.T.C. "Alessandrini" – Montesilvano che studia il risanamento della foce del Saline e la realizzazione di un percorso dunale ambientale; I.T.I.S. "Savoia" – Chieti che si cimenta nel progetto "La chimica e l'arte", ovvero il restauro di un'opera d'arte; Liceo Classico "G.B.Vico" – Chieti che propone un parco urbano attrezzato alla Civitella. Si tratta cioè degli Istituti che l'autrice ha seguito con maggiore continuità insieme a quelli della provincia di Frosinone (Liceo Artistico "Bragaglia", Istituto di Istruzione Superiore di Anagni (Liceo Classico Scientifico, Psicopedagogico e Linguistico), Istituto di Istruzione Superiore "Filetico" di Ferentino (Liceo Classico, Scientifico e ITC) e l'Istituto di Istruzione Superiore "Pietrobono" di Alatri (Liceo Scientifico, Psicopedagogico e Linguistico).

[5] Gli ambienti di apprendimento forniscono un "tessuto relazionale" all'interno del quale inserire gli atomi della conoscenza. Cfr. http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/competenze-ambienti-apprendimento-407905181.shtml

[6] Il concetto di interdipendenza di un gruppo fu introdotto da K. Lewin. David e Roger Johnson lo applicarono al contesto scolastico. Se il *learning together* determina in ciascuno la consapevolezza di essere parte fondamentale e indispensabile per il gruppo, con effetti positivi in termini di motivazione, impegno e nelle relazioni interpersonali, l'interdipendenza positiva (di scopo, di attività ecc. nel luogo in cui si opera) fornisce la garanzia che ciò avvenga.

[7] Ci si riferisce alla *self efficacy* di Bandura: come spiegano sostanzialmente tutti gli autori, non si tratta di una generica fiducia in se stessi, ma della convinzione di poter affrontare efficacemente determinate prove, di essere in grado di cimentarsi in alcune attività o di affrontare specifici compiti.

[8] "*Il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione*" cfr. Schon, p. 76.

[9] L'Unione Europea ha dovuto adottare altre misure per contrastare la peggiore crisi economica e finanziaria della sua storia e, come reazione, ha adottato una strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva: appunto la strategia Europa 2020.

[10] Cfr. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robinson, A. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati.

[11] Cfr. op. cit. p. 57.

Riappropriarsi della città, del territorio e del paesaggio: promuovere la cittadinanza attiva tra i giovani

Carlo Cellamare

Dalla partecipazione democratica alla cittadinanza attiva

A partire dai primi anni '90 si è sviluppata in Italia una lunga stagione di partecipazione democratica e di esperienze di protagonismo sociale. L'Italia usciva dalla stagione di Mani Pulite ed era percorsa da un desiderio di riscatto. Fu varata la legge sull'elezione diretta dei sindaci, che determinò una grande mobilitazione civica, politica e sociale intorno all'elezione appunto dei nuovi sindaci. Tant'è che qualcuno definì quel periodo come la "stagione dei sindaci". È intorno alla dimensione comunale (se non municipale e circoscrizionale, a seconda dei contesti territoriali a cui si fa riferimento) che gli abitanti si sentono più coinvolti, esprimono la volontà di contribuire alle decisioni che riguardano i loro contesti di vita, percepiscono una maggiore capacità di coinvolgimento.

Le città furono protagoniste di quel periodo di grande cambiamento e di sperimentazione. E, in particolare, furono in molti casi le città del Sud Italia a guidare e trainare quel fermento e quel tentativo di innovazione.

Fu proprio in quel periodo che si avviarono, anche diffusamente, molte sperimentazioni di partecipazione nel governo delle città, a partire dai problemi urbanistici, ma affrontando anche le questioni dell'ambiente e della mobilità.

Era anche il periodo in cui sollecitazioni arrivavano dal resto del mondo, in particolare dai Forum sociali europei e mondiali, ed in particolare dall'esperienza guida, estremamente nota, di Porto Alegre, la città brasiliana che per prima inventò e sperimentò il bilancio partecipativo, sviluppandolo per molti anni successivi. Il bilancio partecipativo è una forma di condivisione con gli abitanti del percorso decisionale che porta all'approvazione del bilancio di un ente locale (ed, in particolare, del bilancio comunale). Gli abitanti, attraverso un sistema di assemblee e di altre forme di interazione, possono contribuire alla definizione delle destinazioni di una parte di quel bilancio, soprattutto per la parte che riguarda gli investimenti (mentre alcune spese sono fisse e intoccabili, come quelle per il personale). Molte città italiane provarono a sperimentare il bilancio partecipativo (o sue forme "ridotte", spesso denominate "bilancio partecipato").

Come questa, si sperimentarono in quel periodo diverse forme di partecipazione dei cittadini al governo delle città e ai percorsi decisionali.

Fu una stagione intensa, che durò fino alla metà del primo decennio del 2000, ricca di esperienze, di maturazione civica e politica, di impegno pubblico e sociale, di mobilitazione dei cittadini, di sperimentazione di strumenti e percorsi molto interessanti e innovativi[1]. Innescò anche un profondo dibattito e molte linee di ricerca, a livello nazionale e internazionale, nonché la costituzione di reti di soggetti impegnati su questo fronte, come la *Rete dei Nuovi Municipi*. In molti casi si arrivò alla definizione normativa della partecipazione e all'emanazione di specifici regolamenti.

Ma fu anche una stagione che si concluse con molta insoddisfazione e non pochi fallimenti. Le aperture si rivelarono non complete e reali, ci furono molta ambiguità e molte distorsioni nelle esperienze di partecipazione (a cominciare dall'esperienza romana che, avviata come una delle più interessanti di Italia, si rivelò una delle più ambigue e contraddittorie[2]), e la stagione venne ad una conclusione. Fu chiaro che la dimensione partecipativa e il coinvolgimento degli abitanti nelle decisioni era molto impegnativo (anche in senso politico, e non solo organizzativo) per le amministrazioni pubbliche, anzi troppo impegnativo, e che non c'era da aspettarsi un impegno totale e profondo se non da parte di quelle più illuminate e coinvolte politicamente.

Bisogna peraltro riconoscere anche i limiti intrinseci della partecipazione. La democrazia partecipativa è stata spesso interpretata come una forma di mediazione tra la democrazia rappresentativa, che è quella che caratterizza in questa fase storica i nostri sistemi istituzionali e rispetto alla quale non si riesce ad identificare un modello alternativo, e la democrazia diretta, spesso auspicata ma mai totalmente realizzata. È una situazione di mediazione che però, poi, in fase deliberativa, si incanala generalmente nei percorsi della democrazia rappresentativa di cui recupera tutti i limiti. Questo spinge a limitare l'apertura dei processi decisionali ad ambiti ristretti o addirittura irrilevanti. Nel campo urbano e della progettazione architettonica la dimensione partecipativa ha avuto un suo ampio campo di applicazione, sotto forma di progettazione partecipata. Nella maggior parte dei casi si tratta di percorsi *top-down* con spazi definiti e limitati, sebbene comunque interessanti, di decisione e di intersezione di percorsi invece di tipo *bottom-up*.

Rispetto alle difficoltà dei percorsi decisionali e alle lentezze (se non alle connivenze) della pubblica amministrazione, ha ripreso così, viceversa, una sua centralità la dimensione della cittadinanza attiva, la capacità cioè di soggetti sociali, per lo più abitanti, singoli o associati, di mobilitarsi intorno ad alcuni temi di interesse pubblico e di rilevanza sociale. Ancora una volta è lo spazio urbano che catalizza spesso l'attenzione e la concentrazione di energie sociali. Cittadinanza attiva significa responsabilizzarsi e prendersi cura dei problemi della città, ma anche mettere in pressione le istituzioni, richiamarle ai propri impegni, spingerle a cambiamenti innovativi. Altrimenti rischia di svolgere una funzione sostitutiva e supplente; mentre il suo obiettivo centrale non è solamente la realizzazione di obiettivi con-

creti, sebbene limitati, quanto di far maturare una cultura politica e di sollecitare un impegno politico.

Dalla partecipazione all'autorganizzazione

Come si è detto, vi sono limiti intrinseci all'idea stessa di partecipazione, soprattutto se di origine istituzionale, nel momento in cui non vengono ripensate le forme della democrazia e del dialogo politico, o non viene mantenuto alto il livello del conflitto e della mobilitazione sociale (Cellamare, 2011).

Negli anni che sono seguiti a quella stagione così intensa è calata l'attenzione sul tema della partecipazione, si sono ridotte le esperienze e – salvo alcune realtà particolarmente illuminate e intelligenti – molte amministrazioni hanno ridotto se non azzerato il proprio impegno concreto in questa direzione, sebbene ampiamente dichiarato nei propri programmi elettorali o presente nei sistemi normativi.

Negli ultimi anni sta riemergendo nuovamente con forza il desiderio e la necessità di partecipazione, dettata forse anche dalla crisi di quella politica che non riesce a dare risposte ai cittadini e ha smarrito l'"interesse pubblico", così come testimonia la forte e crescente attenzione sul tema dei "beni comuni", a cominciare dalla vicenda del referendum sull'acqua pubblica. A parte esperienze interessanti di partecipazione "tradizionale" (che pur sempre ci sono e danno contributi importanti), movimenti e abitanti organizzati, richiedendo ancora e nuovamente uno spazio per poter partecipare alle decisioni, ma anche più in generale la ricostruzione di uno "spazio pubblico" di confronto e discussione, hanno per lo più perseguito due strade.

Da una parte, hanno elevato la mobilitazione ed il conflitto, sviluppando una molteplicità di vertenze locali e agendo in forma organizzata sia contro i grandi operatori sia contro l'amministrazione stessa, riconosciuta spesso come "connivente" delle grandi operazioni immobiliari e finanziarie che stanno travolgendo le città e incapace di una politica che non sia succube degli interessi economici. Spesso comitati e associazioni si organizzano in reti e strutture per rendere più forte la propria azione.

Dall'altra, avendo riconosciuto che le attuali democrazie occidentali non hanno gli strumenti per difendersi da questi processi, che hanno un carattere globale, molti perseguono la strada dell'autorganizzazione, dell'azione in totale autonomia. Questo ha dato origine ad un vasto movimento di riappropriazione di luoghi e spazi della città, che non è solo una presa di "possesso", quanto un rimettere nel ciclo di vita della città spazi e luoghi abbandonati, inutilizzati, sottoutilizzati, degradati, potenzialmente interessanti, per rispondere ad esigenze sociali diffuse (il bisogno di verde o di spazi per le attività sportive e culturali, il bisogno di spazi pubblici e luoghi di incontro, ma anche il bisogno abitativo, la domanda di casa), sviluppando un'idea di città ed un modello di convivenza che si pone

come alternativo alla città del consumo, soggetta agli interessi e alle pressioni prevalenti del mercato e degli interessi economici: dagli orti urbani alle aree verdi autocostruite o autogestite, dalle occupazioni a scopo abitativo alle fabbriche recuperate e ai luoghi di produzione culturale (cinema e teatri) abbandonati o soggetti a vendita che diventano fulcro di una vita sociale e culturale, ecc. Sono esperienze molto diverse tra di loro, e con progetti politici e "culture di pubblico" differenti, ma che costituiscono allo stesso tempo forme di riappropriazione della città e processi di risignificazione dei luoghi.

In questi processi la cittadinanza attiva ha un suo vasto campo di azione.

Educare alla cittadinanza attiva

Vivere e praticare la cittadinanza attiva non è una cosa semplice e banale. Essere protagonisti dentro la nostra società e dentro i nostri territori è una cosa piuttosto difficile: i processi sono molto complessi e spesso molto più grandi di noi; i sistemi istituzionali e in particolare quelli amministrativi hanno meccanismi propri molto articolati, hanno proprie logiche e rimandano a sistemi di competenze e a sistemi decisionali che non sono normalmente alla portata del cittadino ordinario; gli interessi in gioco sono spesso tanti e con soggetti pubblici e privati molto forti; sono necessarie competenze e conoscenze che non sono alla portata di tutti, così come disponibilità di tempo ed energie che la vita attuale rende sempre più limitate e difficili. E altri potrebbero essere indicati come ostacoli e difficoltà.

D'altronde, anche impegnandosi profondamente, i risultati non sono assicurati, gli obiettivi non sempre vengono raggiunti. L'esperienza di chi si impegna personalmente comporta spesso frustrazioni e sconfitte; misurando spesso una grande distanza, non solo della politica, ma delle stesse istituzioni dai cittadini e dai territori. Soprattutto nelle periferie, spesso dobbiamo registrare un vuoto politico e istituzionale preoccupante e assordante. Nell'esperienza concreta di chi pratica la "cittadinanza attiva" non solo l'istituzione risulta molto distante, ma spesso diventa addirittura il "nemico numero uno". Questa situazione è legata non solo ad un atteggiamento corrotto o al cattivo comportamento di politici e rappresentanti pubblici inadeguati, ma anche più semplicemente al fatto che la costruzione e la definizione del bene comune segue spesso logiche lontane da quelli che sono i bisogni sociali, da quelle che emergono come esigenze e necessità dei territori; tanto che il confine tra interesse pubblico e interesse privato – soprattutto in campo urbanistico – appare sempre più labile, incerto e di difficile interpretazione.

Per questi motivi, si registra una diffusa disaffezione alla politica che si riscontra nella riduzione della partecipazione alle fasi elettorali ma anche alle occasioni di discussione pubblica. Riconosciamo una diffusa disaffe-

zione alla politica, ma anche un progressivo allontanamento dei cittadini rispetto alle istituzioni.

Viceversa, questo non significa che i cittadini siano meno interessati a tutelare, valorizzare, migliorare il proprio contesto di vita. Se è vero, da una parte, che questo è più difficile, dall'altra, è anche vero che, proprio perché le istituzioni sono spesso assenti, sempre più diffusamente i cittadini, singoli o associati, si mobilitano per i propri territori. In alcuni casi, in forme autorganizzative, si prendono in carico i propri territori bypassando totalmente le istituzioni, ad esempio realizzando giardini e aree verdi attrezzate, spazi gioco per i bambini, spazi pubblici ed arredo urbano, ecc., dimostrando in molti casi una capacità di organizzazione veramente eccezionale.

Per alcuni versi, si tratta di un'attività supplente rispetto alle carenze o addirittura alle assenze della pubblica amministrazione. Questo aspetto è indubbiamente problematico e, accanto alla presa in carico delle situazioni problematiche e carenti, bisognerebbe anche sviluppare un'azione di richiamo della pubblica amministrazione ai propri compiti istituzionali. Ciò che importa sottolineare qui è che praticare la cittadinanza attiva non è una cosa semplice, anzi presenta molte difficoltà e richiede molte competenze e capacità organizzative, ma non per questo è meno praticata. Il primo passaggio, come molte associazioni e comitati hanno ampiamente sperimentato, è spesso la costituzione di forme associate ed organizzate, proprio perché è solo attraverso il lavoro collettivo e la collaborazione di tanti soggetti diversi (e spesso con competenze diverse) che si possono superare le grandi difficoltà che indubbiamente si incontrano.

La "cittadinanza attiva" non è quindi data per scontata ed è necessario "educare e formare alla cittadinanza attiva", sia in termini di sensibilità (e finanche di maturazione politica) che in termini di capacità, conoscenze e competenze.

Fattibilità e significatività del progetto-azione

Nella dinamica della cittadinanza attiva la dimensione del progetto è strettamente legata alla dimensione dell'azione. Le due dimensioni sono inscindibili. Il progetto, soprattutto nella tradizione architettonica, è interpretato come una prefigurazione del futuro attraverso disegni, mappe e documenti simili; ma la sua realizzazione è demandata/rimandata ad un momento successivo. Nelle esperienze di cittadinanza attiva l'obiettivo centrale è proprio la realizzazione di un progetto o di un'azione, quindi la configurazione di un progetto è strettamente legata alla definizione dei modi con cui realizzarlo e all'attivazione dei processi e delle pratiche che lo realizzano. Anzi è prima di tutto attivazione di processi e pratiche che realizzino concretamente gli obiettivi che ci si è dati. Per questi motivi ha più senso parlare di "progetto-azione". Ciò significa anche che le competenze e le conoscenze non sono (esclusivamente) di carattere tecnico, ma anche se non soprattutto di carattere organizzativo, dove il centro è l'azione.

I caratteri di fattibilità e significatività sono quindi particolarmente importanti nell'attivazione e nello sviluppo di un "progetto-azione". Per fattibilità intendiamo la capacità di riuscire a realizzare i propri obiettivi; e quindi non è legata soltanto alla dimensione tecnica o a quella economica, ma considerare i soggetti coinvolti e da coinvolgere, le forze in campo, le azioni che possono essere sviluppate. Per significatività intendiamo la capacità di far sì che gli obiettivi e i risultati siano significativi per più persone possibile. Perché sia un obiettivo di cittadinanza attiva deve essere un obiettivo che risponda al bene comune della popolazione insediata e che, contemporaneamente, abbia la capacità di coinvolgere più soggetti (o, meglio, persone) possibile. Un'azione di cittadinanza attiva è infatti un'azione pubblica e deve essere tale, altrimenti risponde solo a interessi privati o, al più corrisponde, ad un'azione di lobby. Per questo, il progetto-azione deve essere sentito come proprio da più persone possibile, le persone devono sentirsi coinvolte, ci deve essere una dimensione e una percezione del prendersi cura del proprio contesto di vita, dei luoghi, delle persone, a cui corrisponde viceversa la possibilità di avere sostegno, raccogliere risorse, ecc.

Un passo preliminare è la comprensione dei "margini di manovra"; capire cioè quale è l'effettivo "spazio di azione" che si ha a disposizione, anche rispetto all'obiettivo che ci si pone, e quindi capire i limiti (economici, istituzionali e normativi, di impatto, ecc.) entro cui ci si muove.

Un secondo passo preliminare è l'individuazione dei soggetti che sono o possono essere interessati dal processo di "progett-azione", di fatto costruire una mappatura dei soggetti interessati, che non si può non coinvolgere o che è bene e utile coinvolgere.

Infine, bisogna aver bene presente che pensare un "progetto-azione" significa organizzare un percorso, organizzare un processo, che quindi si svilupperà nel tempo, avrà bisogno di una serie di passaggi intermedi, dovrà essere seguito ed eventualmente riorientato nel corso del suo svolgimento. Gli obiettivi non si realizzano automaticamente e in breve tempo, ma bisogna mettere in conto un percorso che potrà avere tempi lunghi di realizzazione, che potrà avere riorientamenti imprevisti, che potrà richiedere molte energie che bisogna preventivamente mettere in conto.

Soggetti da coinvolgere o da tenere in considerazione

I soggetti da coinvolgere o da tenere in considerazione sono tanti e diversi.

In primo luogo, bisogna considerare i soggetti competenti, ovvero che hanno delle competenze importanti per il progetto-azione che si vuole realizzare. Possono essere, quindi, istituzionali e non, pubblici e privati. Ad esempio, molto probabilmente ci potranno essere amministrazioni pubbliche (come il Comune, la Provincia, la Regione o altri enti locali; le Soprintendenze, gli enti parco, le autorità di bacino, ecc.), ma anche agenzie private o semi-pubbliche, ovvero enti ed agenzie funzionali, di servizio o di gestione (come i gestori dell'energia e dell'acqua, i gestori delle tele-

comunicazioni, gli enti funzionali come l'ex-ANAS, le municipalizzate e gli enti che si occupano di rifiuti, di energia, di depurazione, di trasporti, ecc.) o altri soggetti pubblici competenti a seconda delle situazioni (dalla Protezione Civile ai Vigili del Fuoco, ecc.). Peraltro bisogna sempre considerare che l'amministrazione pubblica non è un soggetto unitario, ma è fatto di diverse componenti, da quella "legislativa" o "deliberativa" (consiglio, commissioni, ecc.), a quella "esecutiva" (sindaco, giunta, assessorati, ecc.) a quella "tecnico-amministrativa" (dirigenti, tecnici, ecc.), spesso con ruoli e competenze diversi tra loro, o convergenti o in sovrapposizione o in conflitto. Una geografia spesso molto complicata.

Bisogna poi considerare:

– i soggetti che hanno interessi in gioco, dai proprietari delle aree o degli immobili a quelli che svolgono attività economiche o che gestiscono servizi;
– i soggetti su cui possono ricadere gli effetti, sia in termini positivi che in termini negativi. Tra questi, quindi, in particolare i beneficiari, ovvero chi può trarre beneficio, direttamente o indirettamente, dal progetto che si vuole sviluppare. Questo aspetto è importante perché tra questi soggetti si possono trovare potenziali sostenitori del progetto, potenziali alleati, e quindi si può costruire una rete di sostegno del progetto. È questo un passaggio molto importante, perché la possibilità di realizzare un progetto è strettamente legata non solo alle proprie forze, ma alle risorse e ai soggetti che si possono mobilitare e che lo possono sostenere;
– in linea col punto precedente, le persone che possono essere interessate, spesso nelle cerchie più vicine e più sensibili (i giovani della scuola, gli amici, gli abitanti dei quartieri, ecc.), che costituiscono i primi e principali alleati;
– infine, sempre in linea con questi ragionamenti, i soggetti da coinvolgere per realizzare gli obiettivi del progetto, ovvero quei soggetti che possono essere di aiuto o di cui si ha bisogno.

Tra tutti questi soggetti bisogna poi individuare quelli che possono essere considerati gli "attori strategici", ovvero quelle persone che svolgono o possono svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo del processo e che, in alcuni casi, possono risultare essenziali, la condizione per realizzare il progetto-azione.

Per realizzare un progetto-azione

Per riuscire a realizzare un progetto-azione servono molti ingredienti diversi, a partire da un'idea che sia coinvolgente, dalla passione e dalla determinazione che si investe nel progetto, dalla capacità di coinvolgere i diversi soggetti, a diverso titolo interessati.

Vi sono, poi, una serie di condizioni importanti, situazioni che bisogna avere ben presenti prima di avviare un percorso (ma anche durante il suo svolgimento, perché nuove dinamiche possono emergere):

– individuare (anche preventivamente) gli ostacoli che si possono presentare (burocratici, amministrativi, di competenze, di interessi, di risorse necessarie, ecc.) e superarli con creatività. Bisogna, infatti, individuare con mente aperta e intelligente le strade percorribili. Queste rappresentano indubbiamente dei vincoli, ma anche delle opportunità, ovvero accendono idee e possibili strategie e tattiche da seguire;
– come si è già detto precedentemente, definire i limiti, individuare cioè il proprio campo di azione, capire cosa si può e cosa non si può fare, se ci sono norme da rispettare, ecc.;
– è fondamentale mettere insieme le risorse, passo che dipende molto anche dai soggetti che si riesce a coinvolgere. Le risorse necessarie sono tante e diverse, e su tutte bisogna ragionare preventivamente: economiche e finanziarie; competenze tecniche e professionali; capacità di comunicare, animare il territorio; capacità di coordinare;
– sicuramente durante il percorso si presenteranno alcuni conflitti, spesso ineliminabili. È importante capire quali conflitti si possono presentare e gestirle nello sviluppo del processo. In molti casi, possono anche essere molto di aiuto;
– infine, essere attenti alle opportunità che si possono presentare e si possono sfruttare.

Organizzare un processo

Il punto centrale è l'organizzazione del percorso. Ovviamente non si può pensare un'organizzazione *a priori* di tutto il processo (una sorta di pianificazione degli eventi), però possono essere individuati e seguiti alcuni criteri che lo possono orientare inizialmente, e riorientare durante il suo svolgimento; oltre che definire alcuni passi iniziali che devono caratterizzare il percorso. Durante il processo dovranno poi esserci alcuni momenti per ripensare l'organizzazione del processo.

Alcuni criteri fondamentali possono essere:

– cercare di coinvolgere fin dall'inizio il maggior numero di persone, in particolare i soggetti interessati e i "beneficiari". È un obiettivo fondamentale costruire insieme un progetto e un'azione. Se anche il progetto non si realizzasse concretamente, già il coinvolgimento delle persone, la costruzione di reti sociali, la mobilitazione delle coscienze, il riconoscimento reciproco nelle posizioni e nelle sensibilità sono obiettivi e risultati raggiunti di enorme importanza. Perché l'obiettivo fondamentale, al di là del singolo e specifico oggetto del progetto, è invece la costruzione di cittadinanza attiva, di un movimento di coscienze, di reti collaborative e progettuali. Coinvolgere le persone sin dall'inizio permette di condividere le idee, i progetti, le disponibilità, le risorse, permette di costruire un progetto più condiviso ma anche più maturo e, non ultimo, permette di dargli gambe più solide. Le persone si impegnano maggiormente nella misura in cui sono coinvolte più profondamente e dalle fasi iniziali;
– in quest'ottica, cercare di coinvolgere preventivamente gli "attori stra-

tegici". Bisogna valutare la loro convergenza rispetto agli obiettivi del progetto-azione che si vuole sviluppare, perché questo può comportare delle negoziazioni; e questo, in alcuni casi, può non essere accettabile. In questi casi, si può anche decidere di procedere indipendentemente, valutandone le implicazioni;
– valutare, come si è detto precedentemente, i potenziali conflitti (minacce e rischi) e le potenziali risorse (opportunità, ecc.);
– sviluppare un'elaborazione collettiva del progetto-azione, decidendo insieme chi può fare che cosa. È importante anche fare presentazioni pubbliche (preliminari) del progetto o dell'iniziativa, sia perché le nostre iniziative di cittadinanza attiva hanno comunque una finalità pubblica (e quindi deve essere il più possibile condivisa), sia perché questo permette di raccogliere forze intorno all'iniziativa;
– sostenere in tutti i modi la diffusione, l'informazione e la comunicazione. È importante anche dare un pre-annuncio delle azioni, soprattutto se sono eclatanti o se sono "al limite della legalità". Questo gli dà maggiore risonanza, ma anche una maggiore valenza pubblica;
– coinvolgere più persone possibili nelle azioni, che rimane sempre un obiettivo di fondo;
– pensare a cosa serve per realizzare concretamente il proprio progetto e la propria iniziativa. Un atteggiamento di concretezza deve sempre sostenere il processo;
– infine, pensare allo sviluppo futuro, cioè a dare seguito all'iniziativa, soprattutto se ha comportato realizzazioni concrete. Vale a dire che bisogna pensare alla gestione futura, alla manutenzione, alla cura, alle risorse necessarie per tutto questo, ecc.

Esperienze di cittadinanza attiva

Le esperienze di cittadinanza attiva e di autorganizzazione sono molte e diverse, tutte interessanti, ma tutte da leggere in maniera critica. Il panorama non solo italiano, ma mondiale offre numerosissimi esempi, declinati diversamente a seconda dei contesti geografici e culturali[3]. Roma, in particolare, è poi un contesto molto ricco di forme ed esperienze di cittadinanza attiva e di autorganizzazione[4].

In realtà abbiamo a che fare con situazioni molto diverse tra loro: da collettività locali che si autorganizzano e autogestiscono il proprio territorio alle forme di abusivismo tradizionale che hanno attraversato e hanno fatto la storia della città; dalle molteplici forme di occupazione e di squatting (a scopo abitativo e non) agli orti urbani progressivamente sempre più diffusi nella città; dai centri sociali (che nella città di Roma hanno una lunga storia e una lunga tradizione) ai quartieri dove le diverse realtà sociali si mettono in rete per portare avanti iniziative e modelli di sviluppo alternativi a quelli prevalenti; dai giardini e dalle aree verdi autogestite da comitati e associazioni locali ai baraccati che sono stati la vergogna della città in anni

passati ma che ancora sono presenti sebbene in forme più nascoste e di cui si può parlare sempre meno; dai campi rom che raccontano storie di sofferenza e politiche di repressione alla rigenerazione urbana di interi quartieri "abbandonati", degradati o malfamati ad opera dei loro abitanti e in particolare delle popolazioni immigrate; dall'agricoltura urbana o periurbana con assegnazione o viceversa occupazione delle terre alle occupazioni e autogestioni di luoghi di produzione culturale; dai Gruppi di Acquisto Solidale alle forme di autorganizzazione dei servizi e delle attività sportive a livello locale; dall'occupazione e recupero di fabbriche che hanno cessato la produzione in quest'epoca di crisi e di trasformazione socio-economica profonda alle forme di autorganizzazione e di "mercato nero parallelo" della casa all'interno dei quartieri di edilizia economica e popolare; dalle forme di autocostruzione (che sfruttano anche le opportunità legislative – anche molto avanzate – esistenti) ai condomini solidali. L'elenco potrebbe proseguire a lungo restituendoci un mondo molto ricco e variegato; ciononostante ambiguo e problematico.

Alcune esperienze possono essere di aiuto per sollecitare idee e pensare a possibili percorsi, rispetto alle riflessioni che sono state svolte precedentemente. Qui se ne presentano due, in realtà piuttosto differenti tra loro.

La prima riguarda un intervento di riqualificazione all'interno della Facoltà di Ingegneria dell'Università La Sapienza di Roma (non lontano dalla chiesa di San Pietro in Vincoli), sviluppato da un gruppo di studenti. L'esperienza è interessante perché è stata portata avanti appunto da studenti e quindi potrebbe essere facile per i più giovani riconoscersi in essa. Tra l'altro è stata realizzata con le proprie forze e quindi non ha neanche richiesto troppe risorse; anche se l'impegno personale dei partecipanti è stato veramente notevole.

Il gruppo di studenti si chiama Dauhaus, combinazione del termine Bauhaus (il noto progetto degli anni '30 in Germania che portò alla realizzazione di una scuola di arti e tecniche costruttive, inizialmente sotto la guida di Walter Gropius, che ha dato una svolta culturale fondamentale a tutto il mondo dell'architettura, del design, dello studio dei materiali, della moda, dell'arte, della grafica, ecc. negli anni a seguire) e del termine DAU, la denominazione del dipartimento universitario a cui era agganciato (Dipartimento di Architettura e Urbanistica; ora inglobato nel DICEA – Dipartimento di Ingegneria Civile Edile e Ambientale).

Le motivazioni del gruppo erano forti e profonde; ed erano duplici: recuperare uno spazio aperto semiabbandonato ed inutilizzabile della facoltà in una condizione di carenza di spazi comuni fruibili; dedicarlo ad un giovane, Renato Biagetti, studente della facoltà e quindi compagno di studi, ucciso in circostanze non chiarite da alcuni estremisti di destra (il progetto e lo spazio recuperato sono stati poi denominati "un giardino per Renato"). L'azione aveva quindi una chiara connotazione, volendo mandare un forte messaggio di antifascismo e di sensibilizzazione all'interno della facoltà.

L'obiettivo concreto era la riqualificazione di questo spazio, una specie

di piccolo cortile con un fondo artificiale (in cemento e ghiaia) ed alcune panchine in pietra. Lo spazio risponde ad una domanda molto forte di spazi da parte degli studenti dove rimanere, sostare, incontrarsi, concedersi un momento di riposo, soprattutto nei periodi (primaverili, estivi, ecc.) in cui è possibile e piacevole rimanere all'aria aperta, a fronte di una carenza assoluta di questo tipo di spazi, se si esclude il chiostro bramantesco con il pozzo di Michelangelo, simbolo della facoltà. Tale spazio, situato peraltro non lontano dallo spaccio interno e quindi molto utile soprattutto all'ora di pranzo, risultava totalmente inadeguato, sia per la carenza di sedute e di appoggi (sedie, panchine, tavoli, panche, ecc.) sia per il suo carattere totalmente artificiale e la mancanza di copertura. Era poi totalmente assente il verde.

Il gruppo di studenti protagonisti dell'iniziativa, provenienti per lo più dal corso di laurea in ingegneria edile-architettura, si sono posti l'obiettivo della riqualificazione di questo spazio, ma hanno pensato di sviluppare questo percorso in forma partecipata, con il coinvolgimento degli altri studenti, a partire dai reali e dai potenziali fruitori di questo spazio. Con il supporto di alcuni (pochi) docenti esperti di partecipazione e di collettivi esterni (anche stranieri) che lavorano su questi temi, hanno organizzato un percorso di progettazione partecipata. In primo luogo, hanno organizzato una serie di presenze sul posto, soprattutto all'ora di pranzo, con tavolini, materiale informativo, mappe, dolci e caffè offerti, ecc., con l'obiettivo di sensibilizzare sulla questione, ma anche di cominciare a coinvolgere gli interessati e a raccogliere le idee sulla ristrutturazione di quello spazio, attraverso schizzi o note scritte. Allo stesso tempo, è stato attivato un sito-blog con i materiali informativi e le mappe, dove tutti potevano lasciare idee, commenti, proposte, ecc. Infine, il gruppo ha realizzato alcuni primissimi interventi di riqualificazione, soprattutto per quanto riguarda il verde, per cominciare a far capire quali erano le prospettive verso cui si voleva andare. Le presenze con i tavoli davano anche la possibilità di un incontro, di uno scambio, di un'interazione diretta tra i proponenti dell'iniziativa e gli studenti, per parlare, incontrarsi, coinvolgere le persone. Alla fine di questo percorso, si è ricostruito il quadro delle esigenze e delle proposte che erano emerse per quello spazio: la necessità di sedute e appoggi per incontrarsi, parlare, mangiare, ecc.; la proposta di uno spazio di studio all'aperto; la richiesta forte di verde e di spazi fruibili soprattutto nelle giornate di bel tempo; la mitigazione dell'impatto di alcune strutture ingombranti, ecc.

Il progetto doveva poi tenere conto di alcuni vincoli, anche molto concreti; in particolare, della presenza delle uscite di due scale di emergenza, la vicinanza della centrale elettrica di facoltà, la vicinanza di un piccolo edificio sede di uffici che necessitano di silenzio negli orari di lavoro.

Gli studenti hanno provato a coinvolgere alcuni soggetti istituzionali, a cominciare dal preside, ma davanti al diniego del preside di collaborare, hanno deciso di procedere in autonomia.

Il passo successivo è stata l'organizzazione di un workshop di proget-

tazione partecipata. Le proposte e le idee emerse dovevano infatti essere combinate e portate ad una sintesi, anche perché in alcuni casi in contrasto tra loro. A partire quindi da questi materiali, è stato organizzato un workshop con tre-quattro tavoli (gruppi) di lavoro in cui erano distribuiti gli studenti che avevano dato la loro disponibilità a partecipare e coordinati dai membri del Dauhaus. Gli esiti di questo workshop sono stati portati a sintesi e hanno permesso di configurare il progetto di ristrutturazione di quello spazio, progetto a cui è stata data ampia diffusione sia attraverso il sito che in altre forme.

Il terzo passo fondamentale è stata la realizzazione concreta dell'intervento di riqualificazione. Il gruppo del Dauhaus, insieme agli studenti che si sono resi disponibili, ha organizzato una serie di week-end o di giornate di lavoro, in cui attraverso interventi di riuso e di riciclo di materiali di scarto (preventivamente studiati) ha realizzato i principali interventi di riqualificazione: panchine, tavoli e altri appoggi in legno verniciato attraverso il riuso di pancali o bobine di cavi; piantumazione del verde in cassoni di terra o in vasi; mascheramento degli impianti e delle strutture impattanti; realizzazione di un percorso in legno di guida delle uscite di emergenza (che costituisse anche da divisorio rispetto all'edificio degli uffici), realizzazione di graticciati in legno per piante rampicanti; ecc. Si tratta di operazioni semplici, ma di grande effetto e con un forte contenuto, anche simbolico: la riappropriazione degli spazi, il riuso e il riciclo, la piacevolezza del posto, l'intitolazione a Renato Biagetti, ecc.

L'operazione ha avuto un grande successo ed è attualmente uno degli spazi più fruiti e frequentati della facoltà, soprattutto da parte degli studenti.

L'aspetto particolarmente interessante è che le strutture non sono oggetto di atti di vandalismo, né lo spazio viene sporcato, ma soprattutto le piante vengono regolarmente innaffiate (quando c'è bisogno), non si sa da chi, attraverso l'utilizzo di appositi innaffiatoi lasciati a disposizione sul posto. Il processo ha cioè innescato una dinamica di responsabilizzazione, se non di cura.

La seconda esperienza è molto più complessa e di più vasta portata, e riguarda il centro storico di Roma; in particolare, il rione Monti, uno dei rioni storici della capitale (il primo), collocato in linea di massima (perché esistono diverse sue delimitazioni) tra via Cavour e via Nazionale, tra Santa Maria Maggiore e i Fori Imperiali. Per diversi anni, sostanzialmente dal 2000 al 2008, vi ha operato, con un grande impegno per la riqualificazione urbana, la vivibilità del rione, il suo rilancio socio-economico, la Rete Sociale Monti, una rete di collaborazione tra soggetti diversi, dai commercianti agli artigiani, da singoli cittadini ad associazioni culturali, dalle associazioni ambientaliste a chi si occupa di commercio equo e solidale e terzo settore, dall'università alle case editrici presenti nel rione, ecc. La Rete Sociale Monti ha sviluppato numerose attività ed iniziative, realizzando alcuni importanti obiettivi, dal tema delle pedonalizzazioni e della mobilità a quello della sal-

vaguardia della destinazione pubblica di alcuni edifici (ex Istituto Angelo Mai, ad esempio) contro la speculazione immobiliare, dalla lotta contro gli sfratti alla tutela del mercato di quartiere, dal contrasto dell'illegalità e dello sviluppo incontrollato dei "tavolini" alla valorizzazione delle attività artigianali, ecc. Sicuramente è stata un'interessante esperienza di cittadinanza attiva e di mobilitazione diffusa, e rimane un ottimo esempio sotto molti punti di vista.

Non si intende qui illustrare tutte le iniziative e tutte le attività che sono state sviluppate[5]; si vuole soffermare l'attenzione su una di queste iniziative, che ha un valore esemplificativo, e permette di evidenziare il valore allo stesso tempo concreto e simbolico di alcune azioni. Anzi, di come alcune azioni simboliche possono raggiungere alcuni importanti obiettivi concreti.

Uno dei grandi problemi del rione Monti, come di gran parte del centro storico di Roma, è l'invasione dei "tavolini", ovvero l'occupazione dello spazio pubblico da parte degli esercizi pubblici (bar, ristoranti, ecc.). Si tratta di una forma di valorizzazione economica degli spazi pubblici che segue una logica di mercificazione della città, in un contesto come quello del centro storico di fatto trasformato in un distretto del commercio e del turismo, che porta a una privatizzazione dello spazio pubblico. Per gli abitanti è spesso una ferita delle più dolorose e profonde e su questo problema si appuntano molte delle attenzioni e delle tensioni delle associazioni e dei comitati locali. Anche perché l'invasione dei "tavolini" è spesso accompagnata da comportamenti illegali e abusivi, con allargamento degli spazi occupati e atteggiamenti intimidatori da parte di alcuni operatori economici. Per gli abitanti è una sottrazione del proprio spazio di vita, ma anche dei luoghi che hanno per loro un alto valore simbolico ed affettivo.

La delibera sui "salotti di Roma", da cui è scaturito questo problema, prevedeva l'elaborazione dei piani di massima occupabilità, soprattutto per le piazze principali e di valore storico-culturale, tra cui anche Piazza Madonna de' Monti, la piazza centrale del rione Monti, il fulcro della sua vita e di fatto l'unico spazio pubblico e aperto disponibile nel quartiere. I piani di massima occupabilità devono definire il massimo spazio occupabile all'interno delle singole piazze e vie da parte delle occupazioni di suolo pubblico.

Gli abitanti e la Rete Sociale del rione, per fronteggiare questo problema, che diventava sempre più invasivo e incontrollato, organizzarono un'iniziativa nel 2007 con un forte carattere simbolico, ma anche con importanti risvolti pratici. Una domenica mattina organizzarono un grande evento nella *piazzetta*, invitandovi a partecipare tutte le altre associazioni del centro storico, dove il problema dei "tavolini" è molto sentito. La Rete Sociale Monti avrebbe offerto caffè, bevande e dolci, ma si invitava tutti i partecipanti a portare sedie e tavolini per occupare la piazza. L'iniziativa aveva un doppio messaggio simbolico: riappropriarsi della piazza contro le attività che privatizzano lo spazio e lo sfruttano economicamente; mostrare come, se ognuno occupa lo spazio pubblico e "se ne prende un po'", poi non ne rimane per nessuno (e non è più uno spazio pubblico). L'esito fu

veramente notevole. Vi fu una significativa adesione e l'effetto della piazza totalmente occupata dai tavolini e dalle persone faceva veramente impressione. L'iniziativa era stata pubblicizzata preventivamente (ed anche l'amministrazione comunale ne era stata avvertita) e arrivarono sia i giornalisti che le televisioni. L'effetto mediatico ebbe la sua risonanza. Tale fu l'effetto che il giorno dopo, il sindaco Veltroni in persona, con il gruppo di tecnici dell'Ufficio Città Storica che si occupavano dei piani di massima occupabilità, arrivarono in piazza (anche un po' inaspettatamente e creando scompiglio tra gli abitanti e gli operatori) e si definì pubblicamente, carte alla mano, quali erano gli spazi consentiti per le occupazioni di suolo pubblico, determinandone una forte restrizione. L'iniziativa ebbe quindi un notevole successo, ma testimonia soprattutto il forte legame esistente tra mobilitazione pubblica su un problema molto sentito, azione di carattere simbolico, capacità di comunicazione e di diffusione mediatica, obiettivi concreti da raggiungere.

Conclusioni

Al di là dei risultati concreti che si possono raggiungere con i progetti e le iniziative avviate e realizzate, ciò che è importante e interessante nelle esperienze di cittadinanza attiva, e quindi anche in quelle sviluppate nel progetto "Paesaggi futuri - Giovani protagonisti", è l'attivazione di processi di presa di coscienza, di maturazione personale e collettiva, di riappropriazione della città, dei territori e dei paesaggi, di cura e di coinvolgimento della società locale. Sono cioè i processi e le forme di riappropriazione, che sono anche processi di risignificazione, ciò che costituisce il cuore delle esperienze di cittadinanza attiva e di partecipazione democratica dal basso.

Per questo, anche al di là dei risultati concreti, è importante far sperimentare ai ragazzi, agli studenti, "giovani protagonisti", percorsi di questo tipo. Servono per acquisire competenze, che non sono solo conoscenze e informazioni, ma anche capacità tecniche e abilità organizzative. Servono per imparare a conoscere i meccanismi di funzionamento della società, le modalità della tutela, della gestione e della valorizzazione, i soggetti con cui bisogna interfacciarsi. Servono per imparare a conoscere i valori e le storie profondamente radicati nei luoghi dove loro vivono. Ma servono soprattutto per rafforzare o ricostruire il loro rapporto intimo, diretto, responsabile, coinvolto con i propri luoghi di vita: un rapporto significativo, empatico. È da questo rapporto che si innesca una dimensione di cura e di responsabilizzazione, oltre che una maturazione civica e politica, rispetto all'ambiente e al paesaggio in cui viviamo.

NOTE

[1] La letteratura sui temi della partecipazione è vastissima. Mi permetto di rimandare al mio *Progettualità dell'agire urbano* (2011) che, oltre a proporre un quadro completo e critico del tema, fornisce una panoramica sintetica delle diverse posizioni e delle diverse linee di ricerca.

[2] Si veda a questo proposito AA.VV., *Modello Roma. L'ambigua modernità*, Odradek, Roma, 2007.

[3] Si rimanda all'interessante testo: Hou J. (ed., 2010), *Insurgent Public Space. Guerrilla Urbanism and the Remaking of Contemporary Cities*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York.

[4] Su Roma, testi interessanti sono: AA. VV., *Recinti urbani. Roma e i luoghi dell'abitare*, manifestolibri, Roma, 2014 e S.M.U.R. – Self Made Urbanism Rome, *Roma città autoprodotta. Ricerca urbana e linguaggi artistici*, manifestolibri, Roma, 2014.

[5] Mi permetto di rimandare ad alcuni miei libri dove illustro ampiamente questa esperienza: *Fare città. Pratiche urbane e storie di luoghi* (eleuthera, 2008) e *Progettualità dell'agire urbano. Processi e pratiche urbane* (Carocci, 2011).

Paesaggio bene comune

Aldo Riggio

1. Il paesaggio è un prodotto storico

Francesco Careri, nel suo gradevole libro "Walkscapes"[1] identifica la prima azione umana di trasformazione del territorio in paesaggio nell'innalzamento dei menhir[2].

Il passaggio dal paleolitico al neolitico è una lunga epoca densa di significativi cambiamenti nelle attività delle comunità umane. E moltissimi di questi cambiamenti comportano modificazioni nell'ambiente naturale dal quale, prima, l'uomo cacciatore- raccoglitore dipendeva in maniera quasi totale. Risalgono ad allora le prime colture agrarie e l'addomesticamento di specie animali, con i loro effetti positivi e negativi sia sull'alimentazione che sulla fisiologia umana[3]. Di poco precedenti o contemporanei sono i primi insediamenti umani pluri-familiari organizzati, dei quali ci sono anche pervenute eccezionali rappresentazioni rupestri in Val Camonica[4]. Con queste attività umane, l'ambiente naturale inizia la sua trasformazione in territorio (antropizzato).

Perchè, allora, sottolineare l'importanza dei menhir in una riflessione sul paesaggio?

Rispetto alle altre attività legate alla quotidianità della sopravvivenza, l'innalzamento dei menhir risponde ad esigenze ben diverse: quella di fornire informazioni ai fruitori (stanziali o stagionali) di quel territorio e di farlo in modo stabile e attendibile; e quella di istituire un elemento riconoscibile in ambienti prevalentemente uniformi (dove cioè erano pochi o nulli altri elementi naturali ben individuabili e/o stabili). I menhir inoltre hanno spesso dimensioni considerevoli, tali che uno solo degli insediamenti umani neolitici (a base familiare seppure di famiglie molto allargate o a base tribale) non sarebbe stato in grado né di muovere né di innalzare. Il menhir Grand Menhir Brisé ("menhir spezzato" o, in bretone, "pietra delle fate") sito a Locmariaquer in Bretagna è il più grande del mondo occidentale: più di 20 metri di altezza e quasi 300 tonnellate di peso; oltretutto di un granito estraneo alla zona[5]. Francesco Careri stima che per innalzare questo menhir sia stata necessaria la forza lavoro di almeno 3.000 persone! Ovvero che sia stato necessario un accordo tra numerosi insediamenti dell'area. Dunque nel menhir si riconoscono anche le comunità che collaborano alla sua realizzazione: per esse è, o diventa, un fattore di identità.

Per realizzare un'opera del genere, inoltre, sono necessari un progetto, una organizzazione, competenze tecniche e tempo.

Le funzioni dei menhir vengono, nel susseguirsi delle epoche del-

l'umanità (occidentale) ereditate da altri manufatti: le piramidi, gli obelischi, le torri vergate, i campanili sommando alle funzioni geometriche e geografiche altre funzioni religiose, militari, agrimensorie.

Ma in quelle epoche non si ha coscienza del paesaggio in quanto tale. Gli antichi romani – che con le vie consolari, gli acquedotti, i ponti, le centuriazioni e con la loro notevolissima capacità tecnica incidono fortemente sull'ambiente naturale lasciando indelebili segni nel territorio – utilizzano nelle loro rappresentazioni (pittoriche, scultoree, ma anche letterarie) la natura o i prodotti dell'agricoltura e dell'allevamento, come complementi rappresentativi della figura umana, sulla quale è concentrata la loro attenzione[6]. Pur coscienti dell'azione dell'uomo sulla natura, l'uomo è ancora del tutto dentro di essa: «*Con le nostre mani cerchiamo di creare nella natura quasi un'altra natura*» considera Cicerone nel "De natura deorum".

Mentre, già nell'Antico Testamento, la natura è affidata da Dio all'uomo – giardiniere col compito di custodirla e coltivarla; la terra è di Dio e viene ripartita in occasione dei giubilei. L'uomo che ha "dominio" sulla creazione (ma non proprietà di essa) è allo stesso tempo creatura e separato dal resto della creazione.

Il termine *paesaggio* compare nelle lingue europee nel XV secolo, prima in Olanda e poi in Germania, Portogallo, Francia e Italia e ancora dopo in Gran Bretagna e in Spagna. Cioè nei paesi allora più ricchi e dove è in pieno fiorire del rinascimento. La parola olandese è *landskap*: Yves Luginbühl[7] avanza l'ipotesi che tale termine sia collegato alla grande opera di riassetto del territorio realizzata con la creazione dei polder, cioè del prosciugamento del mare per mezzo di dighe e canali. «*Questo termine, quindi, contiene in sé una previsione dell'avvenire, ed è in questo senso che è interessante: si tratta di un progetto di territorio*». Ma anche il citatissimo ciclo di affreschi del Lorenzetti "Allegoria del buono e del cattivo governo" nel Palazzo Pubblico di Siena[8], che precede di oltre un secolo l'impresa dei polder olandesi, è in buona sostanza la dichiarazione di un progetto politico e territoriale. Si potrebbero ricordare anche i numerosi "cicli dei mesi" affrescati nel XIII e XIV in molti edifici sacri e civili del nord Italia – come nella Torre dell'Aquila del Castello del Buonconsiglio di Trento[9] – oppure il codice miniato delle "Très Riches Heures du Duc de Berry" realizzato ad inizio del XV secolo dai fratelli Limbourg[10], così come molte altre rappresentazioni pittoriche loro contemporanee.

In sintesi, queste rappresentazioni testimoniano la consapevolezza del legame e della reciproca influenza tra potere politico e territorio.

Queste rappresentazioni contengono tuttavia un'altra affermazione: il paesaggio appartiene all'ambito delle cose umane, a quelle cioè per le quali è possibile prendere una decisione ed esercitare un'azione perchè solo esse possono essere modificate dall'uomo. La natura non è più una divinità oppure ambito del divino. «*Anticipare la possibilità di agire sull'ambiente, prevedere, predisporre, pianificare, ordinare, predeterminare, organizzare gli elementi, come il modo di essere e di agire di chi ricorre a possibilità, è av-*

valersi del progetto. (...) Il progetto indica un desiderio da trasformare in realtà. (...) Il suo tempo è il futuro»[11].

Il territorio viene trasformato, modellato, addomesticato anche dai muri a secco dei terrazzamenti, dalla manutenzione dei canali e degli argini fluviali, dai filari e dalle siepi frangivento; dai boschi produttivi di legname per i diversi usi, dai pascoli dell'allevamento semi-brado come anche dall'impianto dei filari dei vigneti, degli oliveti, dei frutteti che sostituiscono spesso il bosco planiziale. Il ripetersi degli spostamenti dei pastori e delle loro greggi segna sul territorio le vie della transumanza, in alcuni punti ancora oggi più larghe di un'autostrada. Sono dunque anche gli agricoltori, i pastori o le comunità delle valli alpine che costruiscono, tempo dopo tempo, il paesaggio e ne garantiscono la continuità per secoli, applicando le regole della buona pratica, accogliendo le innovazioni convincenti e coerenti con la cultura e gli usi locali.

Il paesaggio è il frutto, da una parte, dei grandi interventi voluti e sostenuti dall'autorità costituita e, dall'altra, dell'azione continua e quotidiana delle popolazioni, fatta di numerosi interventi più o meno piccoli e localizzati.

Sebbene tutti questi interventi trasformino il territorio, per lunghissimo tempo l'azione dell'uomo su di esso ha trovato un limite quasi invalicabile nei caratteri e nelle risorse peculiari di ciascun ambiente: la quantità di acqua, l'insolazione, la disponibilità di legname, le vie naturali o artificiali di collegamento, la fertilità e le qualità del terreno e così via. «*Per una lunghissima fase della vicenda storica si è posto il problema dell'adeguamento degli insediamenti e delle attività dell'uomo all'ambiente, mentre oggi si parte dal presupposto che sia l'ambiente a doversi adattare all'uomo*»[12].

2. Il paesaggio a rischio

La trasformazione del territorio e il consumo di risorse, spesso non rinnovabili, diviene più ampia e più rapida a partire dalla rivoluzione sociale, politica e culturale determinata dall'epoca dei lumi e ancor più con la rivoluzione industriale. Le conseguenze economiche e sociali di quest'ultima sono narrate in moltissime opere letterarie e gli storici descrivono quelle socio-politiche.

Gli effetti sul paesaggio possono essere riletti esaminando le incisioni e la produzione pittorica, la poesia dell'epoca che hanno per tema il paesaggio ma anche attraverso la lettura dei famosi diari dei "viaggi in Italia". È possibile concordare con la riflessione del poeta-filosofo Friedrich Schiller[13] che tale interesse (romantico) per il paesaggio derivi dalla progressiva separazione dell'uomo moderno dalla natura madre-matrigna. L'uomo moderno, uscito dalla natura, la cerca e la trova nel paesaggio e assegna ad esso una dimensione poetica sentimentale. Il poeta, o lo scrittore o il pittore, si pone allora fuori dal paesaggio alla ricerca di una valenza prettamente estetica di esso: non più paesaggio ma "panorama".

Dopo il secondo conflitto mondiale, perchè bisogna rimuovere le macerie (anche psicologiche) del conflitto e quindi ricostruire, la separazione tra uomo e natura si fa ancora più netta: la tecnica permette di piegare la natura alle esigenze ed ai voleri (ma anche ai capricci) dell'uomo e, se danni potrebbero derivarne, la tecnica futura permetterà di sanarli.

La crescita demografica, ma ancor più l'uso ed abuso del territorio fanno sì che ormai i paesaggi – quelli italiani, come tutti quelli dei paesi più "sviluppati" – non possano più essere considerati paesaggi naturali ma quasi esclusivamente paesaggi antropizzati, frutto cioè dell'azione dell'uomo sulla natura, anche nei casi più "indisturbati" dove l'interazione è meno diretta o frequente.

«*Nel corso degli ultimi decenni abbiamo modificato il territorio come non siamo mai stati capaci di fare prima e, in generale, ciò non ha portato miglioramenti nella qualità del paesaggio, ma piuttosto il contrario. Abbiamo assistito a un serio impoverimento paesaggistico che ha distrutto buona parte delle caratteristiche dei paesaggi litoranei, rurali, montani e persino urbani. In questo periodo, la dispersione dello spazio costruito e, soprattutto, l'urbanizzazione diffusa, hanno provocato una frammentazione territoriale e paesaggistica preoccupante. (...) Tale dispersione dello spazio costruito, unita alla realizzazione delle infrastrutture (leggere e pesanti), così come la diffusione di modelli architettonici standardizzati – specialmente in alcune aree turistiche – ha generato dei paesaggi dominati sempre più spesso da omogeneizzazione e banalizzazione. (...) Negli ultimi decenni abbiamo assistito, infatti, all'emergere di territori senza narrazione e di paesaggi senza immaginario*»[14].

Il paesaggio è il risultato dell'azione dell'uomo nella natura o sulla natura nello spazio e nel tempo. Il paesaggio evolve nel tempo anche per effetto delle forze naturali e del loro mutamento. Tuttavia è costatazione sempre più diffusa che molti paesaggi si stanno deteriorando a causa di diversi e numerosi fattori, direttamente o indirettamente ascrivibili all'azione dell'uomo sia essa "organizzata" o "spontanea".

Da quanto finora esposto, possiamo concludere che il paesaggio, come lo percepiamo e lo viviamo, è il risultato storico delle relazioni sviluppatesi tra le sue componenti, naturali e frutto dell'azione umana. Inoltre, che si ha "paesaggio" con la presenza dell'uomo nell'ambiente e nel territorio. È proprio la presenza cosciente dell'uomo e la sua connaturata aspirazione a migliorare le condizioni di vita che dà al paesaggio la dimensione progettuale del futuro. E con il termine "uomo" intendiamo la società umana presente e attiva in un determinato territorio, con la sua cultura, la sua economia, la sua organizzazione politica, i suoi riferimenti etici, ma anche con i suoi conflitti, la sua composizione demografica e così via.

Quando si rompe la relazione tra l'uomo ed il suo territorio, quando viene meno la presenza della popolazione nel territorio, quel determinato paesaggio è a rischio. Ai due estremi, esso potrebbe evolversi in un nuovo ambiente "naturale" (ma di una natura che deriva dalle scelte e dalle azioni

umane realizzate in precedenza); o potrebbe diventare luogo di interventi di singole organizzazioni (quindi non di una popolazione) finalizzate al mercato delle nuove "esigenze": si vengono così a determinare paesaggi scenografici da "palcoscenico" costruiti apposta per permettere specifiche attività spesso legate al turismo consumistico (fino all'estremo delle isole artificiali dalle forme più fantasiose) o a grandi eventi (ad esempio, sportivi). E quando viene meno la motivazione (cambia la domanda di turismo, il cui mercato è molto variabile; oppure non c'è più neve per sciare o la qualità delle acque impedisce la balneazione) si ricade nelle situazioni di abbandono (nei casi migliori, di sottoutilizzo): ma il territorio è ormai consumato, compromesso, snaturato.

Anche quando la relazione tra la popolazione ed il suo paesaggio diventa debole, il paesaggio è a rischio. Ad esempio, l'attività agricola trova "conforto" in integratori di reddito; ancora accettabili quali l'agri-turismo (comunque palcoscenico delle nostalgie bucoliche degli urbanizzati), peggio nella semina di impianti eolici o "campi" fotovoltaici, questi ultimi sì sostenuti da appositi incentivi di legge[15].

Infine un'altra, affatto diversa, situazione di relazione debole tra popolazione e paesaggio deriva dalla modificazione della composizione della popolazione, frutto di migrazioni sia interne che dall'esterno del Paese: le nuove popolazioni non conoscono e non comprendono il nuovo ambiente di vita, che non è per loro fattore identitario, e non assegnano ad esso l'importanza ed il valore necessari: questo rende "accettabili" proposte di cambiamento (di stravolgimento) del contesto altrimenti improponibili alla popolazione.

3. Paesaggio bene comune

In quanto «*il paesaggio svolge funzioni di interesse generale, sul piano culturale, ecologico, ambientale e sociale (...) coopera alla elaborazione delle culture locali (...) contribuendo così al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani (...) è in ogni luogo un elemento importante per la qualità della vita*»[16] ma ancora in quanto fattore di equilibrio tra patrimonio naturale e culturale nonchè riflesso dell'identità e della diversità delle popolazioni, esso è da considerare in pieno come un bene comune.

Se è difficile dare una definizione conclusiva di paesaggio, lo stesso accade per il bene comune.

E, in ogni caso, sia il concetto di paesaggio che quello di bene comune sono dinamici.

Vittima per molti decenni del liberismo economico fondamentalmente individualista, considerato dai sostenitori del primato del mercato come antitetico al bene e al successo privato dei singoli, il tema dei beni comuni ha ripreso interesse ed è tornato ad essere oggetto di riflessione sia sulla spinta delle emergenze ambientali (i cambiamenti climatici, la perdita di biodiversità, gli inquinamenti, ecc.) sia per la sempre più diffusa costatazione del fallimento e dei danni del liberismo stesso.

La prima riflessione sul significato di bene comune risale ad Aristotele[17], poi ampiamente ripresa e sviluppata da San Tommaso D'Aquino[18] a fondamento di quella che sarebbe diventata la Dottrina Sociale della Chiesa. Il santo, riferendosi alla legge scrive che essa «*non è che una prescrizione della ragione, in ordine al bene comune, promulgata dal soggetto alla guida della comunità*» e che il bene comune è il fine comune della "civitas".

Allora l'idea di bene comune riassume in sé l'ideale che una determinata società organizzata (la civitas, appunto; oppure la Chiesa, o un'organizzazione politica) ha dell'uomo e l'idea di quale sia il miglior bene per l'uomo: in questo senso il bene comune è un bene relazionale, deriva cioè dalle relazioni tra le persone che lo auspicano, lo progettano, concorrono a perseguirlo e ne usufruiscono.

Per la Chiesa cattolica il bene comune è «*l'insieme di quelle condizioni di vita sociale che permettono tanto ai gruppi quanto ai singoli membri di raggiungere la loro perfezione più pienamente e più celermente*».[19]

Nella Costituzione italiana il concetto di bene comune, o il riferimento ad esso, non sono chiaramente dichiarati: tuttavia è facile rintracciarlo dai diversi articoli dei Principi Fondamentali, del Titolo I "Diritti e doveri del cittadino" e del Titolo II "Rapporti etico-sociali". Che sia possibile riconoscere nella Costituzione il progetto di una Repubblica fondata sul bene comune è una tesi sostenuta negli ultimi anni con sempre maggiore frequenza da giuristi e studiosi: per tutti si segnala l'appassionato "Il territorio bene comune degli italiani" di Paolo Maddalena[20].

Solo nel 2007 una "previsione di articolato"[21] fornisce una definizione di «*beni comuni, ossia delle cose che esprimono utilità funzionali all'esercizio dei diritti fondamentali nonché al libero sviluppo della persona. I beni comuni devono essere tutelati e salvaguardati dall'ordinamento giuridico, anche a beneficio delle generazioni future*». E di seguito specifica: «*Sono beni comuni, tra gli altri: i fiumi i torrenti e le loro sorgenti; i laghi e le altre acque; l'aria; i parchi come definiti dalla legge, le foreste e le zone boschive; le zone montane di alta quota, i ghiacciai e le nevi perenni; i lidi e i tratti di costa dichiarati riserva ambientale; la fauna selvatica e la flora tutelata; i beni archeologici, culturali, ambientali e le altre zone paesaggistiche tutelate*». Ovvero il paesaggio di cui qui stiamo discutendo.

I beni comuni sono di tutti e di ciascuno, sono cioè beni a "titolarità diffusa" perchè tutti debbono poter accedere ad essi e nessuno può avanzare su di essi diritti esclusivi; per questo motivo i beni comuni sono indivisibili ed inalienabili (non possono essere cioè oggetto di commercio).

Giancarlo Galeazzi[22] fa notare come il bene comune si caratterizzi quindi per la *socialità* (la sua ragion d'essere e la sua finalità sono a vantaggio di tutta la società), per la *sovranità* (di tutti e di ciascuno, nei diritti e nelle responsabilità), per la *sussidiarietà* (alla sua tutela e al suo perseguimento concorrono tutte le articolazioni dello Stato ed i cittadini sia sin-

goli che associati) e, infine, per la *solidarietà* (il bene comune va perseguito a vantaggio di tutti e non solo per quello individuale; è un modo diverso per indicare la *fraternité* che completava la triade della Rivoluzione francese). Ed aggiunge «*il bene comune si configura non come un contenuto specifico ed immutabile, valido per tutti e per sempre, ma come uno stile di convivenza civile (...) all'insegna del rispetto, del riconoscimento, della responsabilità e della reciprocità*».

Risulta evidente come quei caratteri del bene comune e quello stile di convivenza mantengano in pieno il loro valore anche nei confronti dello specifico bene comune costituito dal paesaggio.

Il bene comune è inoltre un "bene di prossimità". Secondo una ricerca del CENSIS[23] , solo il 12% circa degli intervistati reputa che nel nostro Paese siano in maggioranza le persone attente al bene comune e il 52% reputa che esse siano meno della metà o un'esigua minoranza. Ma restringendo il campo di valutazione ai conoscenti, più del 44% degli intervistati reputa che le persone attente siano in maggioranza e solo il 19% giudica che siano meno della metà o un'esigua minoranza.

4. Il paesaggio partecipato della Convenzione Europea

La legislazione "paesaggistica" italiana risale al 1939 con la Legge 1497[24] "Protezione delle bellezze naturali" sottoposte a tutela a causa del loro notevole interesse pubblico. Le bellezze naturali sono comprese in appositi elenchi, disposti e curati dall'allora Ministero dell'Educazione. Per "i complessi di cose immobili che compongono un caratteristico aspetto avente valore estetico e tradizionale e per le bellezze panoramiche considerate come quadri naturali" possono essere disposti dal Ministro appositi "piani paesistici". Si tratta, come si vede, di una casistica puntuale e discontinua, distribuita a macchia di leopardo sul territorio nazionale. La finalità è quella di preservare "quel suo esteriore aspetto che è protetto dalla presente legge" ed anche i piani paesistici hanno il fine "di impedire che le aree di quelle località siano utilizzate in un modo pregiudizievole alla bellezza panoramica".

Tale situazione rimane invariata anche dopo l'istituzione, nel 1975 del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.

Poco dopo il primo condono edilizio (L. 47 del 28/2/1985) nel tentativo di arginare la compromissione del paesaggio italiano viene emanata la cosiddetta Legge Galasso (L. 431 dell'8 agosto 1985)[25] che estende la tutela a intere categorie di beni naturali, al punto che risulterebbe sottoposta a vincolo paesaggistico più di metà del territorio nazionale. Con essa viene superata la pratica del vincolo puntuale apposto a discrezione dalle commissioni ministeriali. La legge prevede inoltre che «*le regioni sottopongono a specifica normativa d'uso e di valorizzazione ambientale il relativo territorio mediante la redazione di piani paesistici o di piani urbanistico-terri-*

toriali con specifica considerazione dei valori paesistici ed ambientali, da approvarsi entro il 31 dicembre 1986», disposizione che resta in pratica inapplicata.

«*Senza avere la capacità di impostare un'efficace politica di valorizzazione del grande patrimonio culturale e paesaggistico del Paese, per speculazione, per abusivismo, per mancanza di cultura, ma troppo spesso anche attraverso l'applicazione di regole e piani codificati e legittimati a livello istituzionale, non si è riusciti ad accompagnare il lungo periodo dello sviluppo economico e della crescita urbana né con la salvaguardia dei paesaggi storici né con la creazione di altrettanto qualificati nuovi paesaggi. Si è così consumata, anziché tutelarla e valorizzarla, quella che da molti, a parole, veniva definita e apprezzata come una grande risorsa culturale ed economica, proprio nel Paese che poteva, e ancora potrebbe, trarne maggiori vantaggi con fini fortemente competitivi a livello globale*»[26].

Nel 2004 la normativa riguardante i beni culturali e paesaggistici viene sottoposta ad un complessivo riordino con il Codice Urbani[27]; tuttavia gli articoli che individuano i beni soggetti alle disposizioni del Codice riportano ancora quelli (e solo quelli) elencati nella Legge del 1939 e in quella del 1985. Il Codice ribadisce l'obbligo delle Regioni di redigere appositi piani paesaggistici, estesi all'intero territorio regionale articolato in ambiti omogenei da quelli di elevato pregio paesaggistico fino a quelli significativamente compromessi o degradati; i piani debbono prevedere le trasformazioni compatibili con i valori paesaggistici, le azioni di recupero e riqualificazione degli immobili e delle aree sottoposti a tutela nonché gli interventi di valorizzazione del paesaggio, posti in relazione alle prospettive di sviluppo sostenibile, ma anche interventi di recupero e riqualificazione delle aree significativamente compromesse o degradate. In un certo senso, il paesaggio si estende a tutto il territorio, superando le perimetrazioni del "notevole interesse pubblico"; inoltre il Codice introduce la dimensione dinamica del paesaggio, non solo "mantenimento", ma incremento della qualità del paesaggio. Tuttavia, dopo dieci anni di valenza del Codice, i piani paesaggistici regionali approvati sono pochissimi e sono oggetto di forti contenziosi.

Eppure la Convenzione Europea del Paesaggio[28] (in sigla: CEP), sottoscritta anche dall'Italia nel 2000 avrebbe permesso una formulazione del Codice Urbani ben diversa; ovvero la ratifica della Convenzione da parte dell'Italia nel 2006 avrebbe dovuto comportare una profonda revisione del Codice stesso.

La CEP nasce dalla costatazione che «*le evoluzioni delle tecniche di produzione agricola, forestale, industriale e pianificazione mineraria e delle prassi in materia di pianificazione territoriale, urbanistica, trasporti, reti, turismo e svaghi e, più generalmente, i cambiamenti economici mondiali continuano, in molti casi, ad accelerare le trasformazioni dei paesaggi*» e dal desiderio di «*soddisfare gli auspici delle popolazioni di godere di un paesaggio di qualità e di svolgere un ruolo attivo nella sua trasformazione*»

nella persuasione «*che il paesaggio rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale, e che la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo*».

I punti più salienti della CEP possono essere individuati, in questa sede:

- nella definizione di paesaggio: *«"Paesaggio" designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni*» (art. 1);
- nel campo di applicazione: *«la presente Convenzione si applica a tutto il territorio delle Parti*[29] *e riguarda gli spazi naturali, rurali, urbani e periurbani. Essa comprende i paesaggi terrestri, le acque interne e marine. Concerne sia i paesaggi che possono essere considerati eccezionali, che i paesaggi della vita quotidiana e i paesaggi degradati*» (art. 2);
- negli impegni che si assumono i sottoscrittori della Convenzione (art. 5):

a. *riconoscere giuridicamente il paesaggio in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità;*
b. *stabilire e attuare politiche paesaggistiche volte alla protezione, alla gestione, alla pianificazione dei paesaggi tramite l'adozione delle misure specifiche ...*;
c. *avviare procedure di partecipazione del pubblico, delle autorità locali e regionali e degli altri soggetti coinvolti nella definizione e nella realizzazione delle politiche paesaggistiche ...*;
d. *integrare il paesaggio nelle politiche di pianificazione del territorio, urbanistiche e in quelle a carattere culturale, ambientale, agricolo, sociale ed economico, nonché nelle altre politiche che possono avere un'incidenza diretta o indiretta sul paesaggio.*

Infine, nella relazione esplicativa che accompagna la Convenzione, viene chiarito che:

«*Il paesaggio deve diventare un tema politico di interesse generale, poiché contribuisce in modo molto rilevante al benessere dei cittadini europei che non possono più accettare di "subire i loro paesaggi", quale risultato di evoluzioni tecniche ed economiche decise senza di loro. Il paesaggio è una questione che interessa tutti i cittadini e deve venir trattato in modo democratico, soprattutto a livello locale e regionale.*

Il riconoscimento di un ruolo attivo dei cittadini nelle decisioni che riguardano il loro paesaggio può offrir loro l'occasione di meglio identificarsi con i territori e le città in cui lavorano e trascorrono i loro momenti di svago. Se si rafforzerà il rapporto dei cittadini con i luoghi in cui vivono, essi saranno in grado di consolidare sia le loro identità, che le diversità locali e regionali, al fine di realizzarsi dal punto di vista personale, sociale e culturale. Tale realizzazione è alla base dello sviluppo sostenibile di qualsiasi territorio preso in esame».

La CEP, in buona sostanza, configura un modo nuovo e complesso di "pensare il paesaggio":

- prima di tutto, assumendo a riferimento l'intero territorio di ogni Paese, equipara gli ambiti naturali, le aree rurali, gli spazi urbani e periurbani, di pregio o degradati che siano;
- conferma che il paesaggio è dinamico e che bisogna riguardarlo con un'attenzione rivolta al futuro e in una prospettiva di sviluppo sostenibile;
- restituisce alle popolazioni (locali) la competenza primaria sul paesaggio in quanto componente essenziale del loro contesto di vita (quotidiana);
- richiama tutti i soggetti che con le loro azioni concorrono alla formazione ed alla trasformazione del paesaggio (il pubblico, le autorità regionali e locali, gli altri soggetti) a interagire in tutto il processo di gestione e pianificazione del paesaggio, dalla individuazione dei diversi paesaggi al riconoscimento delle loro caratteristiche alla formulazione degli obiettivi di qualità e degli strumenti di pianificazione per finire con il monitoraggio delle trasformazioni;
- sottolinea che partecipare alla tutela ed alla valorizzazione del paesaggio richiede conoscenza e competenza; dunque sensibilizzazione della società civile, delle organizzazioni private e delle autorità pubbliche ma anche formazione ed educazione.

5. Paesaggio dinamico: gli attori del cambiamento

Il paesaggio è, in ogni momento, il risultato delle azioni pregresse dell'uomo nell'ambiente naturale ed il teatro delle attuali aspirazioni ed interazioni delle diverse componenti (gli attori) del contesto socio-economico che tendono a trasformarlo.

Le affermazioni della CEP, in un certo senso necessariamente, vanno considerate come una dichiarazione di intenti ed un'auspicata prospettiva; la società civile, le organizzazioni private e le autorità pubbliche sono chiamate a dare loro sostanza ed attuazione.

Vale allora la pena di esaminare più da vicino come agiscono ed interagiscono, tra loro e con/nel paesaggio, i diversi attori.

Benedetta Castiglioni propone lo schema sottostante per «*provare ad entrare nell'insieme "popolazione" per identificare – oltre alla grande categoria dei "semplici cittadini" – anche alcune categorie più specifiche di individui, con compiti e ruoli diversi, nelle reciproche relazioni*»[30].

La prima categoria, *politici ed amministratori*, si riferisce a chi ha potestà legislativa e decisionale, ma anche quella di definire le strategie e gli scenari: quindi sono in particolare gli organismi rappresentativi di Stato e Regioni e in misura minore dei Comuni; il loro è il "paesaggio della norma", ancora abbastanza astratto ma entro cui debbono collocarsi o potersi col-

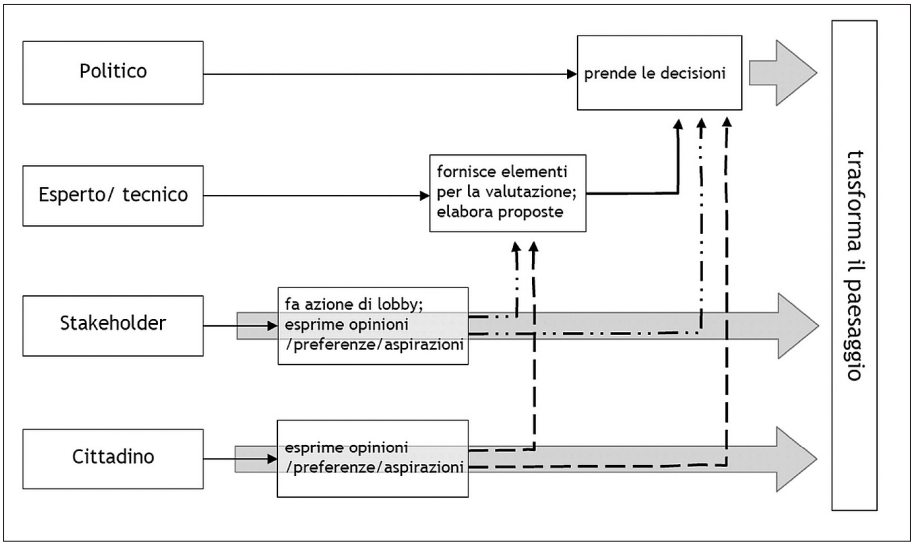


Fig. 1. Il ruolo degli attori nei confronti delle trasformazioni del paesaggio.

locare le azioni e le attività di tutta la popolazione; la loro influenza sul paesaggio è chiaramene di tipo top-down e può essere esercitata sia direttamente con le normative (e i finanziamenti) specificamente rivolte al paesaggio, che indirettamente come effetto di decisioni relative ad altri settori ma con ricadute sul paesaggio (ad esempio le grandi opere, oppure all'opposto lo scarso sostegno dato da decenni all'agricoltura, o l'aver preferito nei fatti per lunghissimi anni le discariche dei rifiuti alla raccolta differenziata ed al riciclaggio). L'azione di tale ampia categoria è resa più complicata ed articolata, nel quadro istituzionale italiano, dalla definizione non sempre univoca delle competenze, con la loro parziale sovrapposizione e conflittualità (che anche esse, attenzione, influiscono sul paesaggio).

Il secondo raggruppamento, quello degli *esperti e dei tecnici*, non interviene direttamente sul paesaggio; nello schema raccoglie quanti sono interpellati, perchè competenti, a elaborare dati ed informazioni utili per la costruzione di scenari e proposte nonchè per la loro valutazione; in altre parole il loro è un contributo tecnico-scientifico al processo decisionale. Rientrano in questo raggruppamento società ed enti di ricerca, studiosi e professionisti, ma anche gli uffici tecnici di molte amministrazioni; per quanto nello schema non sia indicato, gli esperti ed i tecnici possono fornire il loro supporto anche agli stakeholder e alla cittadinanza. Infine, essi influiscono indirettamente sul processo decisionale degli altri attori nel momento in cui "fanno cultura", la quale non è mai neutrale.

Insieme alla prima categoria, l'altra più significativa per le decisioni e le azioni riguardanti il paesaggio è sicuramente quella dei *portatori di interesse*, gli stakeholder. Il fatto di consultarli durante lo sviluppo del processo

decisionale politico è ormai ampiamente diffuso e spesso è un obbligo di legge. Ma di consultazione appunto si tratta. La loro capacità di incidere sulle decisioni dipende dal loro "peso" nel contesto: peso in termini economici od occupazionali, ma anche di capacità di mobilitazione della cittadinanza. La possibilità di influire, inoltre, è collegata anche alla capacità di "fare lobby". Si può articolare questa categoria, al suo interno, in base alle motivazioni dei diversi stakeholder. Ci sono dunque i *portatori di interessi economici*: il loro è il "paesaggio del mercato", bene di consumo, a volte percepito come una limitazione alla libera iniziativa; ovviamente i portatori dei diversi interessi economici possono essere anche in conflitto reciproco. Ci sono poi i *portatori di interessi sociali e culturali*, tra i quali in particolare l'associazionismo: il loro è il "paesaggio della responsabilità"; la sensibilità ed il portato di ciascuno di essi nel processo decisionale discende direttamente dalla specifica mission identitaria. Fortunatamente esistono anche esempi di stakeholder economici sensibili agli aspetti culturali: per tutti Adriano Olivetti. In questa categoria possono essere considerati anche i *portatori di interessi amministrativi*, ovvero il personale e l'organizzazione degli uffici preposti all'attuazione delle leggi e norme: il loro è il "paesaggio amministrato" che tende ad essere, rispetto a quello degli altri attori, un paesaggio più statico.

Infine, nello schema, l'ultima categoria presentata è quella di *cittadini*. Anche per questa categoria è però necessario fare oggi una sotto-articolazione, distinguendo la popolazione che "frequenta" (usa) il territorio/paesaggio esclusivamente svolgendo in esso le proprie attività quotidiane (è il caso di numerose comunità di immigrati di prima generazione) dai cittadini propriamente detti, quelli cioè per cui vale pienamente la definizione di paesaggio come "componente essenziale del contesto di vita"; per questi ultimi si può usare la definizione di "paesaggi di appartenenza". Per accrescere il loro "peso" nel processo decisionale, i cittadini possono dare luogo a organizzazioni "occasionate" (i comitati per / contro) o stabili (i comitati di quartiere) oppure riferirsi ad altri stakeholder già strutturati.

La popolazione tutta agisce direttamente sul paesaggio con i comportamenti quotidiani, anche di minore importanza; intervenire sul paesaggio vuol dire anche rendere cosciente la popolazione degli effetti (cumulati) dei loro comportamenti e delle loro abitudini.

6. Paesaggio sì, ma meglio se bello

Finora si è discusso degli aspetti storici e funzionali del paesaggio. Ma il paesaggio ha anche un'innegabile dimensione estetica. In quanto risultato di attività dell'uomo (nella natura) il paesaggio è un "artefatto", cioè un'opera d'arte né più né meno come lo sono i quadri e le architetture. I giardini e i terreni che completavano le architetture delle ville e delle residenze reali (Versailles, Caserta[31]) sono la versione più "artefatta" del paesaggio.

La vista (in misura complementare l'olfatto e l'udito) è il primo senso chiamato in causa dal paesaggio e attraverso di essa viene stimolata e sollecitata l'attenzione dell'osservatore; se la sensazione fosse di repellenza volgeremmo altrove lo sguardo! Come sostengono molti studiosi il paesaggio possiede una doppia natura: è allo stesso tempo realtà ed immagine della realtà.

L'osservazione di molti elementi naturali contigui non è ancora un paesaggio: perchè sia percepito come tale è necessaria un'operazione di astrazione, di conferimento di senso all'insieme delle componenti ed alle relazioni tra esse. Il desiderio di procedere a questo conferimento richiede una sensazione di meraviglia, di soddisfazione, di equilibrio, cioè lo stimolo a fermarsi a godere di quel paesaggio e a riflettere su di esso.

Per quanto sia ormai accettata la realtà che le aree degradate siano anch'esse paesaggio, un paesaggio è tale se è bello. Il paesaggio degradato è (deve essere) ambito di una o più attività perchè torni ad essere bello.

Non è il caso di addentrarsi nella discussione su cosa sia "bello": è un tema ampiamente esplorato e dibattuto. Il concetto di bello è anch'esso dinamico e collegato alle culture di quel momento storico e di quella parte di mondo.

Quale che sia la propria concezione di bello, è una costatazione innegabile che ogni uomo, ogni consesso umano cerchi di "abbellire" il suo spazio di vita, a cominciare dalla sua abitazione, per quanto modesta essa possa essere. Una delle procedure di valutazione di impatto ambientale consiste nel sottoporre al giudizio degli intervistati una serie di simulazioni di inserimento dell'opera nel contesto territoriale (o paesaggistico): in sostanza si chiede agli intervistati se piace o non piace.

Il preambolo della CEP sottolinea, suffragata da numerosi studi psicocomportamentali, che il paesaggio, il bel paesaggio, concorre al benessere delle popolazioni[32]. Delle popolazioni che lo abitano, che vivono al suo interno assegnando alle sue componenti ed ai suoi luoghi valori affettivi e simbolici, memoria personale, fattori di identità soggettiva e collettiva.

L'impegno che la CEP assegna a tutti gli attori del paesaggio è quello di perseguire un paesaggio di qualità, che tenga conto del valore specifico attribuito ad esso dai cittadini e dai soggetti interessati. Questo richiede la formulazione di obiettivi condivisi da perseguire e raggiungere con un impegno attivo di medio-lungo periodo; tra essi, anche quello di un "bello condiviso".

Scrive Alessandra Mottola Molfino, già presidente di Italia Nostra: «*L'arte e la meraviglia sono necessarie alla vita, alla conoscenza e alla creatività: siamo perennemente alla ricerca del meraviglioso e dell'emozione che da esso ci deriva. È attraverso l'impatto con la bellezza che nasce la curiosità per ciò che si può trovare dietro l'oggetto; è dal coinvolgimento estetico che si sviluppa la passione della conoscenza. L'esperienza estetica e la comprensione della bellezza, come la definisce lo psicanalista Donald Meltzer, appartengono all'inizio della vita*»[33].

Perseguire l'obiettivo generalissimo di realizzare paesaggi di qualità richiede "scienza e coscienza" da parte di tutti i soggetti interessati: bisogna essere cioè sensibilizzati alla questione, educati e formati sia sotto l'aspetto razionale che quello emotivo.

L'obiettivo dell'educazione al paesaggio non è solo o principalmente quello di mettere in grado la persona (la prospettiva è l'educazione permanente) di comprendere ed apprezzare o meno il paesaggio, ma è quello di stimolare il senso di appartenenza, l'analisi critica e quindi atteggiamenti positivi e ruoli attivi verso e nel paesaggio.

«... *tutte le caratteristiche riconoscibili nell'Educazione al Paesaggio sembrano rappresentare ingredienti imprescindibili per contribuire a costruire una relazione positiva e responsabile tra ogni persona e il contesto ambientale o il luogo in cui vive; questi ingredienti devono essere considerati essenziali per promuovere l'unità della persona, con i suoi differenti modi di rapportarsi e di conoscere il mondo, e per favorire una sua attiva e proficua partecipazione alla vita della comunità di appartenenza*»[34].

Rispetto alla storica educazione ambientale, con cui pure condivide moltissimi contenuti e metodi, «*il paesaggio si rivela uno strumento di eccezionale validità per perseguire tale scopo. Infatti, spesso l'idea di "ambiente" richiama rappresentazioni "lontane" (...) Il paesaggio, invece, costituisce una realtà più tangibile, riconoscibile e circoscritta: un microcosmo le cui immagini vengono interiorizzate dalla collettività che lo vive. Un "mondo" fatto di segni codificabili presenti nella mappa di ogni individuo*»[35].

Se l'obiettivo dunque è quello di educare alla cittadinanza attiva e responsabile *anche* nei confronti del paesaggio, questa attività di educazione e formazione è contestualmente di *educazione al paesaggio e attraverso il paesaggio.*

Se essa restasse solo a livello "astratto", o nozionistico, allora sarebbe poco più dell'insegnamento della geografia (il che, dato lo scarso interesse delle nostre istituzioni scolastiche per questa materia, sarebbe già qualcosa): bisogna piuttosto coniugare l'aspetto teorico della conoscenza (che resta fondamentale) con quello sperimentale che permette di far emergere e sviluppare capacità e competenze: quindi una *educazione nel paesaggio.*

Necessariamente l'educazione al paesaggio è una "educazione plurale":

– proprio perchè non può essere "costretta" all'interno di una sola materia scolastica (vecchia o appositamente attivata: si pensi al precedente dell'educazione alla cittadinanza) essa richiede un lavoro di squadra dei docenti, potendo coinvolgere gran parte o tutte le materie scolastiche all'interno di un Progetto di Offerta Formativa condiviso e stabile, attraverso l'elaborazione cooperativa delle unità didattiche; la scelta degli aspetti da privilegiare ed approfondire, dei tempi, degli strumenti didattici dipende chiaramente dal contesto sia educativo che territoriale, ma anche dall'insieme delle attività all'interno delle quali l'educazione al paesaggio si colloca;

– essendo il paesaggio un bene comune, l'educazione relativa non può che essere rivolta, allo stesso tempo, al singolo e alla sua collettività di crescita ed esperienza; nella scuola questo significa impostare una didattica/educazione anche per il gruppo classe, con le sue dinamiche, oltre che per ciascun alunno; in altre parole se l'obiettivo è educare alla partecipazione attiva e responsabile per la tutela e valorizzazione del bene comune paesaggio, anche il modello educativo deve essere partecipato. Esistono diversi metodi educativi sviluppati con questo proposito e in grado di far interagire gli studenti, evidenziando le capacità e le competenze di ciascuno verso l'obiettivo comune, ricordando che esistono anche capacità e competenze di gruppo; la scelta di uno piuttosto che di un altro di questi metodi dipende anch'essa dal contesto, ivi compresi gli studenti ed il corpo docente;
– infine, dato che il paesaggio costituisce un ambito privilegiato di educazione alla cittadinanza, l'educazione al paesaggio non può essere circoscritta solo all'interno della scuola ma deve coinvolgere (fin dal momento del progetto) quanti sono interessati al paesaggio ed alla educazione delle giovani generazioni; l'educazione è cioè un bene sociale e richiede una condivisione di responsabilità e di contributi; peraltro, quest'impostazione di "scuola aperta al territorio" può permettere di superare le innegabili difficoltà che attanagliano da almeno un decennio la scuola (instabilità del corpo docente, saturazione degli orari di servizio, carenza di risorse sia economiche che di tempo; ma anche difficoltà di interazione con le famiglie).

Nel settembre 2014 il Comitato dei Ministri Europei ha adottato una raccomandazione sulla promozione della conoscenza del paesaggio nei giovani attraverso l'educazione[36] con la quale «*raccomanda che i governi degli Stati che aderiscono alla Convenzione adottino misure legislative, regolamentari, amministrative, finanziarie e le altre misure idonee ad avviare o a sviluppare attività di educazione al paesaggio e per promuovere la consapevolezza del paesaggio tra i giovani nel rispetto dei principi enunciati nell'allegato alla presente raccomandazione*». Le indicazioni riportate nell'allegato alla Raccomandazione sono notevolmente in sintonia con quanto sopra esposto.

8. Italia Nostra e l'educazione al paesaggio

Con un notevole anticipo sull'attuale attenzione al paesaggio, fin dalla sua fondazione avvenuta nel 1955 Italia Nostra «*ha lo scopo di concorrere alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale della Nazione*»[37].

L'Associazione «*si propone in particolare quali attività istituzionali:*

a. *suscitare il più vivo interesse e promuovere azioni per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali, dell'ambiente, del pae-*

saggio urbano, rurale e naturale, dei monumenti, dei centri storici e della qualità della vita;

h. *promuovere la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale del Paese mediante opportune iniziative di educazione ambientale nelle scuole, formazione ed aggiornamento professionale dei docenti nonché mediante attività di formazione ed educazione permanente nella società;*
i. *promuovere idonee forme di partecipazione dei cittadini e dei giovani in particolare alla tutela e valorizzazione dei beni culturali e del territorio ...*».

Coerentemente con la mission associativa, il settore Educazione al Patrimonio Culturale di Italia Nostra da molti anni propone alle scuole un percorso articolato e sequenziale di educazione al paesaggio, concretizzandolo in una serie di concorsi proposti alle classi. Il percorso è poi accompagnato da corsi di aggiornamento per i docenti e dal sito web del settore[38]. Per i ragazzi il livello della conoscenza e della comprensione del proprio paesaggio, quello vicino e quotidiano, si sviluppa nel concorso sul *paesaggio raccontato*, ove il racconto è il momento di razionalizzazione anche della dimensione emotiva, attraverso racconti, poesie, dipinti, video, prodotti multimediali (non di rado più media contestuali); prosegue nel *viaggio tra cultura e sostenibilità* cioè nell'elaborazione di proposte perchè altri abbiano modo di conoscere ed apprezzare quel paesaggio, dunque nell'ottica della valorizzazione; infine il percorso concorsuale propone la dimensione della cittadinanza attiva e della responsabilità nell'*agire bene* nel proprio ambiente di vita ed a favore di esso, realizzando interventi di qualificazione e di sensibilizzazione. Molte delle scuole aderiscono alla proposta di anno in anno, sviluppando quindi l'intero percorso; ma ognuno dei tre momenti resta in un certo senso separato, affidato all'interesse dei docenti che propongono agli studenti il tema specifico e, in una certa misura, le modalità per il suo svolgimento.

Con il progetto Giovani Protagonisti – Paesaggi Futuri, Italia Nostra ed i suoi partner hanno inteso sviluppare un'attività di ricerca-azione triennale nella quale i protagonisti, appunto, fossero i ragazzi stessi fin dall'individuazione del tema e poi delle modalità per portarlo avanti. Ricerca-azione la cui la finalità pedagogica fosse principalmente quella di sviluppare le famose life skill che, pur entrate nella scuola, faticano alquanto a costituirne il vero obiettivo formativo (nelle scuole superiori in particolare); quindi con l'obiettivo non tanto (non solo) del "rendimento" scolastico, ma di formazione del cittadino. Le scelte di metodo preliminari sono state quella dell'utilizzo della peer education, assistita da giovani tutor a fianco dei docenti, quella del coinvolgimento degli esperti dell'Associazione ma anche delle Università contermini a fianco dei ragazzi e dei docenti, quella di definire obiettivi annuali: per il primo anno la formulazione del progetto attraverso gli strumenti della swot analysis al fine di riconoscere i punti di forza e di debolezza del paesaggio indagato e, a seguire, brain storming e/o mappe

mentali e discussione collettiva per la formulazione del progetto; nel secondo anno realizzazione (o provare a realizzare) il progetto formulando diagrammi di flusso, articolazione delle azioni e delle responsabilità, individuando gli interlocutori e periodicamente sottoponendo l'andamento a valutazione ed auto-valutazione; infine nel terzo anno la disseminazione del progetto e dei risultati nel territorio (non solo nella scuola) ed il "passaggio del testimone" a gruppi di studenti più giovani con la metodologia e gli strumenti sperimentati.

L'esposizione di questo progetto e dei suoi risultati è, appunto, l'argomento di questa pubblicazione.

[1] Francesco Careri, *Walkscapes – camminare come pratica estetica*, Einaudi Ed., Torino, 2006.

[2] Per un approfondimento sui menhir si può cominciare dalla voce di Wikipedia, riferita in particolare ai siti italiani e molto ricca di fotografie.

[3] In proposito si veda: Mineo, *Per una diversa lettura del fenomeno neolitico. Vantaggi e svantaggi di un cambiamento radicale*, reperibile al link http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/06/Mineo_Paesaggio-agrario-Neolitizzazione.pdf, 2012.

[4] Una panoramica delle incisioni, accompagnate da schede di lettura, può essere reperita nel sito http://www.parcoseradinabedolina.it/parco.html

[5] http://megalithe.over-blog.com/article-34537920.html e anche http://www.monuments-nationaux.fr/fichier/m_docvisite/30/docvisite_fichier_17D.locmariaquer.IT.pdf

[6] Rossana Mugellesi, *Paesaggi latini*, Sansoni Ed., collana Sansoni Scuola Aperta, Firenze, 1975.

[7] Yves Luginbühl, *Rappresentazioni sociali del paesaggio ed evoluzione della domanda sociale*, in *Di chi è il paesaggio?* a cura di Benedetta Castiglioni e Massimo De Marchi, CLEUP, Padova, 2009 che può essere scaricato gratuitamente dal sito https://dichieilpaesaggio.files.wordpress.com/2009/10/dichieilpaesaggiook1.pdf

[8] Tra i siti che presentano il ciclo degli affreschi si vedano http://www.francescomorante.it/pag_2/201ic.htm oppure http://www.academia.edu/5952600/Siena_Gli_affreschi_del_Buon_Governo_di_Ambrogio_Lorenzetti_in_Palazzo_Pubblico

[9] Filmato di presentazione su https://www.youtube.com/watch?v=suudx410QW8

[10] Si veda il sito http://it.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%A8s_riches_heures_du_Duc_de_Berry per una buona presentazione del codice, anche come immagini.

[11] Massimo Venturi Ferriolo, *Paesaggi: progetto di un mondo umano*, reperibile in www.studifilosofici.it/paesaggi.html

[12] Gherardo Ortalli, intervento al Convegno "*La tutela del paesaggio agrario*", organizzato da Italia Nostra nel 1999 a Bologna, in *Atti del Convegno*, a cura di F. Scagliarini, Baiesi Edizioni, Bologna, 2000.

[13] Freidrich Shiller, *Sulla poesia ingenua e sentimentale*, SE Editore, collana Piccola Enciclopedia, 2005.

[14] Joan Nogué, *L'Osservatorio del Paesaggio della Catalogna e i cataloghi del paesaggio: la partecipazione cittadina nella pianificazione del paesaggio,* in *Di chi è il paesaggio?* op. cit.

[15] Il Bollettino di Italia Nostra, fin dall'inizio della sua pubblicazione, raccoglie segnalazioni e denunce, racconta le battaglie e segnala le molte vittorie in difesa del paesaggio e dei beni culturali italiani.

[16] Dal Preambolo alla Convenzione Europea del Paesaggio, Firenze, 20 ottobre 2010; il testo integrale può essere reperito all'indirizzo http://www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it/uploads/2010_10_12_11_22_02.pdf

[17] Aristotele, *Etica Nicomachea*; una sintesi del pensiero del filosofo greco è reperibile in http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2014/10/Aristotele-ETICA-NICOMACHEA.pdf

[18] Tommaso D'Aquino, *Summa Theologiae*; il testo, in versione e-book, può essere letto all'indirizzo http://www.edizionistudiodomenicano.it/Libro.php?id=859

[19] *Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa*, Cap. IV, capo II "Il principio del bene comune" 164-170.

[20] Polo Maddalena, *Il territorio bene comune degli italiani*, Donzelli Editore, Roma, 2014.

[21] Commissione Rodotà - per la *modifica delle norme del codice civile in materia di beni*

pubblici (14 giugno 2007) - Proposta di articolato: art. 1 comma 3 c. La proposta non è mai stata discussa dal Parlamento.

[22] Giancarlo Galeazzi, *Bene comune: natura e significato alla luce del Concilio Vaticano II e della Dottrina Sociale della Chiesa*, relazione al corso di Formazione FOP, Diocesi di Ancona Osimo, 2013.

[23] *Ripartire dalla bellezza*, Rapporto CENSIS, 2012.

[24] Per il testo della L 1497/1939 vedasi: http://www.liguria.beniculturali.it/PDFs/normativa/L.1497-39.pdf

[25] Per il testo del Dlsg 431/1985 vedasi: http://www.pabaac.beniculturali.it/opencms/ multimedia/BASAE/documents/2009/10/30/1256908401510_italgiure_LEGGE_431_1985.pdf

[26] Felicia Bottino, *Parlando di paesaggio*, 2012 in http://www.umbriageo.regione.umbria.it/pagine/interventi-dei-relatori-materiale.

[27] *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, Decreto Legislativo n. 42/2004, reperibile in http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04042dl.htm

[28] Vedi nota 16.

[29] ovvero degli Stati che hanno sottoscritto la Convenzione.

[30] Benedetta Castiglioni, *Aspetti sociali del paesaggio: schemi di riferimento*, in *Di chi è il paesaggio?* a cura di Benedetta Castiglioni e Massimo De Marchi, CLEUP, Padova, 2009

[31] Sul complesso della Reggia di Caserta si veda *L'acqua e la terra dei principi,* Bollettino di Italia Nostra n. 481/2014, consultabile in http://www.italianostra.org/?p=37494

[32] Si veda, ad esempio, il *Progetto BES – Misurare e valutare il progresso della società italiana,* sviluppato congiuntamente da CNEL e ISTAT e in particolare la nona delle dodici "dimensioni del benessere": relativa la paesaggio ed al patrimonio culturale; http://www.misuredelbenessere.it/ . Si veda anche il sito http://www.ilpaesaggio.eu/valore.htm

[33] Alessandra Mottola Molfino, *L'esperienza estetica e la comprensione della bellezza… appartiene all'inizio della vita,* 2012.

[34] Benedetta Castiglioni, *Educare al paesaggio*, edito dal Museo di Storia Naturale e Archeologica di Montebelluna (TV), 2010.

[35] Paolo Rognini, *Educare alla cultura del paesaggio*, in Bollettino della Società geografica, serie XIII, vol. V (2012), Roma.

[36] https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2237337&Site=CM

[37] Lo Statuto di Italia Nostra è reperibile al link http://www.italianostra.org/?page_id=41

[38] www.italianostraedu.org

La progettazione sociale: uno strumento per stimolare il protagonismo dei giovani

Simona Rotondi

Parlare oggi di cittadinanza partecipata significa riflettere in generale sull'educazione alla convivenza democratica, in un contesto sociale e culturale in continuo mutamento e sempre più complesso. Educare alla cittadinanza significa, sostanzialmente, far assumere atteggiamenti e comportamenti responsabili nei giovani, educando ai valori positivi e soprattutto facendo interiorizzare importanti principi solidaristici fondati sul rispetto degli altri.

L'educazione alla cittadinanza ha raccolto sicuramente l'eredità degli Studi Sociali e della tradizionale Educazione Civica, che si basava sulla presa di coscienza del ruolo delle Istituzioni e delle norme giuridiche, che garantiscono una società rispettosa dei diritti di tutti.

Le ricerche di Lawrence Kohlberg[1] hanno evidenziato quanto educare alla cittadinanza sia relativo alla formazione di principi e valori etici, in quanto si basa sullo sviluppo di tre componenti fondamentali nella personalità dell'individuo: affettiva, conativa[2] e cognitiva.

Ma che significa "progettazione partecipata"? Significa in sostanza promuovere attività in cui i cittadini sono direttamente coinvolti nella costruzione di tempi e spazi della vita sociale nella comunità. Infatti è il partecipare insieme che trasforma gli individui in una comunità sociale[3].

Dunque l'educazione alla cittadinanza è anche un processo di *empowerment* per educare/formare ad essere cittadini consapevoli, capaci di autonomia, partecipazione e condivisione. Questo si attua nel momento in cui il singolo percepisce il senso di efficacia, che emerge quando si comprende che la gente può risolvere i problemi che si trova di fronte e ha diritto di contestare condizioni ingiuste. È un processo individuale ed organizzativo per mezzo del quale i cittadini, a partire da situazioni di svantaggio reale o percepito, possono rafforzare la propria capacità di scelta e di autodeterminazione, sviluppando un sentimento legato alla percezione del proprio valore.

La maturazione delle competenze presuppone l'esistenza, nella persona, di buone capacità potenziali. Nella scuola le capacità personali degli alunni diventano competenze personali grazie agli interventi di mediazione didattica che mettono l'alunno in grado di avvalersi, nelle situazioni contingenti, di conoscenze e di abilità. Le competenze, allora, indicano ciò che l'alunno è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire, *hic et nunc*, nell'unità del suo essere persona, davanti alla complessità unitaria dei problemi e delle situazioni che si trova ad affrontare e a risolvere. È

compito specifico della scuola promuovere quegli interventi educativi capaci di far sì che le capacità personali di ogni alunno/studente si traducano nelle competenze chiave di cittadinanza previste a conclusione dell'obbligo di istruzione. Le competenze chiave sono quelle di cui ogni persona ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

La scuola deve, pertanto, poter individuare forme sempre nuove di ampliamento della sua cultura e porsi in un atteggiamento di costante attenzione ai problemi che emergono nel mondo contemporaneo, contribuendo alla costruzione di una nuova dimensione formativa dell'educazione alla solidarietà[4]. La promozione della cultura della solidarietà tra gli studenti rappresenta uno sfidante laboratorio formativo che fornisce ai giovani un'occasione di crescita personale. Attraverso azioni di volontariato si può esprimere la propria creatività, acquisire maggiore senso di responsabilità, sviluppare capacità organizzative, potenziare le proprie capacità relazionali e, soprattutto, rivedere il proprio modo di considerare la propria vocazione societaria.

Sollecitare la partecipazione studentesca consente ai giovani di imparare l'esercizio della cittadinanza attiva: anche dalla scuola possono ricavarsi quei rinforzi significativi che, grazie al contributo determinante offerto dai giovani, si trasformano in concreti strumenti educativi. Vivere un'esperienza "fattiva" che sappia cogliere il valore di una relazione di aiuto consente ai giovani di realizzare una reale esperienza di partecipazione societaria e sviluppare un responsabile senso di cittadinanza.

Educazione e formazione classica e formazione non formale rappresentano una simbiosi fondamentale per accompagnare l'ingresso dei giovani nelle associazioni di volontariato, con una sorta di tutoraggio per l'acquisizione di metodologie e competenze di intervento che devono avere come obiettivo fondamentale la creazione di uno stile di vita dove la partecipazione e la condivisione rappresentano la base della crescita personale di ogni individuo che vive nella comunità. Diventa, quindi, di fondamentale importanza il lavoro di rete tra gli Enti Locali, le Associazioni, il mondo della Scuola e le Istituzioni Centrali, per concorrere, con tecniche e metodi condivisi, a sostenere e promuovere percorsi formativi (formali e non) corrispondenti. Entro una "scuola della comunità" un intervento solidale si articola in progetto e relative linee di attività. La natura dei progetti consente di individuare quali siano i percorsi attraverso i quali debba dispiegarsi la relazione tra scuola e associazione.

La progettazione sociale: uno strumento per avvicinare i giovani al Territorio

La progettazione sociale rappresenta uno strumento importante ed innovativo per incrementare e promuovere la cittadinanza attiva per tutta una serie di motivi. Innanzitutto progettare significa *gettare pro*, *gettare*

in avanti; contiene quindi intrinsecamente una prospettiva di lungo respiro, non si ferma all'azione presente ma guarda al futuro.

La progettazione[5] è intesa come lavoro d'insieme che coinvolge soggetti diversi a seconda delle tematiche e problematiche da affrontare; è un'attività organizzata che tiene conto di persone, risorse e tempi per la pianificazione di azioni; è un'azione creativa per ideare e intraprendere strade alternative per essere promotori di cambiamento; è la concreta possibilità di trasformare buone intenzioni in buoni progetti. Fondamentalmente si progetta perché si intende promuovere un cambiamento rispetto ad uno stato di bisogno o ad una situazione problematica; per mantenere lo stato di fatto, laddove si sono attivate delle situazioni che richiedono di essere consolidate oppure dove gli interventi vengono messi in atto per garantire che determinate condizioni sociali, assistenziali e economiche non vengano meno; si progetta anche per realizzare un'idea o un desiderio.

L'analisi del territorio[6] è l'azione propedeutica alla progettazione sociale, la sua fase preliminare che le conferisce senso e consente di avere un approccio adeguato ai bisogni reali: progettare quindi ha come suo ambito un territorio, inteso come comunità vivente di persone, di organizzazioni e di istituzioni; non come un tutt'uno ma quale insieme di specificità e di differenze e di contraddizioni.

Un rischio è quello di considerare la progettazione sociale un disegno che si ispira a principi idealistici, un sogno ideale che riesce a innescare entusiasmi e aspettative al fine di realizzare azioni straordinarie. Progettare "nel" sociale, soprattutto per i giovani e per la scuola, vuol dire sviluppare costruzioni sociali in un processo dinamico che contribuisce a innescare altri percorsi e processi validi e sostenibili, al fine di promuovere una comunità più equa e basata su valori solidi. Bisogna quindi partire da quello che già esiste, scoprirne le potenzialità latenti e lavorare su questi aspetti con l'obiettivo di migliorare la realtà esistente, grazie a soggetti ed elementi che vengono messi in relazione tra di loro in modo innovativo rispetto al passato.

La progettazione sociale – attiva, condivisa e partecipata/partecipativa – si pone come obiettivi:

- la promozione dei cambiamenti culturali e delle evoluzioni organizzative che consentono di valorizzare il lavoro per progetti quale modalità ordinaria di programmazione e gestione delle attività;
- lo sviluppo di competenze e capacità in grado di riqualificare ed accrescere l'efficacia delle diverse iniziative condotte;
- il sostenere la creazione di reti territoriali e settoriali, quale presupposto per reperire ulteriori risorse utili ad affrontare il bisogno/problema;
- la creazione di legami sociali di comunità.

Come si può, quindi fare una valida progettazione sociale? E come essa contribuisce, in questo progetto sperimentale, a far avvicinare i giovani al loro territorio?

Il progetto sociale, quindi, riconosce alla *"cultura del progetto"* un ruolo cruciale, il quale si sviluppa in un contesto che privilegia:

- la *filosofia del cambiamento e del controllo*, attraverso la programmazione; la trasparenza nell'uso delle risorse; il controllo di gestione;
- la *filosofia culturale della conoscenza* di sé, dell'altro, degli altri e della comunità.

Il progetto "Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri" ha riconosciuto alla progettazione sociale un ruolo straordinario di promozione della cittadinanza attiva. Essa è stata lo strumento cardine per sensibilizzare i giovani rispetto allo sviluppo del proprio territorio: progettando insieme, i giovani hanno sperimentato cosa vuol dire realmente "fare qualcosa" di concreto per sé e per gli altri, diventando i promotori di una nuova società. È insito nella progettazione sociale un aspetto di "rivoluzione" e "cambiamento" innovativo rispetto alla realtà esistente, un approccio di pro-attività che elimina ogni atteggiamento di rassegnazione e di apatia.

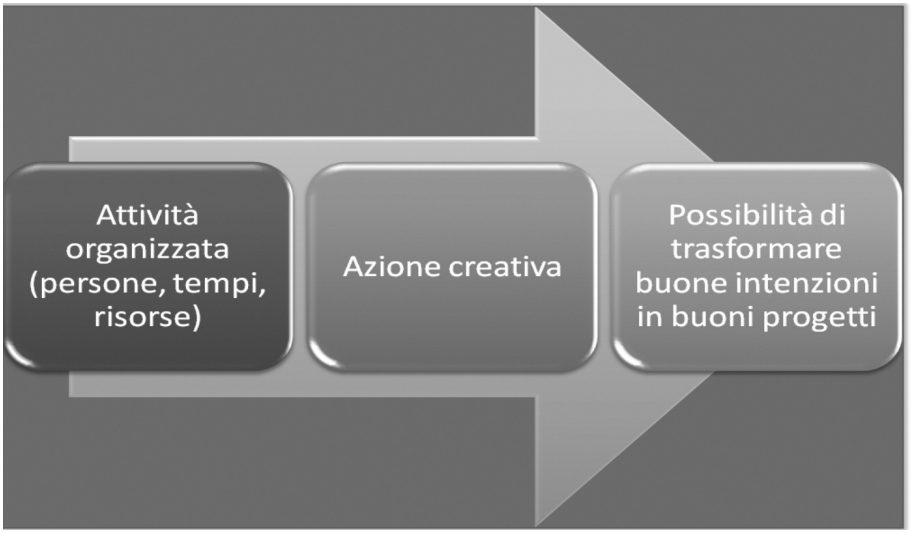


Grafico 1. Descrizione della Progettazione Sociale.

La progettazione sociale consente, in sostanza, di dare risposte a bisogni urgenti e disattesi, essa possiede un'intrinseca capacità "profetica" di intuire e confrontarsi con le richieste della comunità territoriale. Il suo è, quindi, un ruolo che potremmo definire pionieristico, di avanguardia.

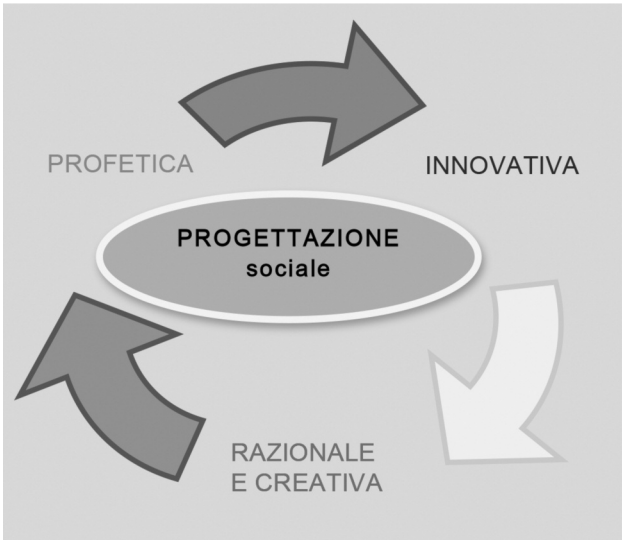


Grafico 2. Caratteristiche della Progettazione Sociale.

Anche se significative evoluzioni sono intervenute nel corso degli ultimi anni nel modo di leggere ed interpretare le proprie attività, riteniamo che il lavoro per progetti possa contribuire in maniera determinante a superare la logica dell'emergenza dei bisogni e delle risposte ai bisogni, sostenendo l'adozione di approcci, metodologie e strumenti fondati sulla pianificazione degli interventi e sulla valorizzazione delle molteplici risorse (economiche, professionali ed organizzative) reperibili in relazione ad obiettivi definiti.

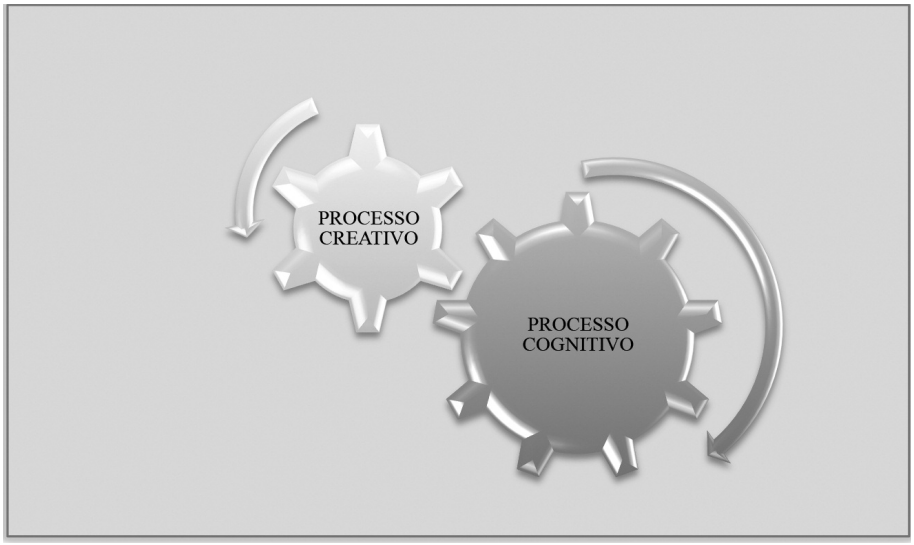
Fare progettazione sociale significa fornire delle risposte concrete al bisogno immediato ma anche essere capaci, al contempo, di stimolare il sistema politico perché intervenga a rimuovere le cause che hanno generato quel bisogno, rifiutando il ruolo di miope ammortizzatore sociale incapace di indicare strategie differenti. Lavorare per progetti[7] permetterebbe, in definitiva, anche ai giovani studenti che in questo progetto si sono cimentati, di divenire un soggetto attivo nella programmazione, gestione e valutazione degli interventi sul territorio, in concorso con gli altri attori coinvolti, interventi finalizzati a rimuovere disuguaglianze di ogni genere. Nell'acquisizione della cittadinanza partecipata (che vuol dire quindi impegnarsi attivamente sul proprio territorio, affinché si risolvano i problemi) la logica del lavoro per progetti può indubbiamente garantire un essenziale e prezioso contributo.

I vantaggi derivanti dalla progettazione sociale sono:

- fare progettazione sociale fa crescere i giovani: lavorare in un team di progettazione permette di affinare linguaggi comuni, capacità di com-

prensione reciproca, comuni indirizzi interpretativi e, soprattutto, la capacità di "imparare ad apprendere";
- lavorare per progetti, poiché comporta la condivisione degli obiettivi da parte del gruppo di progettazione, suscita anche una forte disponibilità ad impegnarsi nella successiva fase di gestione di quanto elaborato;
- il lavoro per progetti è particolarmente gratificante per chi vi si cimenta in quanto tende ad eliminare ogni scissione tra pensiero ed azione: la realizzazione del progetto costituisce al contempo, per il gruppo che lo ha redatto, il risultato di un proprio specifico sforzo creativo;
- il lavoro per progetti è significativo per imparare a superare i condizionamenti posti dai vincoli formali di autorità gerarchica e a riconoscere e ricercare quelli derivanti invece da una valida autorevolezza. Lavorare per obiettivi e sulla base di specifici piani di intervento condivisi consente, infatti, di rompere i rapporti di ordine verticistico, promuovendo soluzioni organizzative che tendono piuttosto a valorizzare competenze e capacità.

Una seconda considerazione che è possibile avanzare in merito al processo progettuale è quella relativa alla sua duplice natura di intervento:
- *cognitivo*, fondato cioè su aspetti di ordine logico e razionale;
- *creativo*, che richiede cioè la capacità di innovare processi, obiettivi e sistemi anche prefigurandosi scenari e percorsi mai sperimentati.

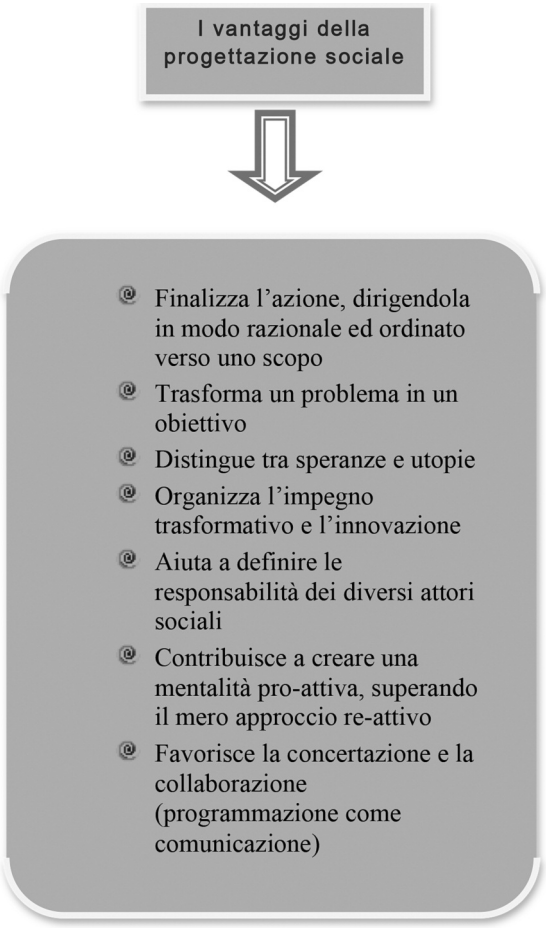


È dalla capacità di interazione continua tra queste due dimensioni che deriva la costruzione di un buon progetto e, soprattutto, la sua capacità di intervenire in termini strutturali sulle situazioni di bisogno rilevate.

Ogni progetto, infine, tende ad interagire su di un territorio, generando interazioni tra i diversi sistemi coinvolti ed inducendo evoluzioni, cambiamenti che modificano la morfologia del contesto di riferimento.

Questa scelta metodologica implica che non esiste un soggetto che progetta e gli oggetti della progettazione, ma esistono le interazioni tra soggetti che producono i processi di costruzione dei progetti.

Progettare nel sociale richiede di sviluppare percorsi conoscitivi in cui effettivamente siano presenti più attori sociali, in cui realmente più individui e gruppi arrivino a prendere parte attiva all'analisi ed alla comprensione dei fenomeni su cui ci si propone di intervenire. Non si può considerare "sociale" un progetto che viene pensato e proposto da un attore singolo, che definisce individualmente un disegno/ipotesi da realizzare con altri che non vengono coinvolti. Vanno considerati più attori perché la percorribilità della progettazione è collegata alle rappresentazioni che essi stessi hanno dei problemi da trattare o delle iniziative da realizzare. Non è possibile scindere i problemi da coloro che a vario titolo ne sono portatori o sostenitori, direttamente o indirettamente, e neppure prescindere da tutto quello che hanno prodotto con vari esiti coloro che già si sono cimentati con essi.



[1] L. Kohlberg, *Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization,* in D.A. Goslin, *Handbook of socialization theory and research,* Chicago, Rand Mc. Nally and C. 1969, pp. 347-391.

[2] *Conativo* agg. [der. del lat. conari «tentare»; v. conato e conazione]. – 1. a. In linguistica, di forma verbale che esprime la volontà o lo sforzo, il tentativo di compiere un'azione. b. In linguistica, funzione conativa, secondo Roman Jakobson, la funzione del linguaggio con cui l'emittente cerca di indurre il destinatario ad adottare un determinato comportamento (come avviene, per es., nelle frasi imperative). 2. Nel linguaggio filosofico e psicologico, che riguarda la conazione; in partic., di attività che può manifestarsi nella coscienza come volizione o desiderio, o nel comportamento come azione tendente a un fine da http://www.treccani.it/vocabolario/conativo/

[3] L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata,* Bruno Mondadori, 2008.

[4] MIUR, Dipartimento per lo sviluppo del territorio, Progetto Scuola e volontariato, Direzione generale per lo status dello studente, le politiche giovanili e le attività motorie del MIUR, al cui tavolo di lavoro era presente anche l'Osservatorio Nazionale per il Volontariato.

[5] AA.VV., *La progettazione sociale,* Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999.

[6] R. Siza, *Progettare nel sociale,* Franco Angeli, Milano 2002.

[7] G. Bisirri, *Guida alla progettazione sociale,* Centro di servizio per il Volontariato delle Marche, 2004.

Lavorare nel settore beni culturali: professioni e prospettive

Simona Rotondi e Aldo Riggio

Non ci pare il caso di tornare sul tormentone che l'Italia possiede la più alta percentuale (secondo alcuni il 50%) dei beni culturali del pianeta. E neppure sulla mai abbastanza ripetuta affermazione o speranza che "con i beni culturali si mangia" o che, come sostiene Italia Nostra da sessanta anni, il settore dei beni culturali (e quello fortemente collegato del turismo culturale) possono generare un elevato incremento sia del PIL che di posti di lavoro.

Per chi volesse approfondire, il web è pieno di sollecitazioni. Ne richiamiamo solo alcune: la recente ricerca di Federculture e Formez (febbraio 2014) "Cultura e turismo: locomotiva del Paese"[1], che presenta moltissimi casi di eccellenza italiani e nel mondo; la pagina del sito dedicato al BES (Benessere Equo e Sostenibile) dell'ISTAT dedicata al paesaggio ed ai beni culturali[2], anch'essa del 2014 molto ricca di dati e confronti sia internazionali che tra le regioni italiane; o, ancora, la ricerca Unioncamere – Symbola "L'Italia che verrà: industria culturale, made in Italy e territori"[3] del 2012 più mirata al sistema produttivo dei beni culturali.

E se cercate con un motore di ricerca "beni culturali e lavoro" compaiono più di 900.000 (novecentomila) risultati.

Prima di parlare di "lavoro nel settore dei beni culturali" è però il caso di circoscrivere il campo.

Il Codice dei beni culturali e paesaggistici (2004 e successive modificazioni e integrazioni) elenca all'art. 10 quali siano i beni culturali materiali, immateriali ed etnoantropologici. E nell'elenco non sono comprese la musica, il teatro, la cinematografia oppure tutto il nostro patrimonio eno-gastronomico i quali, nessuno dubita, costituiscono altrettante espressioni della cultura italiana. Nel seguito ci riferiremo, dunque, ai beni culturali dell'art. 10.

Si tratta di un patrimonio immenso, spesso trascurato, mal finalizzato, spesso quasi sconosciuto, scarsamente utilizzato come risorsa da tutelare e valorizzare di per sé ma anche fonte potenziale di nuovi impieghi[4]. Apprezzato (a volte addirittura conosciuto) più all'estero che nel nostro Paese e motivo dei "viaggi in Italia" che portano ogni anno (ogni giorno) nel nostro Paese milioni di appassionati cultori e di turisti.

L'Unione Europea ha inserito il settore fra i "bacini di impiego" che nei prossimi anni potranno maggiormente generare nuova occupazione e favorire l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Questo vale in Europa, ma a maggior ragione in Italia.

Il Codice dei beni culturali e le nuove leggi di riforma delle istituzioni fondamentali competenti nel settore – a cominciare da quella del Ministero – per un verso hanno stimolato l'attenzione al patrimonio culturale e per altro verso, se ben gestite ed attuate, possono aprire interessanti prospettive.

La consapevolezza delle potenzialità del settore è ormai diffusa; le professioni ruotanti intorno all'universo "bene culturale" sono oggi in espansione grazie alle nuove modalità con cui può operare il settore pubblico ma anche grazie al maggiore spazio dato agli operatori privati. Le risorse finanziarie per un settore che richiede investimenti cospicui, storicamente voce quasi residuale del Bilancio dello Stato[5], provengono sempre più da nuove fonti: le fondazioni bancarie ma anche il gioco del Lotto, che oggi è tenuto a destinare una quota dei suoi proventi al restauro di beni culturali[6] e più di recente il *crowdfunding* (o *fund crowding*).

Oltre alle risorse, però, per la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale servono anche professionalità competenti.

Secondo un'indagine campionaria per interviste ad esperti svolta abbastanza recentemente nel Lazio dal Polo Formativo per i Beni e le Attività culturali[7], alla quale Italia Nostra ha partecipato, gli ambiti (già esistenti) che presumibilmente avrebbero avuto il maggior numero di assunzioni a breve termine nell'ambito dei beni e delle attività culturali sarebbero stati quelli della *manutenzione, conservazione e restauro* (44,5% delle risposte), seguiti dalla *catalogazione e documentazione* (35,2%) e dalla *direzione e amministrazione* (29,3%; erano possibili più risposte).

Le figure professionali considerate innovative o emergenti dagli stessi intervistati sono soprattutto *l'animatore digitale e il tecnico per la ricostruzione virtuale degli ambienti 3D* (40,8%) seguito, quasi allo stesso livello, dal *tecnico per la patologia dei beni culturali* (37,9%) e dall'*esperto di marketing culturale* (37,5%); innovative sono anche le figure dell'*esperto di allestimento dei musei* (31,9%) e quella del *fund raiser* (21,7%).

Il modo in cui queste professioni vengono esercitate oggi richiede spesso l'impiego di moderne tecnologie, una notevole apertura di orizzonti, lo sguardo rivolto alle più avanzate esperienze internazionali.

Sempre secondo i risultati della ricerca prima ricordata, gli ambiti tecnologicamente più arretrati e dunque più bisognosi d'innovazione sono, secondo gli intervistati, ancora una volta quello della *manutenzione, conservazione e restauro* (63,1%), seguito dalla *ricerca scientifica* (50,4%) e dalla *catalogazione e documentazione* (42%) che corrispondono, non casualmente, con quelli per cui sarebbe necessario un maggiore investimento da parte degli enti pubblici, compreso nell'investimento anche la formazione delle figure professionali per le quali il titolo di studio più richiesto sembrerebbe essere il *diploma di laurea* (41%) o un *attestato di specializzazione professionale post-diploma* (29.5%).

Ad attrarre i giovani, la vera fonte primaria, dovrebbe però fondamentalmente essere il fatto che *questo settore tratta e rielabora la cultura*. Un

primo e fondamentale elemento comune che caratterizza queste professioni è che si tratta spesso di figure professionali con un passato che affonda le radici nella grande tradizione artistica e culturale italiana ed europea. Questo significa la necessità di *possedere una solida base di conoscenze storico-artistiche*. Un secondo elemento comune è che si tratta di *professioni che combinano elementi sia tradizionali che innovativi*. Questi ultimi possono essere tecnologici, ad esempio nelle tecniche di diagnostica finalizzata al restauro oppure può trattarsi anche di un'innovazione organizzativa, nella gestione di un museo. Allo stesso tempo queste professioni, insieme a notevoli dosi di creatività e di "buon gusto", spesso richiedono significative capacità manuali (a cominciare dall'archeologo o il restauratore).

È bene sapere subito che, per queste professioni, l'Italia non è un paese facile. Come si è già detto, i beni culturali sono stati a lungo trascurati e talvolta riaffiorano vecchi atteggiamenti che sembrano guardare a questo settore come "improduttivo". È ciò che del resto avviene per altri settori (ad esempio l'istruzione) la cui produttività non è misurabile con i consueti criteri economici. Il settore dei beni culturali richiede invece investimenti convinti, che spesso scarseggiano e che fanno rimandare nel tempo progetti di primaria importanza. Per inserirsi in questo settore, quindi, occorre non solo essere tecnicamente competenti, ma essere guidati da forti motivazioni, e saper trarre soddisfazione da ciò che si fa. Proprio dall'abbinamento di questi presupposti possono derivare notevoli soddisfazioni personali.

Nel settore dei beni culturali ha dominato a lungo il lavoro dipendente, all'interno di istituzioni pubbliche: musei, biblioteche, archivi. Solo poche professioni, come ad esempio il gallerista d'arte, erano svolte in forma autonoma. Oggi la situazione è notevolmente cambiata. Il lavoro dipendente è ancora molto diffuso, specie nelle istituzioni maggiori. Però molti compiti, soprattutto fra quelli più qualificati, sono svolti da figure di lavoratori autonomi (restauratori, direttori artistici, archeologi, ecc.), singoli o associati in varie forme (cooperative, società, etc.). Il formarsi di gruppi di professionisti, riuniti in cooperativa o in altra forma societaria, favorisce l'acquisizione di incarichi più complessi, il coordinamento di professionalità diverse, una più dinamica ricerca di contatti con nuovi clienti. Il lavoro autonomo è arrivato a investire persino un ambito fino a pochi anni fa esclusivamente pubblico: la gestione di beni monumentali. Oggi si verifica spesso il caso di un ente pubblico che preferisce affidare la gestione di un bene monumentale a soggetti privati o ad associazioni, confidando in un loro stile di lavoro più dinamico e nella loro capacità di combinare con successo attività culturali, promozionali, divulgative e anche commerciali, più di quanto un ente pubblico, con le sue rigidità, sarebbe in grado di fare.

Come si è visto, il campo delle professioni legate ai beni culturali è molto articolata e lo sarà ancora di più: il restauratore di beni monumentali, di

opere d'arte e di beni librari, l'archeologo, la guida turistica, il gallerista d'arte, l'editore, il direttore di museo, l'archivista/documentarista; nuove professionalità risultano l'addetto al merchandising, il gestore di beni monumentali, il direttore artistico, l'addetto alla didattica artistica. Quindi quello della tutela e valorizzazione dei beni culturali appare sempre più come un settore con grandi potenzialità occupazionali.

Queste potenzialità scaturiscono da alcune fondamentali ragioni, tra le quali:

a) la presenza, in Italia e in Europa, di una *sensibilità verso ciò che costituisce una testimonianza dal punto di vista storico, artistico e documentario*. Il riconoscimento fondamentale del valore della storia è il presupposto indispensabile per mobilitare risorse economiche verso la tutela e la valorizzazione dei beni culturali. Ciò può verificarsi tanto come investimento sociale compiuto dallo Stato (o dalle Regioni) quanto come contributo del singolo cittadino. Non è un caso, quindi, che sul continente europeo si siano prodotte le forme più avanzate ed estese di conservazione e tutela dei Beni Culturali. Tutto questo ha portato alla creazione di numerose istituzioni pubbliche e private, raccolte, laboratori, normative e apparati di formazione tecnica appropriati;
b) la profonda trasformazione che le modalità di consumo individuale hanno conosciuto dal secondo dopoguerra ad oggi, quando si è assistito ad un generalizzato incremento dei livelli di benessere, con conseguente elevazione dei tassi di scolarizzazione; ciò ha fatto sì che *la quota di spesa destinata dai cittadini al consumo di "servizi culturali" sia enormemente accresciuta***.** Ha anche contribuito a creare un mercato privato sempre più ampio, favorendo il costituirsi di specifici circuiti economici e di imprese specializzate;
c) l'*evoluzione delle modalità di proposta dei beni culturali alla fruizione del grande pubblico*, che vede oggi lo sviluppo di forme di intrattenimento che si propongono però di trasmettere comunque contenuti culturali rigorosi, benché la collocazione di offerta ricercata sia più nell'ambito del tempo libero che dell'istruzione; in questo ambito rientrano anche le sempre più frequenti produzioni editoriali o mass-mediali che riscuotono un diffuso consenso di pubblico;
d) l'ultima ragione che spiega le potenzialità occupazionali del settore della tutela e valorizzazione dei beni culturali è che ci si trova di fronte ad attività e a *"processi produttivi" che, per quanto sempre più spesso facciano ricorso a moderne tecnologie, rimangono in gran parte incentrati sull'insostituibile intervento dell'uomo.* L'opera del restauratore nel recuperare un dipinto danneggiato non può essere sostituita da un intervento affidato ad un dispositivo automatizzato, per ovvie ragioni.

Per quanto riguarda i profili professionali, la particolarità del bene culturale, il suo proporsi come oggetto non necessariamente materiale, presuppone possibilità assai estese di ruoli e figure, e, in relazione con questa circostanza, anche *potenzialità di occupazione assai diversificate come*

vocazione e dimensioni. Esistono infatti aziende che si rivolgono verso l'approfondimento delle tecniche di lavorazione e dei materiali, con un'organizzazione snella ed una dimensione contenuta. Ma è possibile vedere aziende anche di grandi dimensioni, che magari operano in settori lontani da quello dei beni culturali, le quali non rinunciano a sviluppare dipartimenti specialistici capaci di operare in quest'area, talora come ricaduta indiretta di applicazioni e materiali messi a punto in altri ambiti.

A giudizio degli scriventi, gli ambiti in cui potenzialmente nei prossimi anni la tutela e valorizzazione dei beni culturali potrebbe contribuire a creare reddito e occupazione sono i seguenti:

- Manutenzione e restauro. L'Italia vanta con l'Istituto Centrale per il Restauro un ente di grande prestigio, il cui modello di organizzazione e funzionamento è stato sovente mutuato da analoghe istituzioni all'estero. Diverse Scuole per il Restauro sono presenti nel territorio presso le Soprintendenze ai Beni Artistici ed Architettonici, di frequente con indirizzi specialistici imposti dalle condizioni ambientali. La committenza pubblica è oggi il principale soggetto del mercato del restauro, anche perché il settore pubblico è il maggior proprietario di beni culturali, ma i privati sono pure presenti, anche in misura significativa, ad esempio se si considerano le proprietà immobiliari di valore storico artistico o le collezioni di beni artistici. La sensibilità verso le attività di restauro, e l'impulso anche finanziario che ne è derivato, è "favorita" dalla crescente consapevolezza dei rischi cui il patrimonio culturale italiano è esposto (o di cui, purtroppo, è vittima).
- Archiviazione e conservazione. Si tratta delle attività grazie alle quali è possibile *costituire un sistema di conoscenze sui beni culturali*. L'archiviazione non ha solo la finalità di individuare oggetti di qualche rilevanza, o di ordinare raccolte di oggetti, ma anche quella molto importante di assegnare una collocazione appropriata ad un'opera, o serie di opere, rispetto ad un panorama storico di riferimento. L'opera di classificazione esprime proprio questa preoccupazione: identificare un dato oggetto rispetto a riferimenti temporali, geografici e storici. L'oggetto al quale viene restituito un adeguato spessore di significati e valori storici può quindi essere immesso nelle strutture che ne cureranno la conservazione, dove si richiede l'intervento di specialisti che in alcuni casi sono dipendenti delle istituzioni preposte ai compiti di conservazione, ma in altri casi appartengono ad imprese specializzate che forniscono servizi su richiesta a queste stesse istituzioni. Una valida attività di archiviazione consente anche di orientare l'attività di conservazione, manutenzione ed eventuale restauro delle opere. In particolare, tanto più è accurata l'attività di documentazione e di ricostruzione storica, tanto più viene scongiurato il pericolo di interventi di restauro che possano alterare in modo più o meno marcato l'originaria integrità dell'oggetto che vi è sottoposto, a favore di interventi manutentori più rispettosi dell'ispirazione originaria. La conservazione è una funzione

che implica due distinti livelli di intervento, e conseguentemente la mobilitazione di specifiche professionalità: un livello attento alla conservazione della consistenza materiale degli oggetti, ed uno attento invece a trattare e gestire il contenuto di informazione ad essi connaturato. Il monitoraggio dello stato di conservazione dei beni culturali presuppone lo sviluppo di particolari metodi e strumenti di diagnosi (oggi sempre più tecnologici), e la corretta applicazione delle idonee procedure, come pure la capacità di allestire spazi adeguati per ospitare tali beni, idonei in quanto a caratteristiche ambientali ma anche adeguatamente protetti per ciò che riguarda il rischio di furto o danneggiamento.

- Applicazioni informatiche ai beni culturali. Quando il bene è poi un immobile, un edificio o un'area archeologica, esso può trovarsi esposto agli effetti dell'inquinamento atmosferico, degli eventi meteorologici o a deterioramenti causati da una critica situazione geologica; in tali casi entrano in gioco modalità di rilevamento e sorveglianza assai sofisticate, che possono coinvolgere persino le tecnologie satellitari o la costruzione di sistemi informativi dinamici (simili ai Geographical Infomation System – GIS). La gestione digitale delle informazioni relative ai beni culturali consente inoltre operazioni di grande interesse scientifico che altrimenti sarebbero state assai problematiche e costose (o impossibili): si pensi, ad esempio, alle ricostruzioni virtuali dei siti archeologici, che consentono di farci un'idea del paesaggio urbano "vivo" di una località certamente imponente e suggestiva come bene culturale a scala territoriale, ma oggi consistente solo di "ruderi", che non possono e non debbono essere direttamente manipolati a fini di "ricostruzione".
- Archeologia e scoperta di nuovi beni culturali. L'insieme dei beni culturali non è "concluso". L'Italia, ma anche l'Europa nel suo complesso, conservano sedimentate nel sottosuolo ancora tante ricchezze che attendono di essere portate alla luce. Si tratta di un'area di intervento nella quale vi è un notevole spazio per gruppi di archeologi i quali, sotto il controllo delle Soprintendenze ai Beni Archeologici, possono da queste essere investite con incarichi di esplorazione e ricerca vuoi per i loro limiti di organico, vuoi come scelta di assegnare all'esterno fasi di lavoro sul campo, ottimizzando le loro energie per i compiti di monitoraggio, classificazione e studio dei reperti. Questo significa potenzialità per imprese e professionisti specializzati nei sondaggi archeologici, nei successivi scavi e recuperi (anche subacquei), nell'analisi, datazione e catalogazione dei reperti. In tutte queste fasi è sempre più necessario l'apporto di altre discipline scientifiche (chimica, fisica, etc.) e sempre più frequente l'impiego di moderne tecnologie.
- Costituzione di nuovi beni ed eventi culturali. L'attività di ricerca consente di incrementare il complesso dei beni culturali di un Paese. Tale patrimonio però, per essere valorizzato, ha bisogno di essere arricchito anche grazie a un'attività creativa, tesa a generare nuovi "prodotti

culturali"; anche il mondo degli esperti ha bisogno di iniziative che portino alla sua conoscenza il bene ed il suo contenuto culturale. Un bene culturale, infatti, può essere reinterpretato, riproposto da un'angolazione nuova, rinnovato nel rapporto con nuove tendenze culturali o a seguito degli ulteriori studi.

- La grande tradizione culturale italiana offre occasioni di espressione e di valorizzazione economica ai giovani artisti, in molteplici settori dalla pittura alla scultura, dalla ceramica al mosaico. Il recupero della tradizione può abbinarsi alla ricerca di stili innovativi e all'applicazione dell'arte a contesti moderni, ad esempio all'arredamento degli interni. La presenza di validi critici d'arte potrebbe contribuire a segnalare e fare conoscere i giovani talenti. Non si tratta poi, soltanto, di creare nuovi prodotti semplici, legati a un singolo bene culturale, ma di dare vita a nuovi prodotti complessi, che coinvolgano più beni. Quindi, la produzione di nuovi beni culturali presuppone l'intervento di professionalità complesse, che intervengano anche sugli aspetti organizzativi, manageriali, promozionali, finanziari dell'operazione, per assicurarne la dovuta risonanza e l'ottimale svolgimento.
- Divulgazione, fruizione, editoria. L'interesse per i beni culturali è ormai molto ampio e supera la ristretta cerchia degli esperti. Il successo di una Istituzione dipende anche dalla capacità di sensibilizzare le persone, ad esempio i giovani studenti ma non solo, verso il patrimonio da essa custodito e gestito. Anche queste attività si prestano all'impiego di nuove tecnologie, ad esempio con computer consultabili per ottenere informazioni (i totem) oppure, a un livello tecnologico più raffinato, con ricostruzioni simulate tramite computer di ambienti storici scomparsi. Esistono ormai, ovunque, imprese che garantiscono ai musei un servizio specializzato di accoglienza ed accompagnamento a gruppi di visitatori, come pure l'organizzazione di seminari ed eventi che nel museo trovino sede. Si superano così le pur efficienti strumentazioni adottate in tempi recenti da tanti musei per accompagnare i visitatori (registratori con commenti in lingua), che però impongono una condizione di passività nell'utente, optando invece per la proposta di una relazione interattiva con una persona dotata di competenze e passione, capace di arricchire di un valore aggiunto particolare l'esperienza della frequentazione di un museo e supportata dal contributo possibile con le nuove tecnologie. Un ambito particolare è costituito dalle iniziative di divulgazione e fruizione per i portatori di handicap, le quali richiedono personale ulteriormente specializzato nelle diverse fasi: dalla progettazione all'effettuazione delle visite guidate.
- Promozione. Sempre più nell'area culturale risulta importante l'opera di informazione e divulgazione che deve accompagnare qualsiasi iniziativa. Con l'ampliamento del bacino di utenza tendono a realizzarsi condizioni assai simili a quelle di un mercato con una forte competizione tra le diverse offerte e i conseguenti problemi per ognuna di esse di acquisire un adeguato grado di "visibilità" agli occhi del fruitore. Gli

eventi culturali, del resto, possono assumere una rilevanza economica considerevole, nella misura in cui attivano flussi cospicui di visitatori. La promozione degli eventi culturali diviene dunque a sua volta un settore specialistico di comunicazione col pubblico dei consumatori. Le *campagne pubblicitarie* possono aumentare la notorietà di un'istituzione e delle sue iniziative. *Le pagine web* possono creare un rapporto interattivo con i potenziali visitatori, ad esempio per fornire informazioni personalizzate ed effettuare prenotazioni. Il sistema della comunicazione può inoltre avvalersi con estrema efficacia del *merchandising*, come avviene in molti musei, dove la presenza di un punto vendita di oggettistica che fa riferimento al materiale esposto nel museo stesso (riproduzioni di opere, poster, etc.) diviene non solo momento decisivo per il sostegno economico che esso fornisce alla gestione di tale struttura, ma anche condizione per pubblicizzarla, e quindi accrescere la possibilità di richiamare nuovi e più numerosi visitatori. Infine, la notorietà di un'istituzione dipende in gran parte anche dalla capacità di organizzare eventi speciali: esposizioni, convegni, presentazione di opere, correnti culturali, autori mediante mostre tematiche, che richiedono, per avere il dovuto successo, un'organizzazione professionale. Nel mercato operano ormai imprese specializzate che progettano eventi per conto di enti ed istituzioni, ne gestiscono la realizzazione e svolgimento, e gestiscono anche la campagna pubblicitaria e di comunicazione che precede, accompagnano anche il compiersi dell'iniziativa, con particolare riguardo ai contatti con la stampa ed i mass media.

- Gestione di strutture. Se si osservano le tendenze ormai in atto da diversi anni nel nostro Paese, si può vedere come sia sempre più marcata la pressione che le sedi centrali dello Stato rivolgono ai livelli decentrati dell'amministrazione affinché siano individuate soluzioni gestionali che sollevino lo Stato, in tutto o in parte, degli oneri finanziari necessari al funzionamento di tante istituzioni culturali. E ciò è particolarmente vero per quelle istituzioni che tendono ad assorbire risorse reputate considerevoli a fronte di una "produttività" non solo economica, ma anche culturale e sociale, di frequente al di sotto delle aspettative. L'efficiente funzionamento di musei, biblioteche, teatri, aree archeologiche o siti particolari può essere favorito da imprese (ma anche fondazioni o associazioni) in grado di prendere in gestione tali strutture ed operare con criteri improntati ad una maggiore attenzione nei riguardi della qualità e continuità del servizio da rendere, oltre che alla produttività che si può generare. Per evitare di aumentare il costo del biglietto di accesso, i termini di aumento della produttività di un bene culturale si misurano comunque a partire dall'incremento del numero di visitatori. Queste imprese debbono inoltre avere la capacità di saper gestire (se non fornire direttamente) il maggior numero possibile di linee di servizio dedicate: ad esempio la biglietteria, la vendita di prodotti tramite bookshop, una caffetteria/ristorante interna o collegata al museo, l'accompagnamento di gruppi di visitatori, le pulizie, la vigilanza, ecc. La gestione

imprenditoriale di queste attività dovrebbe permettere di superare le rigidità che in molti casi caratterizzano le strutture pubbliche, com'è ad esempio per gli orari di apertura che dovrebbero adattarsi alle esigenze dei visitatori così da realizzare le condizioni opportune per incentivare la frequentazione.

- Gestione territoriale dei beni culturali. La competenza sui diversi beni culturali pubblici è divisa tra Stato, Regioni ed Enti Locali; anche la proprietà è divisa tra beni pubblici e privati. Ma tali beni insistono sullo stesso territorio e insieme lo documentano. Uno degli elementi negativi delle politiche sinora poste in atto per la valorizzazione, anche economica, dei beni culturali presenti sul territorio molto spesso deriva da un'eccessiva parcellizzazione e separazione delle ottiche di intervento, che invece hanno bisogno di essere armonizzate e poste in sinergia. È ben vero che alcuni di questi beni hanno una qualità (e una visibilità) innegabilmente superiore rispetto ad altri fino al punto di essere sottoposti a uno stress di fruitori al limite del rischio per la loro sussistenza. Essi assumono il valore di centralità per il territorio. Abbastanza recentemente si è consolidata l'idea che il processo di valorizzazione delle risorse culturali deve essere compreso in un più vasto processo di "produzione culturale integrata" intorno a queste centralità perchè esse fungano da volano per determinate aree. Si tratta quindi di organizzare forme integrate di fruizione in cui la centralità, ovvero la risorsa più rappresentativa, funzioni quasi come "marchio" del territorio in grado di catalizzare le altre risorse in esso presenti a partire dagli altri beni culturali per estendersi alle risorse naturali, quelle turistiche, all'offerta formativa, ai servizi di accessibilità e di accoglienza, le attività artigianali, le risorse gastronomiche, e così via. I beni culturali (e non solo essi) vengono così a costituire un *bacino culturale*. La costituzione ed il funzionamento di un bacino culturale richiede il coordinamento delle spinte locali, pubbliche e private, verso strategie territoriali negli ambiti considerati. A tal fine, tra le altre, sono necessarie professionalità in grado di predisporre non più visite "puntuali" (quel museo, quel monumento) ma "percorsi culturali" monotematici (il barocco, l'architettura liberty, le varie opere di un determinato artista) o inter-disciplinari (in riferimento ad uno specifico bene culturale: letteratura, musica, arti visive; ma anche eno-gastronomia, mobilità dolce, ecc.), sincronici (i templi greci di quel territorio) o diacronici (le sinagoghe dal secondo al ventesimo secolo).
- Mostrare il lato più stimolante dell'arte non è facile, occorre una preparazione specifica. Per questo, tutto il settore della didattica avrà sempre più importanza nell'ambito dei beni culturali e si candida per essere un campo dalle infinite possibilità lavorative: corsi di formazione per insegnanti, workshop con artisti per studenti universitari, cicli di conferenze, mostre per bambini, week-end d'arte per le famiglie, attività per i centri estivi, corsi per l'Università della Terza Età, laboratori d'arte o di archeologia sono quelli già sperimentati. Sono necessarie compe-

tenze storico-artistiche, pedagogiche, comunicative, organizzative ma anche creative per rielaborare e riuscire a proporre in modo sempre nuovo e accattivante l'arte. Alcune regioni, come la Lombardia, hanno riconosciuto la professione di "Responsabile della didattica" all'interno dei musei, il cui ruolo svolto è importante non solo per la fruizione del patrimonio dei beni culturali ma anche per la sua valorizzazione. Insomma, dei "mediatori di cultura" che diventeranno sempre più indispensabili nei prossimi anni.

- Una situazione che potrebbe promettere di attivare maggiori opportunità per le professionalità prima elencate è costituita dalla quantità di piccoli musei o di beni monumentali minori (a volte quasi sconosciuti, ma non per questo meno tutelati), che sono la maggioranza in Italia, e per i quali spesso un solo responsabile dovrebbe garantire l'insieme delle competenze delle diverse figure professionali. Per questo, stanno nascendo le "reti museali" e quelle dei beni culturali (spesso di uno stesso territorio), che legano fra loro diversi spazi "minori" così da creare un'unica grande realtà. In questo modo, gli specialisti possono lavorare per l'insieme e anche i beni culturali più piccoli hanno l'opportunità di poter usufruire delle loro competenze.

In conclusione, è evidente che sono tanti i fenomeni che segnalano una diffusione e una crescita delle figure professionali legate alla tutela e valorizzazione dei beni culturali.

"L'unico modo di fare un ottimo lavoro è amare quello che fai. Se non hai ancora trovato ciò che fa per te, continua a cercare, non fermarti, come capita per le faccende di cuore, saprai di averlo trovato non appena ce l'avrai davanti. E, come le grandi storie d'amore, diventerà sempre meglio col passare degli anni. Quindi continua a cercare finché non lo troverai. Non accontentarti. Sii affamato. Sii folle"
(Steve Jobs)

[1] http://www.formez.it/sites/default/files/ricerca-federculture-02.pdf

[2] http://www.istat.it/it/files/2014/06/09_Paesaggio-patrimonio-culturale-Bes2014.pdf

[3] http://www.symbola.net/assets/files/Italia_che_verr%C3%A0_2012_PER_WEB_13438 17495.pdf

[4] Il settore dei beni culturali impiega, direttamente ed indirettamente, già ora quasi un milione e mezzo di persone e contribuisce annualmente alla ricchezza nazionale per quasi il 5,5% (oltre 75 miliardi di euro).

[5] La spesa pubblica italiana per i beni culturali vale 0,37 punti di PIL, quart'ultima nella graduatoria dei Paesi dell'UE (prima di Gran Bretagna, Grecia e Romania), ben inferiore allo 0,75 della Francia o alla spesa della Lettonia e dell'Estonia che supera l'uno.

[6] Italia Nostra considera queste rimesse dal Lotto alla stregua di una "dolorosa necessità" reputando che non sia ammissibile sostenere il patrimonio culturale con quello che resta, comunque, un gioco d'azzardo.

[7] Si veda il rapporto 2008/2009 "*Osservazione dei fabbisogni professionali: indagine esplorativa nel settore dei Beni e delle Attività Culturali della Regione Lazio*" sviluppato da ENEA, Italia Nostra e da Learning Community, http://patrimonioculturale.enea.it/formazione/polo-formativo-dei-beni-culturali-regione-lazio/ricerca-1/view

Riflessioni sullo svolgimento del progetto

Il progetto, l'istituzione scolastica e gli enti locali

Maura Giallatini

"Lasciamo che i villaggi del futuro vivano nella nostra immaginazione, cosicché si possa un giorno giungere ad abitarci."
(Mahatma Gandhi)

Il progetto

Paesaggi Futuri è stato un progetto aperto al territorio, che ha previsto di far progettare attivamente i ragazzi, rendendoli soggetti attivi che tutelano il loro ambiente circostante. Il presupposto su cui si è basato è quello di formare alla cittadinanza attiva i giovani, tramite lo strumento della progettazione sociale, portando gli studenti a sperimentare cosa significa trasformare "in positivo" la propria comunità, sentendosi parte integrante di essa e contribuendo al suo mutamento.

Nel diventare cittadini partecipi ed attivi gli studenti hanno imparato a non delegare, ad essere protagonisti della gestione dell'interesse generale esercitando nella vita quotidiana poteri e responsabilità che vanno ad influenzare la sfera pubblica.

Paesaggi Futuri ha inteso sviluppare una cultura ambientale che fornisca ai giovani strumenti adeguati per "leggere" l'ambiente rispetto ai fattori naturali e antropici che lo caratterizzano, per interpretare i dati utilizzando chiavi di lettura offerte dalle differenti discipline scientifiche e umanistiche, per "scegliere responsabilmente" tra le diverse possibilità gestionali, per sviluppare consapevolezza di appartenenza al territorio e desiderio di coinvolgimento nella sua gestione.

Gli obiettivi

Il progetto si è proposto di promuovere il protagonismo giovanile attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale e paesaggistico locale, con diretto coinvolgimento degli studenti e dei docenti delle scuole. Obiettivo generale è stato di contribuire allo sviluppo e all'acquisizione di una mentalità ecologica che si caratterizza per la capacità di interpretare la complessità e di connettere in un circolo virtuoso conoscenze, comportamenti e valori attraverso l'utilizzo della metodolgia del Gruppo dei Pari: i giovani formati ad agire quali peer educators, sono divenuti esperti nei confronti dei loro pari su questi specifici argomenti, e nel terzo anno di progetto

hanno agito quali facilitatori di cambiamento di atteggiamento nei confronti dei loro coetanei.

I Soggetti coinvolti

La realizzazione delle azioni del Progetto nel corso di questi tre anni ha visto il coinvolgimento di vari soggetti, con alcune differenze per ciascun territorio e che riportiamo brevemente di seguito:

- le Scuole e nello specifico: gli alunni; personale scolastico, ossia Dirigenti, Docenti, personale ATA e amministrativi; genitori degli alunni;
- la cittadinanza;
- istituzioni ed Enti locali.

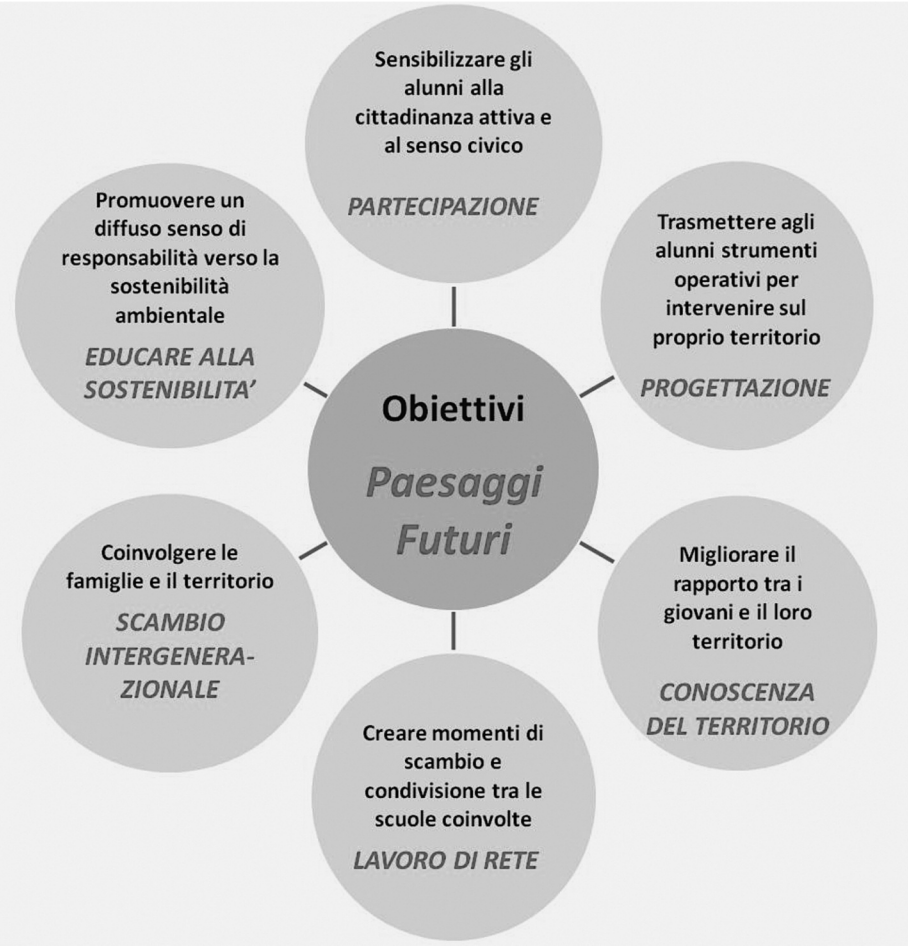


Grafico 1.Gli obiettivi del progetto.

Il progetto ha avuto una durata triennale: iniziato nell'anno scolastico 2012/13, si è concluso nell'anno scolastico corrente 2014/2015 e ha coinvolto ben quattro istituzioni scolastiche per ciascuno degli ambiti territoriali provinciali interessati: Roma, Frosinone, Chieti e Pescara.

Nella scelta dei 16 istituti scolastici che sono intervenuti nel progetto Paesaggi Futuri, si è tenuto conto delle realtà provinciali delle sezioni di Italia Nostra e dei rapporti preferenziali che nel corso degli anni sono stati avviati con alcune istituzioni scolastiche presenti nei territori di riferimento, su progetti legati alle tematiche del Paesaggio.

Per la provincia di Frosinone, invece, si è deciso di privilegiare la scelta di quelle scuole che già da anni lavoravano sulle metodologie di base (peer education e promozione delle life skills) proposte da Paesaggi Futuri.

Pertanto, ogni referente provinciale di Italia Nostra ha contattato in via informale i docenti e poi si è provveduto ad avere un colloquio con i rispettivi Dirigenti.

L'adesione delle scuole è stata condizionata a due passaggi formali:

1. Delibera dei rispettivi Consigli d'Istituto all'adesione al Progetto Paesaggi Futuri;
2. Sottoscrizione da parte dei dirigenti scolastici e del soggetto attuatore (Opera onlus) di un modello di convenzione, definito dal Comitato Tecnico Scientifico (CTS) del progetto.

La situazione ha visto quindi la partecipazione di 14 istituzioni scolastiche alcune delle quali presenti con due differenti indirizzi e sono rispettivamente l'I.I.S. Calamandrei per la provincia di Roma e I.I.S. G.B. Vico per la provincia di Chieti.

Ogni scuola ha partecipato con un gruppo classe (formato da gruppi trasversali di una o più classi) o dalla singola classe composta in media da 25 alunni appartenenti inizialmente alle classi terze, con l'eccezione del Liceo Manara di Roma, ove la classe iniziale è stata individuata in una seconda liceo (classico, quindi una quarta per le altre scuole).

Gli Istituti partecipanti sono per ogni provincia:

PROVINCIA DI ROMA

ROMA – Liceo Classico "L. Manara"
ROMA – I.I.S "Via Santini" – Liceo Azzarita
ROMA – I.I.S "Calamandrei" – Indirizzo Amministrazione e Marketing
ROMA – I.I.S "Calamandrei" – Indirizzo Servizi Informativi Aziendali

PROVINCIA DI FROSINONE:

ALATRI – I.I.S. "Pietrobono"
ANAGNI – I.I.S "Anagni" che nel terzo anno è stato diviso in due: I.I.S. "Dante Alighieri" e I.I.S. "Convitto Regina Margherita"
FERENTINO – I.I.S "Filetico"
FROSINONE – I.I.S "Bragaglia" – Liceo Artistico

PROVINCIA DI CHIETI
CHIETI – I.T.I.S. L. Savoia
CHIETI – I.I.S "G.B. Vico" – Liceo Artistico
CHIETI – I.I.S "G.B. Vico" – Liceo Classico
GUARDIAGRELE – Ist. Omnicomprensivo – Liceo Scientifico

PROVINCIA DI PESCARA
PESCARA – Liceo Scientifico "L. da Vinci"
PESCARA – I.T.C. "Tito Acerbo"
PESCARA – I.I.S "Misticoni" – Liceo Artistico
MONTESILVANO – I.S.S. "Alessandrini"

Le tipologie di scuola sono tutte ben rappresentate. Abbiamo, infatti, istituti professionali e tecnici con una lieve predominanza dei licei e ci preme rilevare la partecipazione su ben tre delle 4 province di un liceo artistico i cui studenti, seppure appartenenti a territori diversi hanno privilegiato la scelta del linguaggio prettamente artistico per la denuncia del degrado del paesaggio urbano, culturale e sociale.

All'interno di ogni istituzione scolastica si sono effettuati interventi formativi per un monte orario annuale di 30 ore ed un totale di 360 ore di costruzione dei percorsi, condotti all'interno di ciascun gruppo e supervisionata dai docenti e da figure di riferimento, individuate dal CTS: i Tutor di progetto.

Ogni provincia ha avuto assegnato un Tutor, giovane under 35 anni, rispettivamente:

- Regione Lazio – Frosinone – Marilena Ricci
- Regione Lazio – Roma – Guido Riggio
- Regione Abruzzo – Chieti – Simone Vona
- Regione Abruzzo – Pescara – Maria Gizzi

Quali attività

La struttura generale del progetto, sebbene con le differenze derivanti dalle specificità di ciascun ambito territoriale, ha visto la realizzazione di alcune fasi comuni:

PRIMA FASE - *L'analisi*

La prima fase di attuazione dell'idea che i vari gruppi di lavoro hanno preso in considerazione è consistita nel conoscere meglio il CONTESTO e la SITUAZIONE dove si è collocata la loro idea di azione.

Ogni gruppo ha individuato il luogo (quartiere, intera città, una località o monumento specifico) ed ha avviato un'analisi che non è consistita solo in una mera lettura dei dati forniti da una ricerca Internet ma hanno compreso che ANALIZZARE vuol dire:

- **ricercare** dati attendibili nelle fonti già esistenti (libri, giornali, centri di ricerca e Internet) oppure ricavarli da fonti primarie (attraverso la somministrazione di questionari, interviste ed incontri con esperti e studiosi);
- **raccogliere** i dati che sono sembrati più interessanti ed utili all'idea;
- **elaborare** i risultati.

Da questa fase di analisi si è arrivati a formulare più precisamente l'IDEA DI PARTENZA.

Gli studenti attraverso le esperienze condotte in gruppo hanno scoperto e acquisito capacità progettuali (brain storming, mappe concettuali) e competenze nell'analisi dei bisogni del territorio di appartenenza (analisi SWOT), anche grazie ad una formazione teorica condotta insieme ai docenti referenti e ai tutor di progetto con un approccio metodologico (tecniche di discussione e cooperative learning) mirato al coinvolgimento diretto degli studenti sulla base dell'esperienza personale.

SECONDA FASE - *La proposta di intervento*

In questo secondo momento si è chiesto agli studenti di focalizzare l'attenzione sull'intervento ovvero di descrivere in che modo il gruppo avrebbe inteso procedere.

L'idea scelta è stata quindi esaminata nei dettagli e arricchita con la realizzazione di iniziative ed attività utili per raggiungere gli obiettivi prefissati.

A tale scopo gli studenti hanno predisposto un'adeguata strategia di lavoro (Piano di azione) nella quale si specificavano gli obiettivi, attività, fasi di lavoro, stima della durata, tipologia dei realizzatori e dei destinatari, risorse umane e strumenti da utilizzare, interlocutori amministrativi, budget.

Tale fase ha avuto una durata abbastanza ampia ed ha visto oltre al lavoro condotto nelle singole realtà anche momenti di confronto e condivisone dello stato dei lavori durante due stagioni (in primavera ed autunno 2013) di Stage in Campo e nei Convegni di Ambito (Febbraio e Marzo 2014).

Durante questi appuntamenti gli studenti delle scuole, per ogni ambito provinciale, hanno avuto la possibilità di illustrare ai rispettivi colleghi le proprie idee progettuali e di verificarne, attraverso la modalità dei gruppi di lavoro mirati, le criticità ed i punti di forza.

Allo scopo di realizzare gli obiettivi prefissati relativamente alla promozione delle **life skills** si è cercato di favorire l'acquisizione di competenze specifiche in relazione alla Comunicazione efficace, ovvero come far uscire il progetto al di fuori di un ambito strettamente scolastico che è quello dal quale tutti gli studenti coinvolti sono partiti.

Con la metodologia dei gruppi di lavoro (cooperative learning) moderati da un intervento esterno e condotto insieme ai docenti e tutor si è chiesto ai ragazzi di immaginare una serie di azioni efficaci: creazione di un sito web del progetto (singola scuola), creazione di gruppi dedicati sui social network (Facebook, Twitter e Instagram), creazione di giornalini scolastici,

video con utilizzo di Testimonial, emittenti radiofoniche, testate giornalistiche, volantinaggio e flash mob.

TERZA FASE - *La Realizzazione*

Questa fase ha caratterizzato tutto il secondo anno di progetto.

In sostanza ogni gruppo di lavoro ha, una volta acquisite le informazioni necessarie, messo in campo una serie di attività o "risultati parziali", cioè singole attività che si sono susseguite o svolte in parallelo rispetto all'idea progetto: le tappe intermedie.

In alcuni casi, sebbene le scuole fossero pronte all'azione, tempi burocratici e amministrazioni altalenanti ne hanno determinato lo slittamento.

Nella maggior parte delle realtà provinciali, le scuole hanno raccontato agli altri (scuola e cittadinanza) il percorso svolto sino al momento attraverso l'organizzazione di seminari, mostre e giornate di festa.

PROVINCIA DI ROMA	Liceo Azzarita Roma	I.I.S. Calamandrei - Ind. Amministr. Roma	I.I.S. Calamandrei - Ind. Serv. Inform. Roma	L.C. Manara Roma
Titolo del Progetto	Green School	Proteggiamo il nostro passato	Salviamo la Fornace Mariani	La Villa nel Rinascimento e nel '600: Villa Pamphilj e Villa del Vascello
Luogo	Giardino della scuola	Giardino della scuola - Resti antica Via Flaminia	Roma Nord - Saxa Rubra	Roma centro - Monteverde
Contenuti del Progetto	Raccolta differenziata, creazione sistema di compostaggio, progettazione giardino. Sensibilizzazione del quartiere a queste tematiche	Depliant informativi, raccolta firme nel municipio, brochure informative, proposta progettuale copertura antica Via Flaminia	Riqualificazione e recupero della Fornace: proposta per creazione di un piccolo museo, di un bibliocafè e di realizzazione collegamento con vicina pista ciclabile	Studio storico-bibliografico, realizzazione di un e-book, proposta progetto di valorizzazione della Villa

PROVINCIA DI FROSINONE	L. A. Bragaglia Frosinone	I.I.S. Alighieri / Convitto R. Margherita Anagni	I.I.S. Pietrobono Alatri	I.I.S. Filetico Ferentino
Titolo del Progetto	Metamorfosi urbane - riqualificazione delle arcate	Riqualificazione Parco della Rimembranza	Parco San Quinziano: un'oasi verde vicino la scuola	La Ferentino storica e il Teatro Romano
Luogo	Accesso alla città storica	Centro storico di Anagni	Località Chiappitto zona di espansione urbana, trasformata da campagna in quartiere residenziale	Centro storico di Ferentino
Contenuti del Progetto	Utilizzo delle arcate per realizzare affreschi sul tema della città possibile e fruibile	Ripulitura del Parco, riattivazione della fontana; sistemazioni floreali; attività culturali nel Parco. Riqualificazione del centro cittadino	Parco Urbano Chiappitto, con giardino botanico e luogo di socializzazione; studio per la revisione della toponomastica	Ricerca storica sulle evidenze architettoniche e storiche; pulizia del monumento e utilizzo per lo scopo originale

PROVINCIA DI PESCARA	I.I.S. Alessandrini Montesilvano	I.T.C. Tito Acerbo Pescara	L. A. Misticoni Pescara	L. S. Da Vinci Pescara
Titolo del Progetto	Riqualificazione delle sponde e della foce del Fiume del Saline	Il Giardino Mediterraneo	L'Ecomostro	Il parco archeologico e paesaggistico del Colle del Telegrafo
Luogo	Foce e sponde del fiume Saline nella zona dei grandi alberghi – nord di Pescara	Tratto di spiaggia in contesto urbano	Lungomare di Pescara, zona nord	Località Colle del telegrafo

segue

segue

PROVINCIA DI PESCARA	I.I.S. Alessandrini Montesilvano	I.T.C. Tito Acerbo Pescara	L. A. Misticoni Pescara	L. S. Da Vinci Pescara
Contenuti del Progetto	Pulizia delle sponde, creazione di un sentiero lungo le sponde e ricostituzione di un ambiente dunale	Riqualificazione della spiaggia e trasformazione in giardino del mare con la reintroduzione di vegetazione autoctona	Quattro possibilità progettuali: • abbattimento • trasformazione in giardino pensile • incartamento per evidenziarne la bruttezza • camuffamento con uno scenario «ideale» su modello cinquecentesco Flash mob di denuncia	Riqualificazione del colle, della flora e della fauna; riqualificazione della zona archeologica; creazione di un parco - luogo di incontro

PROVINCIA DI CHIETI	L. Scientifico Guardiagrele	I.I.S. GB Vico - Liceo Classico Chieti	I.I.S. GB Vico - Liceo Artistico Chieti	I.T.I.S. Savoia Chieti
Titolo del Progetto	Il Cinema Garden	Il parco della Civitella	Chieti città degli artisti	La Chimica e l'Arte
Luogo	Il centro storico della Città di Guardiagrele	Centro storico di Chieti e Civitella museale	Centro storico e zona scalo di recente realizzazione	La città di Chieti Barocca
Contenuti del Progetto	Sensibilizzare alla riscoperta del territorio cittadino, attraverso un concorso di	Riqualificazione, a livello sociale, culturale e paesaggistico delle aree di parti-	Creazione di un evento in occasione del Maggio Teatino: mostra itine-	Riqualificazione di alcune opere d'Arte, in particolare due tele risalenti al perio-

segue

segue

PROVINCIA DI CHIETI	L. Scientifico Guardiagrele	I.I.S. GB Vico - Liceo Classico Chieti	I.I.S. GB Vico - Liceo Artistico Chieti	I.T.I.S. Savoia Chieti
Contenuti del Progetto	cortometraggi con il tema "Ragazzi e il territorio"; torneo di calcetto per autofinanziamento	colare interesse del Parco Archeologico della Civitella; conferenza stampa e caccia al tesoro nel centro storico	rante lungo il corso principale di Chieti alta per promuovere i saperi dei giovani artisti; creazione di una Bottega dei Mestieri	do Barocco. Promozione della figura del Restauratore nell'ambito delle competenze chimiche

QUARTA FASE - *Il Passaggio del Testimone*

Questa fase ha caratterizzato tutto il terzo anno di progetto sino alla sua conclusione.

Si è lavorato ancora con le classi inziali, ora al quinto anno del percorso scolastico, e insieme a loro si è cercato di riflettere sugli sviluppi futuri dei percorsi avviati sin d'ora: che fine farà tutto questo? Chi e come lo porterà avanti? Come si può fare perché non sia abbandonato?

Le risposte stanno ovviamente prima nelle persone, nelle istituzioni, negli organismi che gli studenti sono stati in grado di coinvolgere attivamente e dai quali hanno ricevuto contributi, consigli e impegni concreti.

La seconda risposta a questi interrogativi è "interna", appartiene al loro paesaggio di riferimento (habitat) ovvero la scuola, e allora perché non proporre ad altri studenti di replicare il progetto e diventare a loro volta "Giovani Protagonisti".

L'azione della disseminazione è consistita, quindi, nel coinvolgere attivamente i colleghi delle classi terze attraverso la fase del racconto e della condivisione del percorso.

Gli studenti delle classi iniziali da apprendisti sono ora diventati a loro volta tutor, hanno potuto trasferire le competenze della "cittadinanza attiva" ai loro pari che ne proseguiranno l'opera.

Il ruolo delle istituzioni scolastiche

Anche il Progetto Paesaggi Futuri ha fortemente sofferto dei cambiamenti che hanno interessato il mondo della scuola influenzandone a volte l'andamento. Ad esempio, i tempi di avvio nel primo ed in questo terzo anno di progetto sono stati subordinati ai due periodi di occupa-

zioni delle scuole con il relativo blocco delle attività scolastiche annesse.

In alcuni casi, lo stato generale di incertezza derivante probabilmente dalle varie riforme e revisioni che troppo spesso occorrono, ha determinato un confinamento del progetto al solo gruppo di lavoro e una mancata collaborazione da parte del resto del corpo docente sia nell'accogliere la modalità lavorativa innovativa a livello di consiglio di classe sia a sostenere i colleghi referenti nel prestare ore e studenti nei momenti di intervento del tutor in classe.

I mutamenti in termini di accorpamenti a livello di istituzioni scolastiche ma ancor più i cambi in ambito dirigenziale e di compagine docente, hanno richiesto il reiterato impegno a ricreare ogni volta i contatti e le relazioni, per far comprendere la portata del progetto, gli obiettivi e le modalità.

In tutto questo la continuità del gruppo dirigente e la presenza preziosa e determinante di docenti coordinatori che hanno costantemente lavorato con i tutor assegnati in ogni provincia, hanno creato le condizioni favorevoli per l'accoglimento delle nuove proposte ed ha assicurato stabilità al percorso avviato negli anni precedenti.

Ci preme sottolineare anche l'estrema disponibilità delle istituzioni scolastiche nel mettere a disposizione le proprie strutture e attrezzature nei momenti collegiali per ogni ambito provinciale e interregionale come l'incontro dei delegati a Roma (gennaio 2014 e marzo 2015) o gli stage per le quattro scuole (Chieti e Pescara), favorendo l'organizzazione di eventi che hanno permesso ai ragazzi di potersi confrontare con le altre realtà, conoscerne le storie e stabilire contatti.

Le istituzioni scolastiche, a partire dai protagonisti ovvero gli studenti, hanno realizzato appieno il loro ruolo di promotori di cambiamenti culturali attraverso il riconoscimento e la promozione della cittadinanza attiva e consapevole dei propri giovani; l'attenzione al patrimonio ambientale e peasaggistico dei propri territori; la capacità di accogliere un nuovo modo di rendere i giovani protagonisti: considerarli guardiani e studiosi del loro ambiente esterno.

Le Reti e partenariati

Saper sviluppare la capacità di intessere relazioni con soggetti interlocutori per la realizzazione delle idee progettuali è uno degli obiettivi che rientra nel processo formativo di acquisizione di consapevolezza del proprio ruolo di "Cittadino Attivo" da parte dei nostri studenti.

Ogni gruppo di lavoro ha, rispetto alle esigenze, attivato una serie di contatti sia nella fase preliminare di Analisi per comprendere la fattibilità dell'intervento individuato sia in quella di Realizzazione.

Molti dei contatti che sono stati utili nei primi anni di progetto necessitano, in alcuni casi, di integrazioni per la prosecuzione delle "Idee Pro-

getto" e le classi che nel terzo anno sono subentrate nel percorso hanno già individuato una serie di futuri interlocutori tra enti pubblici e associazioni presenti sui propri territori.

Riportiamo di seguito un breve schema per far comprendere la complessità e l'estensione della Rete di relazioni che i nostri protagonisti, senior e futuri, sono stati in grado di avviare:

PROVINCIA DI ROMA	Liceo Azzarita Roma	I.I.S. Calamandrei - Ind. Amministr. Roma	I.I.S. Calamandrei - Ind. Serv. Inform. Roma	L.C. Manara Roma
Istituzioni coinvolte	AMA, Orto Botanico e Facoltà Ingegneria dell'Università Sapienza di Roma	RAI, Sovrintendenza Beni Culturali di Roma	Sovrintendenza Beni Culturali di Roma, Facoltà Ingegneria dell'Università Sapienza di Roma	Sovrintendenza Capitolina per Villa Pamphilj, Sovrintendenza Beni Culturali di Roma

PROVINCIA DI FROSINONE	L. A. Bragaglia Frosinone	I.I.S. Alighieri / Convitto R. Margherita Anagni	I.I.S. Pietrobono Alatri	I.I.S. Filetico Ferentino
Istituzioni coinvolte	Comune di Frosinone, Ass.ne del Centro storico delle Arcate	Comune di Anagni, attività commerciali, cittadinanza, Pro Loco	Comune di Alatri, cittadinanza, Protezione Civile, commissione toponomastica del comune di Alatri, Presidenza del Consiglio Comunale; archivio di Stato Ministero per i Beni e le Attività Culturali, storici locali	Comune di Ferentino, Ass.to alla Cultura

PROVINCIA DI PESCARA	I.I.S. Alessandrini Montesilvano	I.T.C. Tito Acerbo Pescara	L. A. Misticoni Pescara	L. S. Da Vinci Pescara
Istituzioni coinvolte	Comune di Montesilvano – ufficio tecnico e del turismo ARTA, Consorzio di bonifica, Autorità di Bacino per Fiume Saline, Corpo Forestale dello Stato	Capitaneria di Porto, Comune di Pescara, Corpo Forestale dello Stato	Comune di Pescara Ufficio Tecnico	Amministrazione comunale e Provinciale

PROVINCIA DI CHIETI	L. Scientifico Guardiagrele	I.I.S. GB Vico - Liceo Classico Chieti	I.I.S. GB Vico - Liceo Artistico Chieti	I.T.I.S. Savoia Chieti
Istituzioni coinvolte	Pro Loco Attività Commerciali della città	Comune di Chieti, Consulta delle Ass.ni "Maggio Teatino", Università degli studi G. D'Annunzio (Museo Universitario e Museo delle Scienze Biomediche)	Comune di Chieti (ass.to Cultura e Turismo) Museo Barbella, Fondazione Trifoglio Arte, Consulta delle Ass.ni	Assessorato delle politiche giovanili e del turismo e Assessorato della cultura - Comune di Chieti, Museo Barbella, museo Villa Frigery della Civitella

Dalla tabella di sintesi è evidente che il ruolo giocato dalle amministrazioni locali è stato determinante almeno in tre delle quattro province interessate: la città di Roma fa inevitabilmente eccezione a causa delle sue dimensioni e l'organizzazione conseguente. Per tale motivo, e anche per le tematiche e i paesaggi urbani che gli studenti hanno individuato l'ente che più di ogni altro ha interessato la realizzazione dei progetti è la Sovrintendenza dei Beni culturali.

Le amministrazioni locali hanno nella maggior parte dei casi accolto le

idee e le soluzioni pensate dagli studenti favorendo una serie di passaggi burocratici che hanno permesso lo sblocco di situazioni stagnanti: è il caso della città di Pescara dove solo quest'anno si è arrivati alla firma del Protocollo d'Intesa tra Comune e Scuola per la concessione d'uso dei 500 mq di spiaggia di competenza del demanio.

In altri casi le amministrazioni si sono trovate di fronte giovani cittadini attivi che hanno "preteso" di comprendere alcuni iter burocratici di fondi destinati alle località individuate come luogo di intervento del Progetto.

Le attese dei nostri giovani protagonisti si sono spesso scontrate ricevendo una battuta di arresto rispetto ai tempi programmati, con le vicende politiche delle città di appartenenza: diversi tra i comuni e alcune province sono stati interessati nel corso degli ultimi due anni da provvedimenti di Commissariamento e Elezioni per il rinnovo delle compagini amministrative.

Il bilancio è senz'altro positivo, almeno per le azioni concrete che sino ad ora sono state realizzate e solo per citarne alcune: la petizione per il cambio della toponomastica in località Chiappitto (progetto di Alatri), la concessione dell'area di Pescara, il recupero del Parco della Rimembranza (Anagni) e infine la città di Chieti dove il progetto Paesaggi Futuri si è definitivamente inserito nel contesto più ampio della manifestazione del Maggio Teatino.

Ci sono però ancora alcune realtà dove l'ente locale fatica a riconoscere ai giovani il ruolo di valido interlocutore è il caso del Comune di Guardiagrele dove gli studenti stanno organizzando una serie di attività (concorso di cortometraggio per la riscoperta e valorizzazione del proprio territorio) senza alcun tipo di supporto da parte dell'istituzione obbligando i ragazzi a diversi cambi di rotta.

Il tessuto della Cittadinanza resta, in tutti i casi, lo spazio nel quale i paesaggi futuri dei nostri studenti trovano ancora una capacità di accoglienza e questo è sicuramente un altro dei dati più positivi.

Tutti i ragazzi intervistati e protagonisti del progetto riportano tra i punti di forza e gli obiettivi realizzati la condivisione e il supporto avuto da varie fasce d'età all'interno del paesaggio scuola e all'esterno, la città.

Come già ricordato la capacità di assicurare continuità alle azioni intraprese e alle idee realizzate risiederà nelle persone e quindi anche nelle amministrazioni: il compito degli studenti che hanno accolto questa eredità di quasi tre anni di lavoro sarà quello soprattutto di mantenere e consolidare le reti avviate.

Conclusione

Il progetto Paesaggi Futuri è stato sicuramente un progetto teso alla valorizzazione del territorio che ha avuto alcuni punti di forza:

1) Lavorare in Rete Sinergica: favorire la costruzione di un gruppo di lavoro trasversale costituito da docenti, studenti e tutor, collegati con

le altre scuole dell'ambito territoriale e con le scuole degli altri territori;
2) Attivazione di **metodologie didattiche efficaci** basate sulle life skills e sul gruppo dei pari;
3) Promozione della **cittadinanza attiva e del protagonismo diretto** degli studenti, con l'attenta e partecipe collaborazione dei docenti.

Nel senso più ampio il PROGETTO è ACCEZIONE DI ANTICIPAZIONE ovvero è stato lo strumento che ha consentito di rendere esplicita e concreta un'idea, **condivisa e partecipata dal gruppo**, per mezzo di una serie di azioni (obiettivi o tappe intermedie) legate tra loro.

I progetti dei nostri protagonisti hanno realmente individuato **azioni e soluzioni possibili** e continueranno ad apportare cambiamenti e miglioramenti per una cultura di valorizzazione e difesa dell'ambiente in cui si vive, il TERRITORIO.

La testimonianza dei docenti: significati e impatto dell'esperienza vissuta

Adriana Avenanti

Nota introduttiva

Annualmente, in occasione della relazione annuale da inviare alla Presidenza del Consiglio dei Ministri, i docenti sono stati invitati ad esprimere la loro valutazione sull'andamento del progetto, sottolineando punti di forza e di debolezza riscontrati in itinere. In vista della conclusione è stata chiesta loro una riflessione più ampia che si allargasse anche oltre lo specifico del progetto.

A tal fine è stato utilizzato, come strumento, un formulario con poche domande chiave da restituire una volta compilato. La gran parte dei docenti ha accolto la richiesta.

Le interviste ai docenti registrano e confermano l'analisi conclusiva compiuta dal Comitato Tecnico Scientifico del progetto con un bilancio dell'esperienza certamente positiva nel suo insieme ma non priva di tutte le contraddizioni, difficoltà e problemi incontrati con tutti i soggetti coinvolti. Infatti comunicare e realizzare compiutamente un progetto sperimentale, che si basa su una metodologia didattica innovativa, ha messo a dura prova la programmazione ordinaria.

Le interviste fatte ai docenti sono testimonianza degli obiettivi raggiunti, delle difficoltà incontrate e della soddisfazione per la partecipazione al progetto.

Infine, come risulta evidente dalla sintesi seguente, le risposte risentono sia dell'esperienza specifica sviluppata nelle diverse scuole sia della "stabilità" del docente durante tutto il triennio progettuale.

Domanda 1) Il tema proposto ha suscitato interesse?

Dalle risposte dei docenti estrapoliamo le seguenti considerazioni sull'atteggiamento degli studenti verso il progetto:

- hanno profuso energia ed entusiasmo;
- hanno avuto fasi alterne di entusiasmo e di perplessità;
- una parte della classe si è attivata con entusiasmo ed impegno, mentre un gruppo è rimasto impermeabile alla maggior parte delle sollecitazioni;
- hanno avuto momenti di incertezza sulle possibilità di realizzare concretamente il progetto;

- hanno manifestato un apprezzabile interesse perché il tema è risultato vicino al loro vissuto territoriale;
- hanno comunicato il loro interesse a tutti quelli con cui a vario titolo sono venuti a contatto, ad esempio durante le interviste raccolte e nell'adesione massiccia alla campagna di raccolta firme;
- è stata registrata un'iniziale difficoltà di comunicazione sia con gli altri docenti sia con gli alunni che ha condizionato tutto l'andamento del progetto.

Domanda 2) Qual è il livello di conoscenza degli studenti sul tema della cittadinanza e del paesaggio prima di partecipare al progetto e dopo?

I docenti sono concordi nelle risposte e la maggioranza si può ritrovare in questa risposta lineare: "Prima dell'esperienza progettuale, i ragazzi avevano un'idea molto vaga sia della cittadinanza che dei paesaggi: dopo tre anni di attività, hanno raggiunto la piena consapevolezza della cittadinanza attiva e migliorato anche le loro conoscenze sul tema del paesaggio".

Solo due scuole avevano una buona preparazione iniziale, grazie al loro indirizzo di studio, ma con il limite che si trattava di una preparazione teorica:

- *Prima scuola*: il livello di conoscenze sui temi della cittadinanza era risultato già buono prima del progetto, anche se principalmente teorico o ancorato ad aspetti del sapere di carattere nazionale e istituzionale. Il progetto invece ha permesso ai ragazzi di calare temi e problemi in una dimensione vicina ai bisogni del territorio, rendendo loro i protagonisti attivi della cittadinanza e della tutela del paesaggio.
- *Seconda scuola*: il tema della cittadinanza non è nuovo per ragazzi di un Istituto Tecnico che hanno la materia Diritto curriculare per cinque anni; il progetto è stato molto utile per verificare sul campo quanto viene appreso a scuola in modo teorico. In particolare è stato importante riscontrare come i ragazzi siano rimasti colpiti dal fatto che attivandosi nelle modalità e nei canali corretti si possano ottenere dei sensibili miglioramenti.

Tutte le risposte degli insegnanti sono interessanti perché molto articolate, andando oltre la domanda:

- *È stato sintetizzato il percorso di crescita degli studenti*: "Gli alunni non avevano prima del progetto la consapevolezza del significato di cittadinanza attiva. Le varie fasi del progetto hanno permesso l'acquisizione di tale concetto soprattutto nel prendere contatto con i rappresentanti dei vari Enti locali coinvolti nel progetto; successivamente tale iniziativa è stata l'occasione per conoscere il patrimonio artistico della città. I ragazzi hanno capito il valore della tutela e del recupero e della promozione delle nostre bellezze artistiche".
- *Gli studenti hanno usato in modo virtuoso i nuovi mezzi di informazione*: "I ragazzi hanno imparato che attraverso un'attenta analisi del territorio, con uno studio accurato della documentazione e soprattutto attraverso

una capillare informazione sostenuta dall'ausilio dei potenti social network e della collaborazione tra i giovani di tutte le scuole della città, la cittadinanza viene indotta ad una migliore percezione e criticità delle notevoli risorse locali ancora troppo trascurate. Hanno imparato a sollecitare sia la cittadinanza che le associazioni di categoria sulle necessità dei giovani con foto, faceebook, volantinaggio, poster, dibattiti e convegni".

- *I ragazzi hanno elaborato vari strumenti di comunicazione*: "Prima di partecipare non avevano ben chiaro questo tema. Poi ponendo alla loro attenzione un piccolo tratto dell'antica Via Flaminia, sito all'interno del giardino della nostra scuola e lasciato alle intemperie, si è stimolata in loro la voglia di recuperarlo e valorizzarlo. Hanno ideato una canzone, un volantino, delle brochure tradotte in 4 lingue e anche un depliant in 4 lingue, con lo scopo di suscitare l'interesse di qualche privato affinché possa intervenire per attivare le procedure necessarie per il recupero di tale reperto".

Infine, un insegnante riesce a comunicare entusiasmo e partecipazione: "Sicuramente gli studenti hanno capito che finalmente è arrivato il loro momento e questo progetto ha dato visibilità alle loro capacità e alla loro voglia di fare qualcosa di pratico per migliorare il territorio in cui vivono. Si sono sentiti cittadini attivi".

Domanda 3) La scelta di integrare la didattica con attività pratiche (Stage/Campus) e soprattutto la metodologia della peer education risulta secondo lei utile per comunicare con i giovani?

Tutti i docenti hanno dato risposte molto positive ad entrambi i quesiti posti, evidenziando un alto livello di soddisfazione. Le risposte non presentano significative divergenze, anche se alcuni docenti hanno voluto sottolineare che:

- nella propria scuola "già da tempo si lavora per competenze didattiche che prevedono le integrazioni dei saperi attraverso modalità che vanno dalla peer education al problem solving, dalla progettazione teorica alla realizzazione di compiti di realtà";
- "la didattica classica, prima comunicazione, rimane prerequisito per affrontare l'attività pratica".

Interessante è l'apprezzamento della presenza di un tutor giovane che ha realizzato una sorta di "mediazione generazionale" importante, creando un ponte tra studenti e istituzioni.

Domanda 4) Gli studenti hanno partecipato attivamente a tutte le attività?

I docenti concordano sul fatto che nel primo anno del progetto è stato molto difficile coinvolgere pienamente gli studenti e si sono espressi con affermazioni decisamente forti:

- "Alcuni studenti hanno partecipato saltuariamente e a volte in modo poco partecipativo, più come spettatori".
- "Alcuni alunni si sono messi in mostra di più sia per capacità che per spirito di sacrificio, altri sono stati un po' più latitanti. Numerosi anche gli abbandoni già dal primo anno".

Con il passare del tempo la situazione è andata migliorando. Leggiamo:

- "All'inizio erano in pochissimi quelli interessati, poi nel tempo, tutti hanno dato il meglio di sé".
- "Inizialmente hanno mostrato una certo distacco, successivamente hanno apprezzato questo modo di procedere e di imparare".

Oggi, al terzo anno di espereinza, la partecipazione degli studenti è definita generalmente buona. Solo in una scuola nell'ultimo periodo si sono evidenziati segni di stanchezza. Molti docenti riconoscono che è stato necessario lavorare sulla motivazione degli studenti.

Un solo docente considera il progetto incompatibile con la tradizionale attività della scuola: "La partecipazione dei ragazzi è stata generalmente attiva, anche se sempre adeguatamente sollecitata e a tratti discontinua, in quanto il carico di lavoro è risultato incompatibile con i tempi dell'impegno scolastico e soprattutto in relazione ai curricula liceali del triennio, fortemente caratterizzati da livelli di competenze specifiche e indirizzanti in vista dei percorsi universitari".

Domanda 5) In classe si è creato un clima sereno e cooperativo?

Tutti i docenti affermano che il clima è stato sereno e attivo. Un docente riferisce che "il gap tra la parte coinvolta e quella più indifferente ha creato dei piccoli conflitti interni, ma sostanzialmente il clima è sempre stato corretto e sereno". Anche per il clima cooperativo la risposta unanime è stata: "Quest'anno più degli scorsi anni". In particolare, un docente che potrebbe essere portavoce degli altri colleghi afferma: "Dopo questa esperienza i ragazzi hanno meglio acquisito la capacità di interazione tra i compagni come: lavorare in gruppo per raggiungere obiettivi comuni sempre migliori, sviluppare e rafforzare le loro peculiari abilità, sostenere ed inventare attività stimolanti collettive".

Un docente fa presente che "la classe ha risposto in maniera discontinua alla richiesta di partecipazione cooperativa per motivi logistici e organizzativi e anche per le attività extracurriculari nelle quali gli alunni di questa fascia di età sono risultati impegnati in maniera robusta".

Domanda 6) Il progetto ha consentito di svolgere attività diverse rispetto a quelle normalmente effettuate a scuola?

Gli aspetti considerati più innovativi sono stati la conoscenza del territorio attraverso sopralluoghi ("Gli alunni hanno avuto l'occasione di girare

per le vie della città e insieme a guide competenti di conoscere chiese, palazzi, quadri, affreschi dell'epoca barocca ...), gli incontri con i politici locali e il contatto continuo con gli Enti Locali ("gli studenti hanno manifestato senso di responsabilità del ruolo di cittadini attivi all'interno della comunità). Queste attività sono state in assoluto il fattore motivante dell'intero progetto e l'entusiasmo trapela dalle stesse parole dei docenti perché hanno "consentito di rendere protagonisti gli studenti, mettendo in secondo piano gli insegnanti, di uscire dalla classe e prendere coscienza e possesso del territorio e del paesaggio".

Un docente sottolinea che " il progetto ha richiesto un grande impegno".

Un docente individua come innovative nel sistema scolastico tutte "le attività relative alla creazione dell'evento e le ore che sono state dedicate alla formazione degli studenti". Crediamo che ogni collega condividerà queste parole.

Domanda 7) I progetti realizzati dai ragazzi hanno consentito loro di acquisire competenze e capacità nuove?

Le risposte dei docenti sono molto sintetiche e simili fra loro. Hanno individuato come acquisizioni fondamentali:

- capacità organizzative e decisionali;
- capacità di progettare percorsi operativi integrati con il territorio e di interagire con gli organismi preposti;
- partecipare a un bando europeo;
- competenza di lavorare in gruppo in modo organizzato e pianificato;
- maggiore consapevolezza sui temi della cittadinanza attiva e del paesaggio;
- consapevolezza del paesaggio come eredità da custodire e tutelare.

La maggior parte dei docenti ritengono che gli alunni abbiano conquistato autonomia, fiducia in se stessi e nel gruppo, aumentando la loro autostima.

Di particolare rilevanza è la segnalazione di un'esperienza che ha aperto ai ragazzi prospettive professionali: "La classe ha acquisito la consapevolezza che la figura del restauratore è una figura poliedrica, che ha bisogno di competenze chimiche, artistiche e manuali. I ragazzi, infatti, hanno imparato a produrre i colori in laboratorio e le analisi per il restauro".

Domanda 8) Ritenete che per gli studenti sia motivante che il loro impegno abbia come riconoscimento un credito formativo?

La maggior parte dei docenti potrebbe riconoscersi in questa risposta: "Il riconoscimento del credito formativo non è ovviamente l'elemento de-

terminante, ma il riconoscimento della quantità e della qualità del lavoro svolto è comunque importante". Un docente articola questo pensiero con una riflessione interessante che testimonia il raggiungimento dell'obiettivo del progetto: "All'inizio aiuta sapere che il lavoro svolto avrà un riconoscimento in termini di crediti. Progressivamente, con l'aumentare del coinvolgimento personale, diventa prioritario il progetto stesso perché i ragazzi si affezionano all'oggetto e si entusiasmano all'idea che la loro azione possa davvero realizzare ciò per cui stanno lavorando. Il riconoscimento del credito equivale a questo punto, da parte dei docenti, ad un giusto riconoscimento dell'impegno che hanno posto nell'attività svolta".

Una riflessione: Gli studenti sono anche consapevoli delle modalità di attribuzione del credito il cui range è strettamente determinato dalla media dei voti.

Una voce discordante: "Non ritengo sia utile né necessario collegare un progetto, che vede gli studenti attivi in prima persona, al voto, che appartiene all'altra didattica, quella che essi spesso sopportano poco".

Una seconda voce discordante: "Sono contraria perché se per molti, i più seri e scrupolosi, non ha costituito la motivazione principale, è stata comunque fra le più importanti per chi poi alla fine si è impegnato meno o si è ritirato dal progetto. Quindi secondo me è negativo dare l'incentivo del credito formativo perché svilisce i più meritevoli".

Domanda 9) Come è stata l'interazione con le altre classi/scuole partecipanti?

L'interazione con altre classi della scuola è stata generalmente buona, anche se in molti casi si è limitata alla presentazione dell'esperienza.

Fra le scuole del progetto ci sono stati pochi rapporti e in qualche caso nessuno. Questo fatto è stato identificato come uno dei punti deboli del progetto. Caso unico sono state le tre scuole di Chieti città, che hanno fatto coincidere il loro evento (conclusivo del secondo anno) con le iniziative del "Maggio Teatino", tradizionale festa che coinvolge tutta la città. Le varie attività promosse dalle tre scuole, che si sono presentate come progetto unitario ma variamente articolato, hanno avuto la massima visibilità nella comunità cittadina ed hanno avuto l'attenzione dei mass-media.

Opinione condivisa è che l'interazione con le altre scuole del progetto si è manifestata soprattutto durante i vari stages programmati. Sono stati vissuti come momenti di condivisione delle esperienze e sono risultati positivi in termini di stimoli formativi e di processi comunicativi.

Domanda 10) Qual è stato il punto di forza di questo progetto?

Non si può parlare di un solo punto di forza, ma di un ventaglio di punti di forza, e non può essere altrimenti in un progetto tanto complesso e ar-

ticolato. Vogliamo evitare una sintesi delle risposte perché sarebbe riduttiva, ma preferiamo riportare qui di seguito quelle più significative e che offrono i diversi punti di vista. Infatti sono considerati punti di forza:

- la presenza del Tutor "che ha guidato gli studenti con entusiasmo e competenza nelle attività svolte". Infatti, "molte volte noi insegnanti, alle prese con l'attività didattica o con l'esecuzione di altri progetti, non saremmo riusciti a rispettare le varie scadenze";
- "la regolarità degli incontri e il fatto di portare avanti un discorso organico in vari step (sebbene la durata di tre anni sia risultata un po' troppo lunga)";
- "il team docente, più numeroso del previsto, con competenze complementari";
- "l'energia e l'impegno dei ragazzi nell'ideare, nell'organizzare ed elaborare il progetto";
- "l'originalità e la scoperta per i chimici di un nuovo sbocco lavorativo";
- il contatto diretto degli alunni con le risorse del territorio e con gli Enti che la gestiscono;
- "l'aver individuato un tema progettuale vicino alle esigenze dei ragazzi e della città, quale nucleo vitale di interesse storico e paesaggistico. L'energia spesa dai ragazzi è andata al di là delle concrete possibilità di realizzare, anche in termini finanziari e giuridico-legislativi, alcune fasi del progetto predisposto";
- "l'originalità, il rendere protagonisti gli studenti, il farli sentire importanti, il promuovere l'idea che, unendo le forze, si possono realizzare grandi imprese, che la città, il municipio non sono così lontani e inaccessibili, scoprire la bellezza dell'adoperarsi per il bene pubblico e non solo per il proprio tornaconto";
- "la condivisione e la denuncia delle problematiche da parte dei ragazzi hanno mirato a valorizzare le potenzialità della città. I ragazzi hanno sostenuto la loro città nelle sue debolezze e ne hanno trasformato le criticità in punti di forza. Tutto questo perché gli alunni hanno saputo scambiare idee ed emozioni e hanno sviluppato la capacità di discutere e condividere alcuni problemi della città".

È emerso un punto di debolezza: "il progetto è risultato troppo vasto e complesso per poter essere gestito da giovani studenti, in molti casi gli insegnanti si sono dovuti "sostituire" a loro con dispendio di tempo e di energie non previsti".

Domanda 11) Cosa resta, in termini di saperi e know how alla Scuola come patrimonio?

- "L'esperienza di metodologie didattiche innovative, come la peer-education";

- "Lo sviluppo delle life-skills associato ad uno scopo concreto di cittadinanza attiva e realizzato attraverso la peer-education";
- "La realizzazione di brochure in 4 lingue e di un depliant informativo in 4 lingue da poter utilizzare anche in altri progetti che vedono coinvolta la nostra scuola";
- La concessione del Comune di un'area di mq.500 alla Scuola per la realizzazione del "Giardino Mediterraneo" curato dalla classe III, che ha ereditato il progetto dalla classe V;
- È stato proposto al Dirigente di attivare una sezione Chimica e Restauro, che prepari a questo tipo di occupazione e all'iscrizione all'Università presso l'indirizzo Scienze della Conservazione dei Beni Culturali;
- La partecipazione creativa degli studenti al Maggio Teatino diventerà una tradizione.

In conclusione

Tutti i docenti concordano che la realizzazione del progetto ha determinato un cambiamento in loro stessi, negli studenti e nella scuola tutta: sta ora alla Dirigenza e agli insegnanti continuare la strada dell'apertura al territorio e della collaborazione con gli Enti Pubblici e con la cittadinanza. Inoltre, la formazione volontaria dei docenti e dei ragazzi può costituire un elemento di stimolo per nuove progettualità, se adeguatamente sostenute dagli sforzi delle istituzioni e delle agenzie scolastiche ed extrascolastiche.

Il progetto nell'area metropolitana di Roma

Annalisa Cipriani

Per trarre un bilancio e una valutazione dell'esperienza portata a termine nella veste di referente di Italia Nostra per le scuole della provincia di Roma, occorre delineare la cornice comune a tutti i protagonisti di "Paesaggi Futuri".

Il progetto impostato sul coinvolgimento di quattro provincie con realtà scolastiche diverse rapportate a piccole, medie e grandi aree urbane come Roma, ha mostrato da subito insieme alle sue potenzialità teoriche anche i limiti di una fattibilità omogenea ed equilibrata di tutte le fasi operative previste nel corso di tre anni, per le differenti relazioni delle comunità scolastiche con gli enti locali e con la rete sociale dei territori. Ma anche per le diverse condizioni operative dei docenti che hanno aderito al progetto, in virtù delle ore a loro disposizione per la materia insegnata non sempre sufficienti, malgrado la buona volontà di alcuni, a dare continuità operativa all'attività laboratoriale indispensabile alla realizzazione del programma nelle sue varie fasi.

La stessa dimensione temporale del progetto didattico, ha sofferto in questo triennio, delle molte incognite dovute al cambio in corso d'opera, dal primo all'ultimo anno, dei professori e dei Dirigenti, ciascuno strategico alla continuità e alla buona riuscita degli obiettivi individuati dagli studenti per l'esercizio di una cittadinanza attiva tesa al recupero e alla riqualificazione di un bene pubblico.

A questo quadro d'insieme, si sono aggiunti gli ostacoli in parte prevedibili nella realtà della vita scolastica, nel far coincidere la programmazione ordinaria di ciascun Istituto, con un rigido cronogramma di progetto cadenzato dalle fasi di orientamento, formazione, confronto e verifica dei lavori, spesso in rotta di collisione con le scadenze degli scrutini, la preparazione degli esami, le uscite e i viaggi di studio.

Ultima osservazione solo in parte di carattere generale, è che non si può prescindere dal bacino di utenza delle differenti realtà territoriali dove insistono le scuole. Nell'affrontare una prima analisi dell'esperienza portata avanti dalle scuole, questo fattore si è rivelato per le scuole di Roma particolarmente significativo marcando una notevole differenza tra i due licei, scientifico e classico, e i due diversi indirizzi di un Istituto Tecnico.

I due licei sono parte integrante di quartieri storici consolidati, dove si sono formate più generazioni di famiglie residenti stabilmente negli stessi luoghi, che frequentano gli stessi spazi disponibili e vicini per lo sport, la pratica religiosa, il verde di prossimità; l'Istituto Tecnico è un grande complesso edificato ai confini della città nel deserto della campagna, inse-

guendo l'espansione urbanistica disordinata dell'area metropolitana di Roma, in risposta alle esigenze di una popolazione scolastica proveniente per ondate successive anagrafiche, da insediamenti periferici variegati, da borgate sanate, da case popolari e da nuovi quartieri dormitorio.

Questo è il dato di partenza a cui bisogna guardare, insieme ad altri importanti indicatori, per commentare un esito comunque diverso da scuola a scuola: nell'interpretazione stessa della peer education, che è alla base del progetto ed è ben poco praticata nel sistema scolastico italiano; ma anche del ruolo nuovo e strategico del giovane tutor in classe che, fatte salve alcune diffidenze e resistenze iniziali di singoli docenti, è stato in grado di determinare dinamiche positive negli studenti tali da liberare le energie e gli stimoli necessari al fare e all'agire.

Una ragione in più – come referente di un'Associazione nazionale che promuove il Patrimonio storico, naturalistico e artistico del Paese – di dare attenzione prioritaria all'Istituto collocato in una delle grandi periferie romane, vicino alle sponde del Tevere nord, dove ai primi del 900 si insediarono industrie del mattone a servizio dell'attività edilizia. Periferia collegata alla città con il trenino Roma Nord e sull'asse della Via Flaminia, una delle tante storiche vie consolari che attraversano la campagna romana, nobilitandola in più tratti con i resti dei fasti passati, evocati in questo caso dalla stessa toponomastica. L'Istituto scolastico infatti ingloba una piccola parte, ben visibile, dell'antico basolato nella zona denominata Saxa Rubra, toponimo associato oggi alla sede Rai TV costruita negli anni settanta preservando, anche in questo caso, solo una piccola parte dei reperti dell'antica strada.

Senza voler sottendere a fin troppo facili analisi sociologiche, non era comunque possibile ignorare nell'atteggiamento a priori diffidente degli studenti l'influenza esercitata dall'ambiente in cui si svolge la loro vita quotidiana, per loro stessa ammissione privo di spazi d'incontro e svago salvo il bar, il muretto e il giardinetto tra i palazzi; ragazzi ai quali è stato chiesto un impegno consapevole, motivato dai loro interessi su "Beni comuni" che in parte non hanno.

Un concetto avvertito quasi come una provocazione: non a caso da molti di loro questa condizione di disagio è stata dichiarata fin dai primi incontri, con un'estraneità affettiva prima ancora che conoscitiva dalla città che sentono lontana come sentono lontani i luoghi che più la rappresentano e la celebrano storicamente, tanto da indicare provocatoriamente lo Stadio come unico luogo da voler frequentare "andando in città" per soddisfare il tifo calcistico o canoro e con la conseguenza di rifugiarsi, "condividendolo", nello spazio virtuale del web, smartphone, tablet ecc.

La conferma di un atteggiamento di ricerca di sicurezza personale, prima ancora che di comportamento di gruppo, reso evidente nei ragazzi del Calamandrei dal gran numero dei telefonini perennemente in mano; differentemente dai due licei, dove invece gli altrettanti amati cellulari venivano consultati fuori classe solo negli intervalli tra le lezioni.

In apparente contraddizione con un avvio difficile, dovuto anche a un

bagaglio formativo minore nelle materie umanistiche, in effetti i ragazzi dell'Istituto Tecnico si sono rivelati nel primo anno di progetto i più vivaci, e perfino i più ambiziosi, nell'individuare gli obiettivi di riqualificazione del territorio, a partire da una maggiore tutela del tratto della via Flaminia presente ai confini della scuola, nel realizzare un percorso nel verde della campagna con una segnaletica idonea per raggiungere il Tevere a piedi o in bici, creando uno spazio-sosta con servizio di ristoro davanti ai resti della Fornace Mariani, testimonianza suggestiva di archeologia industriale e una delle più grandi fabbriche di mattoni sulla quale si sono esercitati fino al 2000 generazioni di architetti con programmi suggestivi di riconversione a spazi culturali e del tempo libero. Il tutto promosso turisticamente e comunicato dagli studenti con depliant in più lingue.

A supporto di tanta ambizione, Italia Nostra ha fornito da subito ai docenti l'ausilio di uno studio storico urbanistico del Prof. Cellamare, membro del Comitato Tecnico Scientifico e autore di pubblicazioni sui processi di partecipazione alle trasformazioni urbane. Contemporaneamente Italia Nostra ha invitato gli studenti a raccogliere tutti i dati utili per farsi promotori di ogni richiesta e autorizzazione agli organi territoriali competenti (Municipio, Soprintendenza ecc.) giovandosi anche delle relazioni istituzionali facilitate dal ruolo dell'Associazione nella città. Richieste che non hanno dato frutto, neanche nell'ultima fase di orientamento e formazione in classe, neanche a seguito degli interventi a scuola dell'Arch. La Padula, uno degli soci esperti di Italia Nostra e tra i responsabili dell'ultimo piano di riqualificazione della zona per il Comune di Roma.

La scelta fatta in seno al CTS, di ospitare alla fine del primo anno tutte le scuole delle quattro provincie laziali e abruzzesi che hanno aderito al progetto, nell'ex Cartiera Latina sull'Appia antica oggi sede del parco omonimo, era indirizzata a dimostrare tangibilmente il riuso come Bene comune di un sito di archeologia industriale reso possibile dalla mobilitazione dei cittadini e da associazioni come Italia Nostra.

Un agire concreto è stato messo in opera invece dai docenti dei due Licei nei confronti delle altre istanze e delle responsabilità amministrative collegate alle scelte dei loro studenti. Gli studenti del Liceo Azzarita, ad esempio, hanno optato per la realizzazione di uno spazio verde all'interno della stessa scuola da curare, arredare e fruire, agevolando in quest'attività l'inserimento e l'integrazione di ragazzi disabili ricercando la collaborazione dei tecnici dell'Orto Botanico dell'Università La Sapienza di Roma e dell'azienda municipalizzata AMA. Gli studenti del Liceo Manara hanno deciso di interessarsi al patrimonio storico della Villa Doria Pamphilj, confinante quasi con la scuola, rapportandosi direttamente sia al Municipio che alla Sovrintendenza comunale per produrre, dopo una ricerca accurata un e-book: l'attenzione si è soffermata in particolare sul complesso architettonico denominato Villa del Vascello, gestita in maniera privatistica da un Ente, motivando i ragazzi a chiederne l'apertura e a offrirsi volontariamente per un servizio di guida. Mentre i nuovi studenti dell'Azzarita hanno deciso di proseguire nella cura e nella valorizzazione dello spazio verse, la

nuova classe del Manara, dopo un'altrettanta accurata ricerca, ha deciso di interessarsi ad un altro tesoro presente nella Villa Doria Pamphilj e di impegnarsi per il restauro e il recupero funzionale del rarissimo organo idraulico, uno dei tre capolavori di abilità tecnica e artistica settecentesca analoghi ancora presenti (gli altri due sono collocati nei giardini del Quirinale e a Villa d'Este a Tivoli) ottenendo anche il sostegno della Direttrice della Villa intervenuta appositamente nell'aula magna del Liceo su invito di Italia Nostra e del Dirigente Scolastico.

Privati in partenza di alcuni presupposti come si è detto già nelle osservazioni iniziali di questa relazione, malgrado lo slancio mostrato durante il primo anno perfino con la realizzazione di un brano musicale e di un testo appositamente creati per sponsorizzare il progetto, i ragazzi del Calamandrei purtroppo hanno perso il significato effettivo del progetto: non tanto nella produzione cartacea e nell'esercitazione didattica, comunque portata a termine, ma per l'assenza di una capacità autonoma d'iniziativa nel contattare le Istituzioni da veri protagonisti del progetto che avrebbero voluto realizzare soffrendo forse anche della distanza (anche fisica oltre che relazionale) dalle Istituzioni amministrative della città percepite quasi come estranee, e aggravata dall'insicurezza nel gestire un ruolo di cittadinanza attiva.

Va anche detto che da parte di alcuni insegnanti vi è stato un supporto non sempre sufficiente alle attività progettuali, gravati come erano da altre incombenze scolastiche. Per di più, alla volontà residua di una parte degli studenti, non ha giovato il trasferimento avvenuto alla fine del secondo anno di una delle insegnanti referenti per il progetto, sostituita da una collega oltretutto con metà delle ore disponibili per poter dare il suo contributo mentre si era in dirittura di arrivo dell'intero programma. Né ha giovato una certa distrazione degli organismi scolastici, dimostrata dalla lettera predisposta dagli studenti per chiedere la collaborazione delle istituzioni pubbliche, lettera che doveva essere sottoscritta dal Preside e non è mai partita, rimanendo su un tavolo della segreteria.

Il soffermarmi maggiormente sui problemi emersi in una singola scuola – che sono però più in generale quelli di un sistema scolastico sclerotizzato, tale da mettere in discussione anche la metodologia dell'insegnamento – anche dopo aver cercato di illustrare i limiti oggettivi di un progetto impegnativo più di tanti altri, può apparire deficitario e ingiusto verso tutti i docenti e gli studenti che hanno dedicato tempo e impegno al programma di lavoro, per non parlare dell'oneroso contributo non solo organizzativo fornito da Opera onlus.

Sono consapevole di questo rischio nel non dare lo spazio e il risalto dovuto ai tanti elementi positivi registrati in corso d'opera, ma sono altrettanto certa, partendo da un osservatorio e da una pratica trentennale di progettazione didattica in organismi territoriali ed enti locali, che un progetto portatore di innovazione didattica come "Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri" per essere riproposto come merita ha bisogno di correttivi per corrispondere meglio allo stato attuale dell'organizzazione scolastica ed alle

carenze della formazione dei docenti nella pratica della Peer Education, rimasta spesso solo un'enunciazione.

E infine, ma non meno importante, vanno fatte una verifica e una riflessione anche all'interno della nostra Associazione, che a fronte dei nuovi bisogni deve rimettere in discussione il ruolo stesso del volontariato culturale sul territorio, a partire dalle tante periferie della società in cui viviamo.

La parola ai tutor: esperienze a confronto

a cura di Maura Giallatini ed Aldo Riggio

Nel triennio i tutor sono stati a contatto con gli studenti settimanalmente, nelle fasi calde anche più spesso. Insieme agli esperti di paesaggio, referenti di Italia Nostra presso i docenti e le scuole, sono quelli che sanno davvero come è andato il progetto, se e come gli studenti hanno raggiunto gli effettivi obiettivi proposti dal progetto: l'acquisizione delle life skill, una dimensione di cittadinanza attiva, l'assunzione di responsabilità verso il loro ambiente di vita. E come e in che misura abbiano vissuto questa esperienza di peer education.

Maria Gizzi per le scuole della provincia di Pescara, Marilena Ricci per quelle della provincia di Frosinone, Guido Riggio per le scuole di Roma e Simone Vona per quelle di Chieti hanno costituito la vera interfaccia tra il CTS e gli studenti. In un ruolo difficile da far comprendere ai docenti, che a volte si rivolgevano a loro anche per questioni più propriamente dei referenti provinciali o del CTS, ma anche agli studenti che hanno faticato inizialmente a comprendere che non si trattava di un nuovo insegnante (integrativo).

Dalle loro risposte all'intervista conclusiva emergono con chiarezza le diverse situazioni, sia territoriali che degli studenti e dell'ambiente scolastico e dove loro sono stati inviati ad operare. Emerge anche l'attenzione, quasi scientifica, con cui hanno seguito la crescita degli studenti, li hanno visti superare più o meno felicemente e con maggiore o minore facilità e impegno le difficoltà e le impasse. Hanno visto i veri risultati del progetto.

Ripercorriamo quindi le loro risposte al questionario di intervista.

Domanda 1. La metodologia proposta (peer education) è stata facilmente trasferibile nelle classi?

La prima parte della loro risposta riflette le situazioni di partenza riscontrate nelle diverse scuole di fronte alla proposta di un percorso di peer education. Guido segnala che nelle scuole di Roma "*in una prima fase si è avuta un po' di difficoltà ad impostare un modo nuovo di confronto intraclasse e tra classe e docente, perchè si tende ancora a privilegiare un rapporto ex cattedra tra docente e ragazzo*". Maria racconta che nelle scuole della provincia di Pescara "*il lavoro è stato impostato diversamente nelle quattro realtà della Provincia date le diversità di impostazione dei quattro Istituti scelti. In una fase iniziale non tutti gli Istituti si sono rapportati in maniera positiva alla metodologia proposta e al modus operandi del progetto. Si tende ancora a privilegiare un rapporto gerarchico tra docente che in-*

segna e ragazzo che apprende". Guido e Maria concordano sul fatto che "*si dà molta importanza allo sviluppo delle capacità logico-cognitive dei ragazzi e meno alle capacità relazionali, gestionali, di progettazione; a volte si sottostimano le capacità dei ragazzi che invece si avvicinano sempre più alla maggiore età privati a volte di possibili esperienze perchè li si vuole tutelare ad ogni costo*". Non molto diversa è la costatazione di Simone per le scuole della provincia di Chieti: "*L'irrigidita metodica di insegnamento di alcuni docenti e l'inflessibilità del sistema scuola hanno creato un rallentamento nella prima fase del progetto"*. Diversa è stata la situazione riscontrata da Marilena per le scuole di Frosinone: *"La peer education è una metodologia presente da anni nelle scuole della provincia di Frosinone; attraverso diversi progetti si cerca di dare spazio di applicazione nei vari contesti scolastici a tale strategia educativa. Il metodo proposto coinvolge le classi in maniera trasversale cercando di individuare rappresentanti, peer appunto, che fungano da ponte tra la propria classe e le altre, che possano formare un nuovo gruppo di pari capaci di diventare gruppo di riferimento per tutti gli altri"*. Però anche lei concorda sul fatto che *"la difficoltà che emerge spesso è quella proposta dal sistema scolastico poco abituato a un metodo che vada oltre il rapporto insegnante alunni e che restringe, a causa delle regole del contesto, la possibilità di espressione dei ragazzi e loro movimenti in orario curriculare. L'ostacolo che si incontra spesso è la difficoltà del corpo docente di uscire dal sistema educativo tradizionale a discapito dello sviluppo delle capacità individuali dei ragazzi"*.

Nella seconda parte della risposta, fortunatamente, tutti affermano che *"poi, nel corso degli anni, siamo riusciti ad impostare il lavoro in maniera diversa, rendendo i ragazzi sempre più attivi e responsabili delle proprie azioni*". Simone sottolinea in più che "i *problemi riscontrati sono stati superati dalla volontà e dalla buona capacità di adattamento dei docenti coinvolti, i quali, mettendosi in gioco, sono riusciti a dare un contributo prezioso nell'applicazione della peer education"*.

Domanda 2. Gli studenti hanno partecipato attivamente a tutte le attività?

Maria e Guido concordano nel dire che "*all'interno delle varie realtà scolastiche c'è stata una partecipazione decisamente buona da parte dei ragazzi, ci sono stati momenti in cui hanno lavorato con una motivazione e voglia di fare molto alte*", ma secondo Guido "*in altri momenti invece, si è vista una partecipazione meno evidente dato che un progetto triennale impegna molto i ragazzi di questa fascia pedagogica, in cui cioè la capacità di seguire e realizzare lavori a lungo termine sta ancora prendendo forma*", mentre Maria nota che gli studenti "*in altri momenti invece, sono stati un po' sotto stress per via dei molteplici impegni sia scolastici sia extra scolastici, quindi trovavano difficoltà maggiori nel raggiungere gli obiettivi*". Marilena ha costatato che "*gli studenti hanno risposto ognuno con le proprie peculiarità all'attivazione proposta loro, riuscendo a distri-*

carsi autonomamente rispetto alle resistenze proposte da alcuni contesti scolastici. I ragazzi, come capita spesso, hanno dovuto gestire anche le proprie resistenze interne e confrontarsi con le loro capacità riuscendo ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, emozioni ed esperienze". Simone pone l'accento su due altri aspetti: *"Gli studenti coinvolti, venendo da diverse realtà sociali si sono inizialmente rapportati differentemente nei confronti del progetto. Questo problema sociale è stato superato grazie all'applicazione della peer education, che ha creato successivamente un clima di collaborazione e partecipazione. Un leggero calo di partecipazione è stato riscontrato nel terzo anno di progetto, da parte degli studenti delle classi quinte, impegnate nella preparazione agli esami di stato".*

Domanda 3. In classe si è creato un clima sereno e cooperativo?

La risposta dei quattro tutor è concordemente positiva. Anche se Guido aggiunge che "*ci sono stati dei momenti di confronto anche duro a volte tra una parte della classe più attiva nei confronti di quella meno. Molto del clima lo si deve alla collaborazione ed al lavoro attivo tra insegnante e tutor*". Anche Simone ricorda l'importanza della figura del docente in questo clima "*nonostante la prematura scomparsa di Floriana Guidotti (docente referente per il liceo Scientifico di Guardiagrele), preziosa docente e punto di riferimento per molti ragazzi e non, siamo riusciti a superare questo momento di profondo dolore e abbiamo trovato un nuovo slancio nella realizzazione di questo progetto".* Marilena infine segnala che il clima è stato *"tra i vari gruppi dei supporter ... di serena cooperatività e di naturale selezione là dove l'apporto individuale veniva meno".*

Domanda 4. I progetti realizzati dai ragazzi hanno consentito loro di acquisire competenze e capacità nuove?

Marilena in generale conferma che "*l'educazione tra pari ha consentito lo sviluppo del processo per il quale i giovani, istruiti e motivati, hanno intrapreso lungo un periodo di tempo attività educative, informali o organizzate, con i loro pari sviluppando il loro sapere, modi di fare, credenze e abilità che li hanno resi capaci di proteggere la loro propria salute e perseguire i proprio obiettivi".* Simone aggiunge che *"Una delle caratteristiche importanti del progetto è quella di far interagire i ragazzi cercando di creare situazioni favorevoli allo scambio delle proprie life skill. Per quando riguarda gli Istituti interessati nella provincia di Chieti, questo scambio si è manifestato non solo sotto forma di competenze acquisite, ma anche come un percorso che ha portato i ragazzi ad essere maturi*". Maria e Guido notano che "*come primo aspetto il progetto ha permesso un po' a tutti i ragazzi di conoscere meglio la propria città ed hanno capito l'importanza del*

lavoro di gruppo. I ragazzi si sono relazionati a realtà a loro ancora sconosciute (rapporto con gli enti, associazioni, ecc.)"; Maria aggiunge: "*ciò ha permesso loro sia di rendersi conto di quanto sia difficile entrare in rapporto con le istituzioni locali sia di quanto il sistema burocratico italiano sia lento e a volte demotivante*", mentre Guido conclude "*il progetto ha permesso ai ragazzi di sentirsi parte integrante ed attiva del proprio territorio e ciò li ha resi attivi, motivati e maturi riguardo a tematiche sociali, paesaggistiche, ambientali rendendoli protagonisti tramite una modifica reale della realtà che li circonda e che quotidianamente vivono*".

Domanda 5. Come è stata l'interazione con le altre classi/scuole partecipanti?

Maria, Marilena e Guido concordano sul fatto che "*l'interazione con le altre scuole e gli altri gruppi sia stata carente e poco sviluppata, relegata spesso solo ai momenti di confronto istituzionalmente creati"* e che *"non siamo riusciti a creare una rete di collaborazione tra le varie scuole*". Solo per le scuole della provincia di Chieti Simone certifica che: "*L'interazione tra gli istituti è stata sempre un punto di forza dell'attività. Questa sinergia è stata confermata nella seconda annualità, dall' evento di presentazione dei progetti realizzato in concomitanza tra diversi istituti coinvolti (Liceo Classico G.B. Vico, Liceo Artistico N. Da Guardiagrele e l'I.I.S. L. Di Savoia). Quest'unione è stata confermata anche dalla spontanea partecipazione dei ragazzi a eventi di altri istituti coinvolti. La collaborazione è ormai salda anche per la terza annualità progettuale".*

Domanda 6. Che cambiamenti avete riscontrato nei ragazzi e nella Scuola in generale a seguito di quest'esperienza?

I cambiamenti riscontrati dai tutor sono in sostanza simili, in particolare per quanto riguarda la visibilità verso gli adulti e il senso di cittadinanza, ma ciascuno di loro ne sottolinea alcune peculiarità, anche sulla base della rispettiva sensibilità.

Maria: "*Per quanto riguarda i ragazzi ho trovato che sono molto maturati durante i tre anni del progetto, hanno cominciato a sentirsi davvero cittadini attivi e sono stati molto felici di riuscire a realizzare qualcosa di dimostrabile agli adulti. Hanno imparato a gestire meglio lo stress legato ai vari impegni affrontati ed hanno dimostrato molta costanza durante gli anni nonostante le difficoltà e gli impegni*".

Marilena, che è molto analitica: "*I cambiamenti maggiori riguardano sicuramente le competenze dei ragazzi:*

- un'accresciuta consapevolezza del territorio circostante al proprio Istituto, che li ha resi membri più attenti e coscienti della responsabilità sociale di cui già da adolescenti sono investiti;

- il lavoro di gruppo ha fornito loro la possibilità di sperimentarsi con un metodo spesso poco praticato a scuola;

- hanno iniziato a sperimentare in maniera diversa la propria capacità decisionale attivandosi in esperienze e che pensavano fossero delegate esclusivamente agli adulti;

- risulta visibile l'incremento della capacità relazionale e comunicativa a favore di spazi che non siano vincolati esclusivamente dalla tecnologia (es. social network …), l'incontro fisico ri-diventa indispensabile per informare e diffondere".

Guido: "*Nei ragazzi si è vista una voglia di fare e di mettersi in gioco, caratteristica di quest'età, che nel corso del progetto è stata affiancata dalla responsabilità verso il lavoro di tutti e da un costante aumento di assunzione di responsabilità verso il bene comune chiamato Città. Le Scuole si sono dimostrate molto disponibili e quando coinvolte hanno dimostrato un sostegno che ai ragazzi è servito come conferma sociale del loro lavoro (cosa molto importante secondo me il riconoscimento e l'approvazione da parte dei propri pari)*".

Simone: "*Come accennato in precedenza, sicuramente questo progetto è un percorso che porta i ragazzi ad essere più consapevoli delle proprie potenzialità e dei propri limiti, mettendosi in gioco per il raggiungimento di un obbiettivo utile alla collettività. Questo porta i ragazzi coinvolti ad essere giovani cittadini attivi, protagonisti nel proprio territorio, nella propria città".*

Domanda 7. Qual è stato il punto di forza di questo progetto?

Maria sottolinea l'importanza del lavoro di gruppo: "*l'aspetto più importante del progetto è legato al fatto di lavorare in un gruppo variegato formato da varie tipologie di interlocutori; è stato importante il lavoro sinergico di tutti che ha permesso di portare avanti le idee progettuali e di mantenere alta la motivazione in tutti i soggetti coinvolti".*

Marilena e Simone identificano il principale punto di forza proprio nella peer education.

Marilena: "*il progetto vede i suoi punti di forza nel metodo scelto e negli obiettivi prefissati, inoltre la scelta di coinvolgere tutti alunni della medesima fascia di età, appartenenti alle classi terze nel primo anno di progetto, offre la possibilità di muoversi su tutta la scuola e non limitare gli interventi al solo gruppo classe".*

Simone: "*in primis la metodologia della peer education: siamo riusciti a potenziare nel gruppo gli atteggiamenti, le conoscenze e le competenze che hanno consentito di compiere delle scelte consapevoli e responsabili".*

Guido invece pone l'accento su: "*il protagonismo dei ragazzi e la possibilità che hanno avuto (rara oggi giorno) di poter sperimentare successo e fallimento in un ambiente protetto; grazie a questo protagonismo, a volte anche stimolato, i ragazzi hanno sperimentato un'indipendenza che li ha*

iniziati a formare come liberi cittadini; inoltre l'imparare facendo è sempre una delle chiavi di successo per un'età molto fisica come l'adolescenza" .

Simone identifica altri due punti di forza, organizzativi, del progetto: "*Altro punto di forza è rappresentato dalla composizione del Comitato Tecnico Scientifico, il quale rappresenta una risorsa di gestione e supporto tecnico nella realizzazione del progetto. Infine di fondamentale importanza è il nostro ruolo di tutor, il quale si trova a mediare le esigenze progettuali e scolastiche, al fine di poter raggiungere gli obiettivi prefissati dal progetto".*

Domanda 8. Per te cosa ha rappresentato questo progetto?

L'ultima domanda chiedeva un'auto-valutazione dell'esperienza di tutor. Anche i quattro giovani hanno avuto modo di misurarsi e di crescere durante il triennio; e questo era uno degli aspetti ulteriori richiesti (implicitamente) dal bando. Alcuni hanno raggiunto obiettivi personali importanti, in altri abbiamo notato anche un consolidamento del carattere e l'acquisizione di nuove competenze. Per alcuni si è trattato della prima esperienza di un lavoro, per quanto molto part time, con una certa durata e continuità che prevedeva non solo un ruolo esecutivo ma anche capacità manageriale e relazionale ed assunzione di responsabilità.

Riportiamo quindi integralmente le loro risposte.

Maria Gizzi

Per quanto mi riguarda la partecipazione a Paesaggi Futuri ha rappresentato un'esperienza molto formativa che mi ha permesso di relazionarmi a persone diverse. Il lavoro con i ragazzi è stato difficile soprattutto in una fase iniziale in cui motivarli al progetto e far capir loro l'importanza e la possibilità che avevano non è stato semplice. Devo dire che con il tempo il rapporto con i ragazzi è cresciuto molto ed è stato molto appassionante lavorare con loro, parlare con loro, sentire cosa avevano da dire.

Relazionarmi con l'ambiente scolastico non è stato semplice ma devo ammettere che ho trovato una realtà diversificata sì, ma molto accogliente nei miei confronti. I docenti sono stati molto disponibili nei miei confronti e c'è stato un rapporto molto collaborativo e confidenziale.

Nel complesso l'esperienza è stata fortemente positiva per quello che mi riguarda, mi ha permesso di modificare e migliorare anche aspetti di me, mi ha resa attiva come guida dei ragazzi ed è stato un onore accompagnarli in questo percorso di crescita reciproca.

Marilena Ricci

Mi sono nuovamente confrontata con la realtà scolastica, avendo modo di rilevare il continuo movimento interno che viene proposto dall'alto impedendo lo sviluppo interno. Tramite questo progetto ho avuto modo di continuare a lavorare con il "gruppo dei pari" nelle scuole, ampliando il

raggio di azione a loro richiesto ossia la valorizzazione del territorio. Ho sicuramente apprezzato la possibilità di dare attenzione al contesto provinciale di mia appartenenza spesso svalutato poiché poco conosciuto da noi abitanti, sentendomi ancora più cittadina del territorio.

Di contro continuo a scontrarmi con la poca flessibilità di alcune professionalità incontrate, es. corpo docenti, e con la burocrazia progettuale che anche qui per questioni interne ha gestito con difficoltà l'ambizioso scopo iniziale di coinvolgere a cascata tutto l'istituto scolastico e si è confinato in modalità diverse da quella spesa da questa provincia e dichiarata nel progetto stesso.

Guido Riggio

Per me questo progetto è stato una grande possibilità di crescita sia personale che professionale. Mettersi in confronto con così tante realtà (scolastica, del docente, del gruppo ragazzi, del ragazzo singolo) mi ha permesso di sperimentarmi in molteplici capacità relazionali.

I rapporti con le varie realtà, la classe e il docente, sono stati molto eterogenei ed a volte anche confusionari. Le maggiori difficoltà con le istituzioni sono da rilevarsi dentro l'ambiente scolastico piuttosto che fuori, spesso frutto di preconcetti e sfiducie preventive verso i ragazzi ed i loro bisogni/richieste.

Penso che il progetto sia da riproporre anche nelle altre fasce scolastiche, ma con la condicio sine qua non che sia il docente con più ore a prendersi in carico il progetto e quella di realizzarlo assieme al collegio docenti perchè esso può rappresentare un vero strumento anche ad uso dei programmi scolastici oltre che una possibilità per i ragazzi di sperimentare una metodologia basata più sul fare che sul ricevere passivamente.

Inoltre bisogna porre più attenzione alla formazione dei docenti, poiché i risultati più validi sia pedagogicamente che dal punto di vista della realizzazione si sono avuti quando il docente incaricato è diventato parte attiva e attivante del processo, cosa che in alcune realtà di Roma non è avvenuto in tutti gli anni, anche perchè non vi è stata una continuità didattica.

Simone Vona

Il mio inserimento in questo progetto è stato un'enorme opportunità di crescita personale e professionale. La possibilità di potermi rapportare con esperti in diversi ambiti è stata un'occasione per mettere in pratica le mie competenze universitarie. Un ulteriore momento di crescita è stato rappresentato dai corsi di formazione organizzati, con i quali è stato possibile implementare diverse capacità, come quelle organizzative, didattiche e relazionali. Oltre alle nuove competenze, questo progetto mi lascerà un enorme bagaglio di esperienze personali condivise con persone di diversa estrazione e cultura, che hanno contribuito alla mia formazione di uomo. Per quanto mi riguarda in un mondo dove il senso civico, la sensibilità al paesaggio e al patrimonio e dove i rapporti umani stanno scomparendo, il progetto "Paesaggi Futuri" fa la differenza.

PRESENTAZIONI

ITALIA NOSTRA onlus – Ente beneficiario

Italia Nostra è la prima associazione ambientalista nata in Italia: è stata fondata nel 1955 aderendo all'articolo 9 della Costituzione, che recita "la Repubblica tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione".
Sin dagli anni sessanta si è battuta per la tutela del territorio e dei beni culturali, ottenendo molte importanti vittorie. Ha lottato, e lotta, contro il nucleare, contro la cementificazione delle coste e l'inquinamento del suolo, dell'aria e delle acque. La tutela del paesaggio dagli assalti speculativi, lo stop ai grandi impianti eolici e fotovoltaici a terra che danneggiano la "forma del bel Paese", la difesa dei centri storici nella loro integra bellezza, i musei e gli archivi, l'educazione e formazione sono oggi gli argomenti principali su cui è rivolta l'attenzione dell'Associazione.
A livello territoriale l'Associazione è articolata in circa 200 sezioni locali. Pubblica un Bollettino bimestrale e numerosi Quaderni tematici.
Dal 1970 ha attivato un Settore Educazione che si occupa di aggiornamento dei docenti, iniziative e concorsi per le scuole sui temi associativi. Fin dalla sua istituzione promuove anche progetti di ricerca – azione in campo didattico e pedagogico sull'educazione al Patrimonio Culturale. Dal 2003 è riconosciuta dal MIUR come ente di formazione.
Ha protocolli di intesa con diversi Ministeri – ad iniziare dal MIUR e dal MiBACT, numerose Università, altre associazioni ed Enti per la tutela, la sostenibilità e la cittadinanza attiva.

OPERA onlus – Ente attuatore

Costituita nel 2004, Opera onlus si occupa fondamentalmente di educazione ambientale. È un'Organizzazione per la promozione e la ricerca ambientale, e per la promozione dello sviluppo sostenibile.
Sviluppa numerose iniziative di educazione e formazione sui temi dell'ambiente e dei beni culturali per tutte le fasce d'età.

Ha sede ad Isola del Liri e ha collaborato per molti anni con Italia Nostra nella gestione dei Laboratori di educazione Ambientale della provincia di Frosinone. Insieme ad Italia Nostra ha organizzato anche numerosi corsi di aggiornamento per docenti.

CONSORZIO INNOPOLIS - Consulente

Il Consorzio nasce nel 2003 dalla sinergia e dall'unione di Istituti di Ricerca, Agenzie Formative e Società di Consulenza, cui si sono aggiunti Enti Locali ed associazioni del Terzo Settore.
Opera nell'ambito della progettazione e nella realizzazione di interventi nel campo dello sviluppo locale, della promozione sociale, dell'istruzione e della formazione professionale a valere su fondi europei, nazionali e locali.
Privilegiando una logica basata sul lavoro di rete e la progettazione partecipata, si rivolge a tutte le realtà pubbliche e private che operano in ambito sociale e che intendono pensare, costruire ed avviare progetti in grado di incidere in modo efficace ed efficiente sul proprio territorio di riferimento.
Ha gestito numerosi progetti di rilievo nazionale e locale, con una particolare attenzione alle fasce svantaggiate della popolazione, ai temi dello sviluppo sociale ed all'occupabilità giovanile.

ALDO RIGGIO
Coordinatore nazionale del Settore Educazione al Patrimonio Culturale di Italia Nostra dal 2006.
Laurea in Ingegneria Civile, Dottore di Ricerca in Pianificazione Territoriale. Brevetto internazionale come Capo Scout. È stato docente di Topografia presso un I.T.G. di Roma (per 15 anni) e docente a contratto di Tecnica Urbanistica presso l'Università di Torvergata di Roma (per 10 anni). Esperto di cartografia e topografia per il Comune di Roma, la Regione Lazio e SIS.TAV. Ha collaborato con l'Agenzia Habitat dell'ONU per il recupero degli insediamenti informali e come ricercatore con il Gruppo Naz. Difesa Terremoti. È stato per un decennio uno dei tre coordinatori nazionali del progetto mondiale GLOBE di educazione ambientale. Come docente ha partecipato a diversi progetti europei (Comenius I e II, Grundwig) sull'educazione alla cittadinanza, l'apprendimento autonomo, l'allargamento dell'Unione Europea, la sicurezza delle TIC. Ha fatto parte dei gruppi di lavoro MPI-MIUR per l'insegnamento della tecnologia, per Diverti-PC, e membro della commissione MIUR-Rai Educational per Explora Science Now. È stato relatore e direttore di numerosi corsi di aggiornamento organizzati o riconosciuti dal MIUR. Ha organizzato e diretto corsi di formazione per numerosi Enti sui temi della sicurezza, della sostenibilità, delle TIC, dei sistemi GIS.

CARLO CELLAMARE
Esperto per gli aspetti correlati alla progettazione partecipata nei sistemi urbani.
Docente di urbanistica presso la Facoltà di Ingegneria dell'Università di Roma "La Sapienza", responsabile scientifico di diverse ricerche a carattere nazionale e internazionale, è stato coordinatore della *Casa della Città* del I Municipio di Roma e responsabile scientifico del *Bilancio ambientale* della Provincia di Rieti. Svolge attività di ricerca sui temi del rapporto tra urbanistica e vita quotidiana, delle pratiche urbane, dei processi di progettazione ambientale e territoriale come processi sociali complessi, con attenzione sia al rapporto tra territorio e sviluppo locale che al rapporto tra reti sociali e trasformazioni dei quartieri. Ha sviluppato la propria attività attraverso percorsi di ricerca-azione, e con una particolare attenzione all'interdisciplinarietà e ai temi della partecipazione. Tra le sue pubblicazioni: *Culture e progetto del territorio* (Franco Angeli, 1999), *Labirinti della città contemporanea* (Meltemi, 2001), *Plural Cities* (Plurimondi, n. 5, Dedalo, 2002), *RomaCentro. Dal laboratorio alla "Casa della Città"* (Palombi, 2006), *Fare città. Pratiche urbane e storie di luoghi* (Eleuthera, 2008), *Progettualità dell'agire urbano. Processi e pratiche urbane* (Carocci, 2011).

CARLA DE ANGELIS
Esperto per gli aspetti correlati alla formazione ed all'organizzazione scolastica.
Dall'ottobre 2003 ad oggi è docente a contratto di Formazione e orientamento per l'eco ambiente, del corso di laurea Educatori professionali di Comunità dell'Università degli studi Roma Tre. Insegna presso la SSIS dell'Università degli studi dell'Aquila (Pedagogia speciale, Pedagogia sperimentale e relativi laboratori di verifica e valutazione, Didattica di scienze dell'educazione, Analisi dei processi di appren-

dimento) ed è docente a contratto di Pedagogia ambientale e di Economia dell'ambiente e del territorio presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli studi dell'Aquila, per la laurea specialistica in Scienze dell'Educazione e Formazione nella Società Complessa. Ha una trentennale esperienza nell'ambito ambientale e dell'educazione degli adulti ed è autrice di numerose pubblicazioni.

LUCIO MACIOCIA

Esperto per gli aspetti correlati alla peer education ed alle life skills.
Psicologo, psicoterapeuta, Coordinatore Area Disagio - Dipartimento Disagio, Devianza Dipendenza della ASL di Frosinone, componente Gruppo Regionale Promozione Salute, formatore UNPLUGGED, formatore Docenti, esperto di *life skills* e *peer group education*. Presidente per il Lazio della Società Italiana Promozione di Salute, Referente Ufficio Coordinamento Osservatorio Ricerca e Studio Età Evolutiva e Adolescenziale ASL FR, membro dell'ufficio di coordinamento Rete Professionale Immigrazione e Salute, supervisore e formatore tematiche immigrati ed emarginazione sociale.

GIANCARLA ARMIDI

Esperto di paesaggio e beni culturali per la provincia di Chieti.
Laureata in Architettura presso l'Università La Sapienza di Roma, specializzazione post-laurea in Bioarchitettura presso Inbar (Istituto Nazionale di Bioarchitettura di Bolzano), qualifica di Tecnico nella Valutazione di Impatto Ambientale. Ha svolto attività di consulenza e progettazione su tematiche ambientali; con lo studio "Ecosistemi s.r.l." ha partecipato, arrivando in seconda fase, al concorso internazionale di idee e di progettazione per la realizzazione di alloggi pensati con procedure bioclimatiche e di sostenibilità nella periferia di Roma. Sostenitrice della "Città per le bambine ed i bambini" ha approfondito la ricerca per la riscoperta di nuove relazioni urbane coadiuvando alcune classi del Circolo X di Pescara nell'elaborazione di un progetto di "aule aperte". In rapporto al paesaggio agrario è interessata alla fattibilità di orti urbani. Il tema del "ben-essere" fa parte della sua attività professionale. E' socia di Italia Nostra nella sezione di Chieti e sostenitrice dell'associazione ACAF - Museo del Treno per la quale ha curato una ricerca sull'edilizia ferroviaria a Pescara in occasione del 150 anniversario della ferrovia adriatica.

ADRIANA AVENANTI

Esperto di paesaggio e beni culturali per la provincia di Pescara.
Laureata in lettere presso l'Università Statale di Milano, insegnante di ruolo di Italiano e Storia negli Istituti di Istruzione Secondaria, ha collaborato con il Technical College of Arts di Cambridge, con il Department of Linguistics dell'Università di Cambridge e con la Facoltà di Lingue dell'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti e Pescara nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana. In servizio per 9 anni presso il Provveditorato agli Studi di Pescara promuove la ricerca didattica e la formazione degli insegnanti nel campo dell'Educazione Ambientale (progetto sperimentale "Centro Scuola Ambiente" MPI - Italia Nostra - ANISA). Ha promosso e coordinato per otto anni fino al 2011 il progetto "I colori del mondo: istruzione come contrasto all'emarginazione", finanziato dalla Provincia di Pescara. Ha realizzato diverse pubblicazioni e svolto diversi incarichi in ambito pedagogico e didattico-educativo. Dal 2009 è vice-presidente della sezione pescarese di Italia Nostra. Fa parte del coordinamento nazionale di Italia Nostra per il settore educativo.

ANNALISA CIPRIANI
Esperto di paesaggio e beni culturali per la provincia di Roma.
Storica dell'Arte, esperta di politiche educative, già nella segreteria nazionale MCC/AIDEA Educazione degli adulti, Vicepresidente di Distretto scolastico e Presidente della Consulta Cultura, consulente degli Assessorati alla Scuola del Comune e della Provincia di Roma, ha coordinato corsi di 150 ore CGIL, è stata consulente del MIBAC per le campagne didattiche sul Paesaggio della Direzione Generale Valorizzazione del Patrimonio.
Membro del Forum Intercultura del Comune di Roma, ha fatto parte del Coordinamento associazioni UNICEF-PIDIDA, ha ideato e diretto progetti di cooperazione UE in collaborazione con MIBAC ed Enti locali; ha partecipato inoltre all'ideazione ed alla direzione di programmi a bando regionale di Educazione ambientale, cantieri scuola della Provincia di Roma e del Polo Regionale per i Beni Culturali. Socia della sezione di Roma, per la quale tiene in particolare i rapporti con il Parco dell'Appia Antica. Dal 1998 è membro referente della commissione scuola di Italia Nostra per la sezione di Roma.

GIULIO MARTINO
Esperto di paesaggio e beni culturali per la provincia di Frosinone.
Laureato in Economia e Commercio presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", esperto di ambiente e progettazione partecipata con le comunità locali, nell'ambito della Sezione Ciociaria di Italia Nostra si occupa della direzione delle attività di educazione ambientale nelle scuole e dell'organizzazione di corsi di formazione ambientale per tecnici e professionisti. È stato coordinatore e docente nelle scuole per il progetto "Italia da Salvare" e direttore del Laboratorio di Educazione Ambientale di Acuto.

MAURA GIALLATINI
Rappresentante di Opera onlus nel CTS e coordinatore dei tutor.
Laureanda in biologia, è stata presidente di OPERA onlus e Responsabile del Settore Educazione e Progetti nelle Scuola per i Laboratori di Educazione Ambientale della Provincia di Frosinone; successivamente è stata coordinatore del LEA di Sora. Ha collaborato con la Fondazione PANGEA onlus, per la quale ha svolto una missione sul microcredito in Nepal; ha collaborato in varie associazioni e cooperative per progetti sui temi dell'ambiente e dell'economia solidale. È stata ricercatrice junior nell'ambito del progetto FIRE (Frosinone in Rete) realizzato nei Comuni del Distretto Socio-Sanitario C della provincia di Frosinone. Ha svolto attività di coordinamento presso l'IRASE (Istituto per la Ricerca Accademica Sociale ed Educativa) sezione provinciale di Frosinone. È inserita nell'elenco esperti "banca delle competenze del GAL-versante laziale del Parco Nazionale D'Abruzzo nell'Area tecnico/scientifica (ambiente, sostenibilità, energie rinnovabili, raccolta differenziata e compostaggio) e nell'Area Formazione e sviluppo (Progettazione didattica e formativa).

SIMONA ROTONDI
Valutatore - Consorzio Innopolis.
Laurea in Sociologia, Master in metodologia e tecnica della Ricerca Sociale e in Progettazione Sociale, ha un'esperienza decennale nella gestione di progetti per lo Sviluppo Locale. Ha collaborato in qualità di project manager ed esperto formatore con molti Enti pubblici e privati, tra cui la Regione Abruzzo, la Provincia di To-

rino, WWF Italia, la Provincia di Treviso, LUISS (Libera Università Internazionale degli Studi Sociali "Guido Carli"), Capitale Lavoro, l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Forum Nazionale dei Giovani, Spes e Cesv Lazio, Italia Nostra Lazio. Dal 2001 è consulente presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per le politiche giovanili, e dal 2008 è ricercatrice ISFOL. Ha scritto e coordinato progetti a valere su fondi strutturali e a gestione diretta e ha curato diverse pubblicazioni sulle tematiche afferenti le politiche giovanili. È consulente presso l'Agenzia Nazionale per i Giovani.

MARIA GIZZI
Tutor per le scuole della provincia di Pescara.
Laureata in Psicologia presso l'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti e Pescara, ha svolto attività di ricerca in campo psicologico partecipando alla realizzazione di esperimenti comportamentali presso l'ITAB di Chieti (Istituto di Tecnologie Avanzate Biomediche) e presso l'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti e Pescara.
Ha collaborato con l'Agenzia di Promozione Culturale della Regione Abruzzo, con l'Associazione Centro Olos organizzando laboratori didattici per l'infanzia e con l'Associazione Italia Nostra onlus nell'ambito delle problematiche ambientali e della conservazione del patrimonio culturale.

MARILENA MADDALENA RICCI
Tutor per le scuole della provincia di Frosinone.
Psicologa clinica, psicoterapeuta e gruppo-analista si occupa di esplorazione, comprensione, prevenzione ed intervento delle problematiche psicologiche e relazionali sia a livello individuale che di gruppo. Ha collaborato con l'Associazione "La Promessa Onlus" di Roma per la cura e la riabilitazione di soggetti con Disturbi del Comportamento Alimentare e all'interno dei trattamenti per la riabilitazione di alcolisti e tossicodipendenti; con l'Ente Proitalia (Ente Nazionale di Promozione ed Utilità Sociale); con il Dipartimento D3D dell'USL di Frosinone all'interno di progetti sulla Prevenzione di "comportamenti a rischio e devianti" presso le scuole superiori della provincia di Frosinone; come docente presso la D.M.D. Italia SRL "Consulenza e formazione".

GUIDO RIGGIO
Tutor per le scuole della provincia di Roma.
Laureando in Scienze Naturali presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", sue materie di competenza sono biologia, botanica, zoologia, etologia ed ecologia. Ha svolto attività di sostegno scolastico per bambini disabili ed attività di doposcuola. Dal 2008 è capo Scout AGESCI (con brevetto riconosciuto dal Boureau Internazionale dello Scoutismo). Come capo unità AGESCI ha collaborato all'organizzazione dell'evento "S. Francesco 2012" (500 bambini partecipanti) occupandosi del coordinamento dello staff. In ambito teatrale ha collaborato con il teatro Belli e con il teatro Sistina nello spettacolo "Risorgimento", con la Fondazione Alda Fendi Esperimenti nello spettacolo "Organze cod. 116-7", con la Compagnia "Anime di Carta" nello spettacolo "Sogno di una notte di mezza estate".

SIMONE VONA
Tutor per le scuole della provincia di Chieti.
Laureato in Tecniche dell'Ambiente e del Territorio – Architettura presso l'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti e Pescara, ha svolto un tirocinio formativo presso la Provincia di Chieti nel Settore "Programmazione e pianificazione territoriale". Collabora attivamente con il Rotaract Club di Pescara Ovest ed è so-

cio fondatore della sezione di Italia Nostra di Chieti. Con quest'ultima ha collaborato in occasione di numerosi convegni ed eventi riguardanti tematiche ambientali e culturali, come "Paesaggio agrario e trasformazione territoriale, una battaglia di civiltà", "La villa comunale di Chieti: ieri, oggi … domani" e "Le tradizioni della Quaresima - trekking urbano".

Il Progetto "*Giovani Protagonisti: Paesaggi Futuri – Gruppo dei pari e valorizzazione del patrimonio paesaggistico in Italia*", finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Gioventù, ha avuto durata triennale dall'a.s. 2012/13 al 2014/15.
Esso ha coinvolto sedici Scuole superiori delle province di Roma, Frosinone, Chieti e Pescara, di diversi indirizzi di studio.
Basato sulla metodologia della *peer education*, il progetto ha offerto agli studenti l'opportunità di avviare un percorso di partecipazione e protagonismo giovanile alla vita della comunità, stimolando la relazione diretta tra le giovani generazioni, le scuole e il territorio.
Le attività del progetto hanno mirato anche a rafforzare nei giovani l'acquisizione e la pratica delle *life skill*.

Il progetto si inquadra nell'educazione alla cittadinanza attiva, promuovendo nei giovani una cultura ambientale per "*leggere*" il paesaggio, "*interpretare*" i dati utilizzando chiavi di lettura differenti, "*scegliere responsabilmente*" e sviluppare la consapevolezza di appartenenza al territorio e il desiderio di partecipazione alla sua gestione.

Introduzione di Alessandra Mottola Molfino

Contributi di Adriana Avenanti, Carlo Cellamare, Annalisa Cipriani, Carla De Angelis, Maura Giallatini, Lucio Maciocia, Simona Rotondi

PROGETTO FINANZIATO DALLA
Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento della Gioventù

DISTRIBUZIONE **ITALIA** - **ESTERO**
VERSIONE DIGITALE **EBOOK/APP:**
www.gangemieditore.it