

IL MODELLO EDUCATIVO

Nel corso degli anni il team di lavoro del LDA é venuto delineando un modello educativo teorico-pratico ed una metodologia di lavoro che caratterizzano le proposte educative rivolte alle scuole ma anche le attività di formazione ai docenti e di supporto ai progetti con altre realtà (quali Università e altre istituzioni).

Col termine "modello" si intende qualcosa in fieri, che si aggiusta e si trasforma nel confronto continuo con i dati dell'esperienza e nel dialogo con altre elaborazioni teoriche; un modello pertanto dinamico frutto della partecipazione di ragazzi, insegnanti, operatori che concorrono continuamente alla sua verifica e ridefinizione e non già uno strumento concluso e rigido.

Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS)

L'impostazione metodologica ed epistemologica del LDA è coerente con quanto indicato nelle più recenti indicazioni nazionali ed internazionali.

Le *“Linee guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile”* emanate nel 2014 dai Ministeri dell’Ambiente e dell’Istruzione e il documento UNECE 2012 *“Learning for the future – Competences in education for Sustainable Development”* concorrono ad indicare strategie per lo sviluppo di competenze per le scuole e per i docenti e gli educatori in linea con la natura intrinsecamente complessa dei temi trattati dall’educazione ambientale (che sono poi quelli cui è di fronte l’umanità nel suo rapporto con l’ambiente) identificando in un approccio olistico ed interdisciplinare (o meglio ancora transdisciplinare) la via per una integrazione tra pensiero e pratica, per sviluppare la capacità di immaginare futuri possibili e per cambiare il modo di imparare ed i sistemi di supporto all’insegnamento.

Il LDA si pone fin dalla sua costituzione i medesimi obiettivi ed ha sviluppato negli anni progetti e strategie per muoversi sia nel lavoro con le classi che nell’individuazione di un impianto formativo destinato ai docenti. Il medesimo approccio sta alla base delle diverse azioni portate avanti nel corso degli anni sia nelle azioni di “sistema” locale sia nella collaborazione con enti quali l’Università, il carcere ed altre realtà del territorio.

I riferimenti epistemologici del modello educativo del LDA fondano nel pensiero della “complessità” e si concretizzano nel tentativo di realizzare processi educativi in grado di valorizzare competenze quali:

- saper riconoscere l’**interdipendenza** guardando alla realtà, agli avvenimenti in modo sistemico ed integrato;
- saper valorizzare le **diversità** riconoscendone i vincoli e confrontando i diversi **valori** nella consapevolezza della propria “non neutralità”;
- saper affrontare l’**incertezza** intrinseca nei **sistemi complessi** che caratterizzano il **rapporto uomo-ambiente**;
- saper pensare in maniera **critica** e **trasformativa** immaginando futuri possibili e le possibili azioni per costruirli;
- assumersi la **responsabilità** delle proprie **scelte** ed essere disposti ad agire in modo **collaborativo** e **partecipativo**.

Come si realizzano questi principi? Alcune idee forti

La conoscenza è sinonimo di cambiamento?

Un’impostazione un po’ semplicistica indicava l’Educazione Ambientale (ed ora indica l’ESS) come una educazione caratterizzata da contenuti di tipo scientifico, che hanno quindi a che fare con la natura e le sue caratteristiche. Secondo tale idea fare ESS significa in pratica “guidare” alla conoscenza della natura attraverso una serie di nozioni scientifiche, magari maturate attraverso esperienze dirette e sperimentali, che portino a migliorare i comportamenti nei confronti dell’ambiente che ci circonda.

Questa impostazione nasce dall'idea che più conoscenza porti direttamente a più consapevolezza e migliori i comportamenti delle persone; che un maggior numero di conoscenze scientifiche e tecnologiche in definitiva possa di per sé migliorare il rapporto tra gli uomini e tra uomini e ambiente.

Purtroppo tale equazione non è quasi mai vera. Le conoscenze scientifiche e tecnologiche, non solo non sono neutrali, ma non sono neanche di per sé educative; in definitiva i “contenuti” (per quanto fondamentali) generalmente non bastano a fare “educazione” e di conseguenza l'attenzione dovrà spostarsi più avanti, all'analisi delle “tecniche” educative utilizzate e dei “modelli” mentali affrontati.

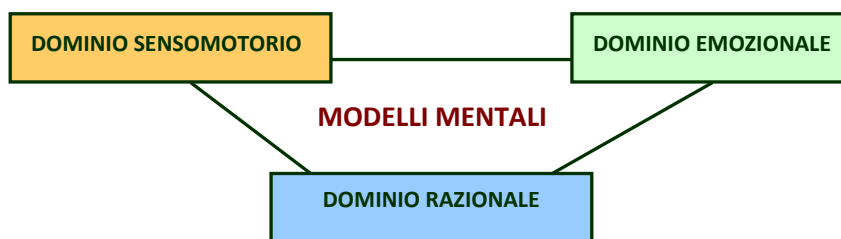
Quale tipo di conoscenza?

Nella nostra vita quotidiana incontriamo persone e cose che entrano in rapporto con noi; incontriamo quindi continuamente dei “*segni*” che ci forniscono delle “*informazioni*”. Se siamo in grado di farlo, ad una serie di *segni* diamo dei *significati* specialistici che derivano dal nostro essere esperti in un campo piuttosto che in un altro. A prescindere però dal nostro “*essere esperti*” in qualche campo ogni *segno* che incontriamo mette comunque in moto dei *significati* che vengono da *me* in modo diverso che da chiunque altro; in ogni caso diamo delle *interpretazioni* dei fenomeni che incontriamo.

La teoria ci dice che è nel rapporto fra *segni* e *significati* che noi costruiamo le nostre conoscenze mettendo in moto una dinamica continua che ci porta a costruirci dei “*modelli mentali*”, e questo avviene a tutte le età.

Il lavoro che si svolge facendo ESS è quindi quello di muoversi non esclusivamente sui contenuti, ma in ultima analisi sulle *dinamiche* di costruzione di questi *modelli*.

La teoria costruttivista ci racconta anche che i modelli mentali sono il frutto dell'interazione di differenti livelli di conoscenza e consapevolezza denominati anche *domini* (Orefice):



Il primo, *sensomotorio*, rappresenta il primo tipo di conoscenza, il primo canale conoscitivo. I nostri modelli mentali si sono costruiti a partire dalle esperienze sensoriali della nostra infanzia, ma noi spesso tendiamo a dimenticarci del potenziale conoscitivo dei nostri sensi. L'esperienza sensoriale ha un impatto molto più forte di quella concettuale e benché i sensi non siano immediatamente un tramite per arrivare al “*pensiero*”, attraverso le sensazioni si costruiscono forme fondamentali di conoscenza. I sensi sono il filtro che si interpone fra noi e la realtà ed è fondamentale rendersi consapevoli di questa “*evidenza*” dimenticata. Con i due domini successivi si complessifica il processo di costruzione dei significati, passando dal livello di conoscenza legato allo sviluppo delle emozioni, anch'esso legato al “*sentire*”, a quello inerente al “*pensare*” che porta alla creazione dei *simboli*.

L'ESS cerca di lavorare per riequilibrare il potenziale conoscitivo delle persone dando spazio al 1° canale conoscitivo (ma anche al 2°) senza limitarsi agli aspetti razionali e concettuali.

Il livello “*meta*”

La pretesa che il semplice lavoro sui contenuti possa modificare il soggetto che ha intrapreso il nostro percorso didattico quindi si scontra con la necessità che esso possa in qualche modo

esprimere se stesso e possa in qualche modo ricostruire il “proprio” percorso di conoscenza così come lo ha vissuto.

Lavorare sul proprio percorso implica quindi riflettere ad un livello superiore rispetto ai risultati dell’esperienza, un livello *meta* che induca a riflettere non più su *quello* che abbiamo conosciuto ma su *come* lo abbiamo conosciuto. Questa è un’operazione che si può fare, a vari livelli e con modalità appropriate, sia con gli adulti che con i ragazzi anche delle scuole elementari.

Comportamenti e ambiente

Sulla base di quanto esposto il modello elaborato fa riferimento ad una concezione di ESS che mira non tanto alla trasmissione di conoscenza rispetto alle varie realtà ambientali, ma a promuovere la trasformazione dei *comportamenti* nei confronti dell’ambiente. Per “ambiente” non si intendono i soli ambienti naturali (quali un bosco, un campo o un fiume), ma qualsiasi ambiente in cui un soggetto vive e svolge le proprie attività.

In base a questa impostazione si può dunque affermare che l’ESS si occupa dei problemi connessi alla modificazione del rapporto uomo-ambiente individuando per ambiente l’accezione sopra descritta. In questo contesto e con questo significato ci si occupa di “costruzione di conoscenza” perché conoscere è la base costituente del rapporto che ciascuno ha nei confronti del suo ambiente; non vi è rapporto che non presupponga il mettere in moto conoscenze.

Quali comportamenti?

Pensando all’acquisizione di comportamenti “corretti” nei confronti degli altri e dell’ambiente non si fa riferimento né ad un modello semplicemente *rispettoso* (che ha a che fare con regole e regolamenti e che implica il rispetto dei principi e delle norme stabilite senza implicare necessariamente da parte del soggetto l’adesione a tali norme né tantomeno una consapevolezza o una convinzione profonda) né ad uno meramente *solidaristico* (in cui non è necessaria una consapevolezza delle cause dei problemi che si affrontano), ma piuttosto ad un modello *indirizzato alla costruzione di un’autonomia dialogante e di una maggiore consapevolezza*.

L’obiettivo in definitiva è quello di educare a compiere delle scelte consapevoli e responsabili creando soggetti in grado di dialogare e difendere le proprie opinioni, ma anche di cambiarle autonomamente nel confronto con gli altri. Tale modello dovrebbe essere quello fondamentale della scuola del XXI secolo, e vuole essere quello del LDA, anche se si tratta di una pratica educativa più difficile da gestire perché ha a che fare con l’incertezza e l’accettazione di pratiche e tempi meno controllabili.

Conoscenza, consapevolezza, incertezza e confronto

La proposta del LDA quindi implica un modello in cui si lavora al fine di costruire gli strumenti per comprendere i valori che sottostanno ad ogni forma di conoscenza, nella consapevolezza che non esistono discipline neutrali e rappresentazioni del mondo che non implicino valori e modi di interpretare la realtà diversi. Esplicitare questi presupposti, che hanno a che fare con la diversità e la pluralità, permette di non negare i conflitti ma impone, e insegna, ad affrontarli e gestirli. Questa capacità di “essere” nell’incertezza non è una rinuncia all’agire o all’imparare, ma una apertura all’ascolto, alla comprensione alla costruzione di significati nuovi.

Di conseguenza, poiché i comportamenti, cioè il tipo di relazione che si stabilisce con l’ambiente, rinviano a delle idee, a dei “modi di guardare il mondo”, a dei modelli mentali, trasformarli significa modificare queste idee, questi modi di guardare, questi modelli.

Complessità e Autonomia

Le idee, i modelli mentali di cui si sta parlando sono però così radicati ed è inoltre tale la “complessità” dei problemi ecologici (al punto che non vi sono risposte e ricette giuste in assoluto) che diventa centrale e prioritario promuovere le condizioni di una sempre maggiore autonomia e

capacità critica da parte dei soggetti in apprendimento. Con questo si vuol intendere che non è possibile individuare comportamenti corretti a priori ed adeguati a qualsiasi contesto spazio-temporale e, soprattutto, che qualora vi fossero, non potrebbero essere insegnati.

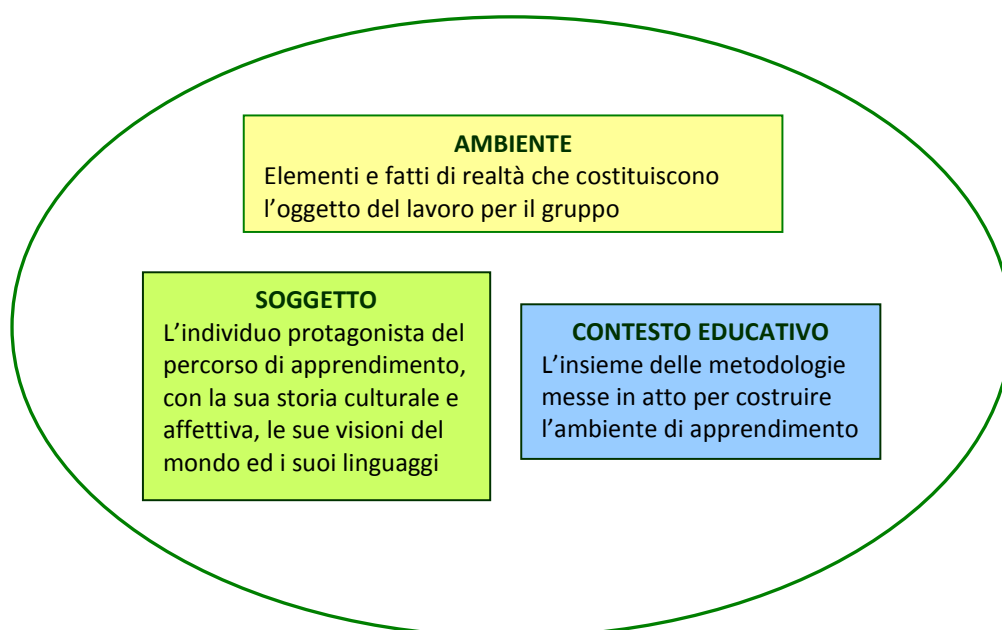
L'importante in questo approccio è non considerare la "complessità" come una nuova disciplina scientifica contrapposta al meccanicismo, ma come un'attenzione alle relazioni tra osservato e osservatore, tra problema e pertinenza delle domande che ci si pone, come una visione che ponga l'accento sulle modalità di conoscenza con le quali costruiamo le nostre rappresentazioni del mondo (Mayer). Dove la scuola e l'Università tendono, o hanno teso, a semplificare ed isolare, bisogna invece riportare all'interno delle materie scolastiche i contesti e la complessità dirigendo, e non entrando in contrasto con essi, i saperi disciplinari in un processo che tenga conto dei percorsi individuali e delle diverse intelligenze e non solo della correttezza dei risultati ottenuti.

Complessità e Responsabilità

Se dunque un atteggiamento trasmissivo o normativo è inutile e controproducente, qual è il compito dell'educatore? Riteniamo sia quello di predisporre le condizioni più efficaci affinché ciascuno possa fare esperienze significative e diverse, elaborarle individualmente ed in gruppo e, in sostanza, costruire una conoscenza idonea a rapportarsi ai propri ambienti di vita e prendere decisioni responsabili in situazioni di complessità. Dal punto di vista educativo è essenziale lavorare alla costruzione di una cultura ambientale "più adeguata" imparando a pensare per relazioni, interpretare cioè i fenomeni e le realtà ambientali secondo modelli "sistemic". A tal fine è importante costruire situazioni didattiche che stimolino a connettere i dati di esperienza ed a elaborare rappresentazioni via via più complesse di tali connessioni, che portino a ri-costruire la "storia" dei fenomeni e degli oggetti ambientali intesa sia nell'ottica delle trasformazioni intervenute nel tempo, sia ricorrendo a modelli interpretativi di tipo evolucionistico.

Una logica circolare

La logica di lavoro prevede la creazione di un *Contesto Educativo* inteso come l'insieme delle condizioni create e predisposte dall'educatore e dall'insegnante ai fini dell'apprendimento; esso comprende le tipologie di attività scelte, le modalità di lavoro, l'utilizzo e l'organizzazione di tempi e spazi, i linguaggi usati, i ruoli di ragazzi, insegnante ed operatore e, soprattutto, le relazioni che intercorrono fra i singoli elementi che intercorrono.



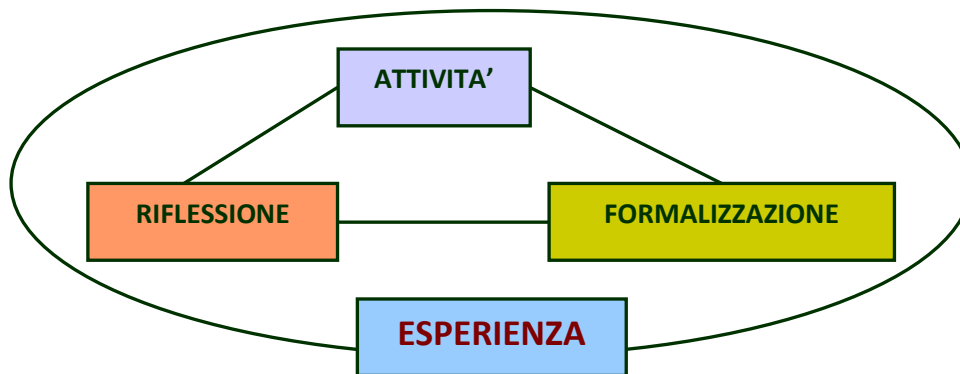
Ad interagire con il Contesto sono presenti il singolo *Soggetto*, implicato nel processo di apprendimento con la sua “*storia*” e le sue relazioni con la realtà e con gli altri, e l’*Ambiente* inteso non come contenitore o somma di oggetti e soggetti ma come interazione tra individui e realtà e come molteplicità di relazioni.

L’esperienza, la proposta

Quello che si propone a tutti i protagonisti del percorso è il “fare esperienza” intesa come un processo, che avviene in ogni soggetto, di creazione di un rapporto con l’ambiente in cui si sperimentano strategie e si formulano ipotesi.

La proposta si incarna in una serie di *attività* precedute e seguite da una *riflessione* personale ma soprattutto condivisa e quindi in qualche modo *formalizzata* in linguaggi che possono a loro volta essere oggetto di elaborazione e riflessione. Ogni soggetto elabora personalmente quanto sperimentato nell’attività, parlarne con gli altri però permette di arricchire il bagaglio personale e collettivo di concetti che spesso superano o ribaltano idee e immagini preconette.

In un percorso si conoscono cose, fenomeni e le loro regole di funzionamento, ma contemporaneamente anche qualcosa sui propri modi di conoscere e di agire. Poiché grande importanza è attribuita alla possibilità di ripensare a ciò che si è fatto sono previsti momenti di *meta-riflessione* come parte integrante delle attività.



Cosa avviene

In questo processo le parti in gioco sono diverse, con ruoli anche diversi, e le relazioni da analizzare sono molteplici; il soggetto (ragazzo/a o adulto che sia) esperisce, in modo mediato dal contesto educativo, rapporti innanzitutto con i pari, i propri compagni, con l’operatore, con gli insegnanti (con cui sperimenta relazioni diverse e sorprendenti rispetto al contesto scolastico classico), con il territorio in cui si trova ad agire e mette in moto meccanismi di apprendimento che, nel nostro caso, vogliamo intendere soprattutto come cambiamento rispetto ai modi di pensare e di pensarsi in rapporto al mondo.

Il territorio e la cittadinanza

Uno dei terreni di sperimentazione dell’ESS è un rapporto dinamico e costruttivo con il territorio come luogo concreto di ricerca e azione; questo approccio trova coerenze con la scuola dell’autonomia che si dovrebbe proporre come protagonista, assieme alle altre realtà territoriali, dello sviluppo locale.

In quest’ambito l’idea di cittadinanza responsabile che si è sviluppata negli ultimi anni vede il cittadino come capace di entrare nel tessuto sociale, riconoscerne le relazioni, negoziare e gestire i conflitti e trovare spazi di partecipazione come portatore di un’“idea” di società.

Gli interventi del laboratorio sul “territorio” tendono a trasferire un modello educativo in contesti di progettazione partecipata con le scuole (e non solo) proprio nell’ottica della “costruzione” di una cittadinanza attiva e capace di pensare futuri possibili.