

# Un approccio pedagogico alla dimensione partecipativa per l'integrazione tra saperi materiali e immateriali

Giovanna Del Gobbo

La presente riflessione si colloca nel quadro di un progetto di ricerca per l'internazionalizzazione del sistema universitario italiano. Si tratta del progetto «InterlinkPlus - Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno: teorie, metodi ed esperienze interdisciplinari nel rapporto tra saperi locali e saperi globali»<sup>1</sup>. Il Progetto, ormai al termine, ha sviluppato l'elaborazione e l'applicazione di modelli teorici e metodologici contestualizzati e partecipati per l'analisi e la valorizzazione del capitale umano e del patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno.

Nel Progetto InterlinkPlus il ricorso a metodologie di tipo euristico per l'analisi delle esperienze ha consentito di individuare, a partire dall'analisi dei progetti locali delle diverse Unità di Ricerca, categorie interpretative che di fatto possono rappresentare criteri per il trasferimento e la disseminazione delle esperienze realizzate. Sicuramente interessante si è rivelata la dimensione della «partecipazione»: una dimensione che ha radici nel tempo, che trova fondamento in un ricco e articolato dibattito a livello internazionale. Una categoria che richiede un certo livello di problematizzazione se posta in relazione all'idea di sviluppo delle comunità e dei soggetti.

<sup>1</sup> Il progetto, coordinato dal prof. Paolo Orefice, è stato finanziato dal MIUR nell'ambito del Programma Interlink, il Programma di internazionalizzazione del sistema universitario, varato nel 1999 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca con l'obiettivo di sostenere il processo di internazionalizzazione degli atenei, di promuovere il sistema universitario italiano all'estero e di incentivare programmi integrati di studio e ricerca. A seguito del Bando relativo al triennio 2004-2006, il progetto «InterlinkPlus» (Potenziale Umano e Patrimonio Locale per lo Sviluppo) è stato uno dei progetti presentati dall'Ateneo Fiorentino, selezionati e ammessi al cofinanziamento ministeriale. Il Progetto, attraverso un *Network* di Università e Istituzioni italiane e latinoamericane (Brasile, Cuba, Guatemala e Nicaragua), si è sviluppato nel triennio 2006-2008 attraverso la realizzazione di interventi locali integrati finalizzati allo sviluppo sostenibile in aree dell'America Latina e dell'Italia. La ricerca ha consentito di mettere insieme una massa critica disciplinare e interdisciplinare e di *expertise*, promuovendo sinergie internazionali di cooperazione integrata allo sviluppo tra università e organizzazioni responsabili delle strategie e dei piani di sviluppo territoriale dei Paesi emergenti. Sul piano delle strategie e delle pratiche di ricerca il Progetto ha lavorato per raggiungere risultati in termini di: sperimentazione di approcci interdisciplinari, integrazione tra ricerca teorica e ricerca applicata, sinergie tra attività di ricerca e attività di cooperazione internazionale, moduli di formazione universitaria internazionale sullo sviluppo locale.

1. *Problematizzare la partecipazione*

La dimensione della «partecipazione» è sempre stata strettamente collegata all'idea di emancipazione e di *empowerment* e nell'ambito della riflessione pedagogica questo ha comportato che di partecipazione si trattasse prevalentemente in relazione a contesti di emarginazione sociale, politica, culturale<sup>2</sup>. La «partecipazione» appare sicuramente dimensione in grado di favorire l'*empowerment* delle minoranze in contesti che consentono il coinvolgimento nell'analisi del problema e nella ricerca di soluzioni, in funzione dell'acquisizione di strumenti di gestione della realtà per arrivare a modificare la propria condizione: ma perché tutto questo avvenga, occorre vi siano adeguate condizioni. È proprio a partire da una considerazione della partecipazione dal valore emancipatorio, che appare immediatamente evidente anche il particolare significato e la rilevanza che possono assumere fattori politici, istituzionali, sociali, culturali, economici, etnici, di genere in quanto sono alla base e determinano la possibilità di partecipare a una costruzione condivisa dei processi di sviluppo.

Da queste considerazioni, dal punto di vista della pedagogia, in quanto disciplina interessata allo studio del processo formativo del soggetto<sup>3</sup>, scaturisce un duplice livello di problematizzazione: partecipazione come coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi di sviluppo locale e partecipazione come pieno coinvolgimento del soggetto nel suo processo formativo.

Sotto il profilo teorico, la base che consente di coniugare questi due livelli di lettura, è rintracciabile nel valore politico e sociale del costruttivismo che trova espressione proprio in quello che è stato definito il «paradigma partecipativo»<sup>4</sup>: vedere la realtà come realtà, soggettiva e oggettiva, concretizzata dalla mente e data dall'ambiente, attraverso in un rapporto transattivo e partecipativo che si realizza attraverso una conoscenza esperienziale e trasformativa, alla cui acquisizione metodologicamente si arriva proprio grazie a una «partecipazione»<sup>5</sup>.

Queste posizioni scaturiscono dal riconoscimento della realtà come fenomeno esperienziale che non può darsi indipendentemente dal soggetto e sottolineano il valore della co-costruzione della conoscenza all'interno di un processo conoscitivo che è processo di ricerca, indagine conoscitiva, che si realizza attraverso e grazie un processo situato e distribuito. Un assunto che implica il riconoscimento del valore di ogni forma di conoscenza, anche di quella di

<sup>2</sup> Basti pensare ai lavori di Paulo Freire in America Latina, alla Pedagogia della liberazione; ma anche in Italia: si rintraccia sia nella pedagogia partecipativa di fatto praticata da Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967), ma è anche nelle riflessioni di De Bartolomeis (1972) e sicuramente di Laporta (1979); è pedagogia della partecipazione nelle esperienze di ricerca azione realizzate nel Mezzogiorno (Orefice, 1997; Id., 2007, vol. I).

<sup>3</sup> Orefice, 2009.

<sup>4</sup> Lyncoln, Guba, 2000, pp. 163-188; Varisco, 2002.

<sup>5</sup> Si rimanda anche a Maturana, Varela, 1995; Watzlawick, 1988; von Foerster, 1987; Von Glasersfeld 1998.

coloro che normalmente sono esclusi dai processi decisionali e di conseguenza impone la considerazione di due postulati relativi allo sviluppo umano. Il primo considera che il motore dello sviluppo umano, è nel potere dell'uomo di conoscere; il secondo afferma che è possibile recuperare e accelerare lo sviluppo umano, soprattutto in quella parte dell'umanità che ne subisce pesantemente la mancanza, lavorando proprio su questo potenziale conoscitivo, che è patrimonio proprio di ogni essere umano<sup>6</sup>. Queste ultime riflessioni sollevano non solo il problema del riconoscimento degli innumerevoli saperi locali che si affacciano sulla scena globale privati della propria storia e del proprio significato originario, ma pone anche l'accento sul come rendere possibile una partecipazione che permetta realmente la liberazione e lo sviluppo del potenziale di conoscenza di ciascun soggetto e di ciascuna comunità.

Si comprende come la partecipazione porti con sé, in parte sviluppi, ma anche richieda, competenze di gestione e valorizzazione delle proprie conoscenze: che in termini di azione formativa implica la necessità di sviluppare azioni volte a favorire e sostenere forme di ri-appropriazione critica della propria storia e delle proprie risorse conoscitive da parte di quanti nel mondo ne sono stati, di fatto, «espropriati», in termini di invalidazione e negazione.

Molti, i cui saperi non vengono ri-conosciuti o sono mis-conosciuti, se non addirittura espropriati, sono esclusi dal processo di costruzione, elaborazione e distribuzione di un sapere che produce sviluppo. Così finiscono per essere in balia di una conoscenza che viene proposta come risolutiva dei problemi di sviluppo, ma che non appartiene a chi di questo sviluppo deve essere protagonista e così finisce per ingenerare dipendenza e ulteriore depauperamento delle proprie conoscenze, o, nella migliore delle ipotesi, finisce per replicare senza innovare<sup>7</sup>. Si determinano così conoscenze formali non significanti per il soggetto, messo in condizioni di non partecipare realmente alla costruzione di questi stessi saperi da cui di fatto finisce per dipendere.

Solo il sentirsi ed essere «parte» di una nuova esperienza cognitiva, rafforza il piano dell'individualità e della socialità. La dimensione partecipativa appare infatti, come afferma Orefice, «componente costitutiva del processo conoscitivo degli esseri umani [...] condizione e alimento del conoscere. Il soggetto non crea suoi saperi se non è parte del processo di creazione». Si configura, inoltre, come un processo «patico», in grado di esprimere la valenza del sentire<sup>8</sup> nella dinamica ordine/dis-ordine del processo di costruzione e

<sup>6</sup> È questa la posizione sostenuta e sviluppata da Paolo Orefice (2006, vol. II).

<sup>7</sup> Un'innovazione sempre meno concepita come una questione centrata sulla tecnologia e sullo sviluppo materiale e sempre più come un modo di pensare e di trovare soluzioni creative: un'innovazione che dipende sicuramente dall'evoluzione coerente dei processi innovativi nel sistema economico, in quello politico amministrativo, nella ricerca e nella formazione (integrazione) ma anche dalla capacità di fare crescere le proprie conoscenze e sulla base di queste agire per trasformare la realtà (European Commission, 2004. p. 30).

<sup>8</sup> Anche Marta Nussbaum parla di empatia, intesa come ricostruzione immaginativa dell'esperienza di un'altra persona senza tuttavia una valutazione dell'esperienza. Al concetto di

ricostruzione dei significati, «la dinamica dell'empatia [*si esprime*] all'interno di una duplice polarità: quella della formazione dell'identità e l'altra della formazione dell'appartenenza [...]. Attraverso la dimensione partecipativa del sentire il soggetto elabora i significati profondi della sua individualità e della sua socialità». Partecipare dunque equivale a poter costruire una conoscenza significativa per riuscire ad essere portatori di saperi integrati: saperi coerenti anche con la dimensione profondamente immateriale della conoscenza data dalle emozioni<sup>9</sup>.

Si comprende, inoltre, come parlare di partecipazione richieda una costante e coerente attenzione affinché sul piano metodologico, la partecipazione consenta di esplicitare il coinvolgimento, globalmente inteso, del soggetto. Il soggetto è «parte» del processo costruttivo della conoscenza, coinvolto nella sua unità di organismo dotato di un preciso potenziale conoscitivo dato dalla sua capacità di pensare (razionalità) e di sentire (sensi ed emozioni). Tale sviluppo appare coerente con il valore che la partecipazione consente di attribuire al ruolo del soggetto in quanto protagonista del suo stesso processo di formazione e sviluppo, in costante trasformazione come risposta ai propri problemi. Una risposta che non viene solo dal procedere razionale della conoscenza, ma che è determinata da scelte che hanno dietro in maniera rilevante la dimensione emozionale. Le emozioni sono forme di giudizio valutativo attraverso le quali si attribuisce significanza a quanto è esterno al soggetto, ma che tuttavia è fondamentale per il suo benessere: secondo Marta Nussbaum sono il «riconoscimento di bisogno e di assenza di autosufficienza»<sup>10</sup> e in tal senso assumono una forte connotazione politica<sup>11</sup>.

empatia, preferisce la compassione, poiché questa implica il giudizio, oltre alla ricostruzione immaginativa, che le pene dell'altro siano un male: «il primo requisito cognitivo della compassione è una credenza o valutazione che la sofferenza sia seria e non banale. Il secondo è la credenza che la persona non meriti la sofferenza stessa. Il terzo è la credenza che le possibilità della persona che prova l'emozione siano analoghe a quelle di chi soffre [...] nella compassione è implicita una concezione dell'umano prosperare e delle fondamentali situazioni di difficoltà della vita umana, la migliore che un osservatore è in grado di formarsi [...] l'oggetto di compassione è un oggetto intenzionale, interpretato, nell'emozione, dalla prospettiva della persona che lo prova» (Nussbaum, 2004, pp. 273-275).

<sup>9</sup> L'attenzione al piano della socialità nell'elaborazione cognitiva legata alle emozioni, se come si è visto viene collegato al concetto di appartenenza, per Marta Nussbaum, apre anche a considerazioni di ordine etico e valoriale: «Le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale [...] emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore [...] permeate di intelligenza e discernimento [...] contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza [...] le emozioni come le motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire [...] dovremmo considerarle come parte costitutiva del ragionamento etico [...] dobbiamo misurarci con il caotico materiale del dolore e dell'amore, della rabbia e della paura, e con il ruolo che queste tumultuose esperienze giocano nel pensiero rispetto al bene a giusto», *ivi*, pp. 17-18.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>11</sup> «Le emozioni non sono soltanto il carburante che alimenta il meccanismo psicologico di una creatura ragionante; sono parti, altamente complesse e confuse, del ragionamento stesso

## 2. La partecipazione per l'integrazione tra saperi

In questo processo necessariamente dinamico, potenzialmente funzionale ad affrontare la discontinuità della realtà, la partecipazione in quanto garante del pieno coinvolgimento del soggetto e delle comunità, recuperandone il ruolo di protagonisti delle scelte, fa dell'apprendimento, o quella che Paolo Orefice definisce, in termini di «formatività», una dimensione pervasiva e strutturale dello sviluppo.

Partecipare dunque come azione di un soggetto individuale e collettivo che recupera *in primis* la sua unitarietà, materiale e immateriale, su cui si fonda il proprio potenziale di conoscenza come patrimonio di saperi a partire dai quali agire per trasformare la propria realtà.

Se questi sono gli assunti teorici di fondo, occorrono comunque contesti e strumenti: è in questo quadro che assume un significato diverso parlare di sistema formativo integrato locale<sup>12</sup> e di *lifelong learning*.

La realizzazione del sistema formativo integrato per il diritto all'apprendimento, ovvero per la realizzazione di una società della conoscenza, non implica solo la sola messa a punto di una ingegneria di sistema (la dimensione materiale rappresentata prioritariamente dagli apparati) ma l'individuazione di metodologie partecipative finalizzate alla valorizzazione e accrescimento dei saperi dei soggetti (dimensione immateriale): metodologie in grado di sviluppare l'apprendimento e la formatività del territorio come contesto e come soggetti.

La ricerca azione partecipativa, intesa come modello metodologico di riferimento, presenta una forte potenzialità in tal senso. È una metodologia che implica un approccio olistico, o sistemico, alla complessità del processo educativo, e nel contempo rimanda alla complessità del reale. La RAP si configura di fatto come metodologia di indagine che consente di procedere parallelamente all'esplorazione del problema e al cambiamento, ma anche alla

di questa creatura [...] Se pensiamo alle emozioni come elementi essenziali dell'intelligenza umana, piuttosto che come a coadiuvanti o a sostegni dell'intelligenza, ciò ci fornirà ragioni particolarmente forti per promuovere le condizioni del benessere emotivo in una cultura politica: perché questa concezione implica che senza lo sviluppo emotivo, una parte del nostro ragionare come creature politiche risulterà mancante» *ivi*, p. 19-20. Le emozioni sono considerate dalla Nussbaum per la loro valenza cognitiva a livello di valutazione di quanto esterno o non controllato (intendendo per esterno tutto ciò che è fuori dal controllo della volontà della persona), ma che viene ad essere valutato perché fondamentale per la vita. Le emozioni sono così considerate come «modi di prendere atto di come stanno le cose relativamente a un oggetto esterno rilevante per il nostro benessere».

<sup>12</sup> È interessante che nel Progetto *InterlinkPlus* sono presenti processi di costruzione del sistema formativo integrato anche attraverso strumenti diversi: pensiamo ai processi di Agenda 21 o il Piano di Sviluppo Urbano a Salvador de Bahia o ai processi attivati in Nicaragua, nel Dipartimento di León, o anche ai processi promossi dalla collaborazione tra Municipalità di Città del Guatemala e Cooperazione Italiana a Città del Guatemala. Quest'ultimo progetto pur sviluppatosi al di fuori di *Interlink*, ne rappresenta di fatto un risultato in termini di ampliamento del network interistituzionale e di trasferimento di esperienze.

individuazione del cambiamento che l'analisi del problema induce, in termini di apprendimento<sup>13</sup>. Sulla base del paradigma euristico di un protocollo operativo aperto, il duplice obiettivo della ricerca azione partecipativa si traduce così nella trasformazione della realtà empirica in cui si realizza, ma anche nella produzione di conoscenze riguardanti tali trasformazioni.<sup>14</sup> In questa prospettiva, la ricerca azione partecipativa può essere considerata come una metodologia che contribuisce alla conoscenza dei processi di costruzione della conoscenza, nel momento stesso in cui li accompagna e li sostiene<sup>15</sup>.

È alla luce di tali considerazioni che la ricerca azione partecipativa, secondo quanto teorizzato in Italia soprattutto da Paolo Orefice, può essere iscritta a tutti gli effetti negli approcci metodologici che fondano il proprio funzionamento sulla relazione dei saperi postulata dalle teorie del potenziale di conoscenza<sup>16</sup>. L'idea stessa di *costruzione* di saperi implica e sottolinea la dimen-

<sup>13</sup> La ricerca azione, che è stata prima realizzata in educazione e poi teorizzata pedagogicamente, si configura come metodologia caratterizzata da un forte gradiente innovativo, pur nel riconoscimento della necessità di un maggior consolidamento sotto il profilo epistemologico (Nigris, 2000, pp. 163-201). Un riferimento in tal senso è dato da Orefice, 2006, vol. I, p.11; si veda anche Id. 2006, vol. II.

<sup>14</sup> Questo approccio implica necessariamente una componente o un procedere metacognitivo o metariflessivo da parte del ricercatore che, oltre a tenere sotto controllo la metodologia per la gestione del processo conoscitivo da parte dei partecipanti, deve «osservare» e verificare quanto e come la metodologia sta «lavorando» sul processo di costruzione di conoscenza, per verificare l'ipotesi teorica da cui trae giustificazione.

<sup>15</sup> Se consideriamo la RAP nel quadro del costruttivismo, tale metodologia appare coerente con il modello teorico, considerato sul piano metodologico «transazionale e soggettivista» in quanto «indagatore e indagato sono legati interattivamente e i risultati sono creati man mano che la ricerca procede (emergentismo)»; sul piano metodologico, la natura «del paradigma costruttivista è stata definita ermeneutica dialettica per la natura variabile e intermediale delle sue costruzioni che vengono negoziate e condivise socialmente. Scopo finale dell'adozione di tecniche ermeneutiche, attraverso l'adozione di interscambio dialettico, è quello di ottenere una costruzione di con-senso» (Varisco, 2002, pp. 17-18). La ricerca azione partecipativa, di fatto, mette in gioco un processo di ricerca che chiama in causa la ricognizione, destrutturazione e ristrutturazione di specifiche strutture di conoscenza intese come prodotti comuni, condivisi, partecipati, nuovi e inaccessibili da approcci diversi, frutto di una co-costruzione euristica contestualmente situata attraverso il confronto tra le diverse logiche di riferimento dei soggetti coinvolti. I saperi, esito elaborativo delle differenti strutture cognitive preposte, biologicamente e socio-culturalmente, alla loro costruzione, a loro volta, proprio attraverso questo approccio metodologico, si presentano, si manifestano nella propria fisionomia specifica, nel loro sviluppo e nella loro trasformazione, offrendo così al ricercatore la possibilità di verifica euristica della base teorica.

<sup>16</sup> Nella sua riflessione, Orefice isola, smonta e spiega la dimensione indagativa, partecipativa e operativa. L'esame di come si snodano in maniera integrata e unitaria le tre componenti costitutive del procedere della mente (indagativa, partecipativa e operativa), trova una sua correlazione con i tre elementi costitutivi della RAP (ricerca, azione e partecipazione) e si collega alle strutture cognitive del sentire e del pensare, caratterizzanti il processo formativo del soggetto. Attraverso la sua declinazione della RAP, e in linea con la sua posizione sul potenziale integrato di conoscenza, Orefice sembra dunque ipotizzare la possibilità di procedere parallelamente a un riscontro applicativo delle teorie del potenziale conoscitivo, in

sione attiva del soggetto, che elabora e non registra conoscenze, è protagonista del processo. Il carattere attivo chiama in causa la necessaria originalità delle conoscenze, che vengono sviluppate in termini di risposte a bisogni di apprendimento generati dalla necessità del soggetto di costruire percorsi viabili nella propria interazione con il contesto. Se la situazione risponde al campo motivazionale del soggetto che vi trova le risposte ai suoi problemi, il processo generatore dei saperi diventa operativo e si realizza un apprendimento significativo<sup>17</sup>. Il procedere creativo e costruttivo di nuovi saperi, richiede inoltre l'attivazione dei saperi di cui il soggetto è portatore: nell'impattare un segno non conosciuto e per entrare in relazione con esso, vengono attivati i codici di interpretazione che già sono posseduti, di natura non solo razionale, ma anche emozionale, legati e integrati nella loro dimensione biopsichica e socio-culturale. Solo se l'apprendimento si configura come continuità e arricchimento dei modelli di rappresentazione della realtà già elaborati, si genera nuova conoscenza: da qui il necessario inserimento di saperi esterni al soggetto, la cui significatività rispetto al problema conoscitivo è tuttavia attribuita dal soggetto stesso che rielabora, metabolizza e crea nuovi saperi personali, attra-

quanto teorie del processo formativo del soggetto, attraverso una metodologia che, allineata al modello di funzionamento della mente, sia in grado di inserirsi in tale processo, offrendo l'opportunità di comprenderlo in profondità e di vedere l'azione formativa lavorare dall'interno piuttosto che agire solo dall'esterno del soggetto, o meglio di mettere in condizioni il soggetto di lavorare su e con il proprio potenziale per costruire nuove elaborazioni (significati) viabili della realtà «Il soggetto si attiva, è coinvolto nel suo campo motivazionale e rappresentativo della realtà; ma è quando [...], passa a smontare la situazione poco chiara che impatta e a rimontarla in termini conoscitivi, di qualunque tipo di conoscenza si tratti, che prende via via corpo il sapere che prima non c'era e che ora è vivo e capace di rispondere a un certo genere di questioni. E un modo specifico di configurarsi del sapere creativo [...] la natura indagativa della elaborazione dei saperi inediti, alimentandosi dei problemi che di volta in volta l'esperienza ambientale pone, permette al soggetto di esplorarli, e quindi di arricchire il suo sistema di interpretazione della realtà, e nello stesso tempo di risolverli, saggiando in tal modo la congruenza e l'efficacia degli apprendimenti realizzati» Questo brano è tratto da Orefice, 1993, p. 57. Il volume, all'interno del quale viene proposta la RAP come metodologia per attività di educazione ambientale secondo una logica laboratoriale, rappresenta un punto di riferimento nell'itinerario di ricerca di Orefice, anche rispetto alla elaborazione teorica della metodologia.

<sup>17</sup> La definizione di *apprendimento significativo* si incontra anche nelle posizioni costruttiviste di Ausubel Secondo questo Autore l'uomo conosce attraverso la sua struttura cognitiva la quale, interagendo con l'ambiente circostante, crea la conoscenza. Da questa interazione si ha apprendimento significativo quando i nuovi concetti esperiti dal soggetto conoscente assumono significato in virtù della sua struttura cognitiva e vengono incorporati in essa. In caso contrario l'apprendimento è meccanico, mnemonico, non destinato a modificare stabilmente le strutture cognitive del soggetto. È quindi fondamentale, per poter costruire nuova conoscenza in modo significativo, partire dai saperi già stati incorporati nella struttura cognitiva preesistente, al fine di collegare a questi le nuove informazioni: le conoscenze significative devono dunque essere tali rispetto alla struttura cognitiva del soggetto. Anche Ausubel sottolinea il fattore motivazionale affinché si stabilisca relazione con le nuove informazioni e si crei apprendimento. Ausubel, 1998, ed. or. 1968).

verso un processo di verifica e valutazione<sup>18</sup> della loro efficacia, che equivale alla soddisfazione e alla trasformazione delle precedenti strutture cognitive, con una totale «presa a carico» dei nuovi saperi integrati. Questo non implica che il procedere sia sempre lineare e privo di fratture, ma ogni passaggio da un dis-ordine conoscitivo a un nuovo ordine, richiede l'attivazione e una ri-valutazione critica, dei saperi pregressi di cui il soggetto dispone per superare l'impatto con il segno che ha determinato tale disorientamento e il loro collegamento con i saperi nuovi, che il procedere metodologico consente di mettere in campo.

La RAP dunque si rivela come metodologia che consente la relazione tra saperi riconducendoli all'unitarietà del soggetto e attribuendo loro funzione e valore risolutivo e trasformativo.

### 3. *Partecipazione e sviluppo umano locale: il caso Sololà*<sup>19</sup>

Si è cercato fin qui di evidenziare gli elementi di matrice teorica e metodologica che si ritiene debba essere alla base di progetti di sviluppo umano integrato che abbiano una reale valenza partecipativa. Esemplicativo in tal senso appare il progetto «Sviluppo umano sostenibile a Sololá. Verso un modello innovativo di sviluppo integrato, materiale ed immateriale, a partire dai saperi maya e con tecnologie appropriate e sostenibili».

Il progetto, che rappresenta un terreno di sviluppo dei risultati del progetto *InterlinkPlus*, è mirato a promuovere lo sviluppo sostenibile nel Municipio di Sololá (Guatemala), con un approccio integrato che assume come terreno prioritario di intervento la gestione delle risorse idriche e la prevenzione dei rischi ambientali a queste collegate.<sup>20</sup> Si tratta di contribuire a un miglio-

<sup>18</sup> La verifica e la valutazione possono essere considerati anche in termini di monitoraggio e autovalutazione, concetti che in ambito costruttivista richiamano anche le categorie di riflessività e metacognizione (Varisco, 2002, p. 24).

<sup>19</sup> La direzione scientifica del Progetto è della Cattedra Transdisciplinare Unesco su Sviluppo Umano e Cultura di Pace, diretta dal prof. Paolo Orefice. I riferimenti al contesto locale sono tratti dalla ricerca di sfondo per il progetto di Sviluppo umano a Sololá realizzata da Glenda Galeotti, dottore di ricerca in Qualità della Formazione presso l'Università di Firenze. I risultati della ricerca sono pubblicati in Orefice, Cumatz Pecher, 2009. Nello stesso volume anche Del Gobbo, 2009a. Un contributo metodologico è anche in Id., 2009<sup>b</sup>.

<sup>20</sup> Sulla base del riconoscimento del ruolo fondamentale delle comunità locali nei processi di pianificazione e gestione territoriale, il Progetto intende costruire un modello innovativo di sviluppo integrato fondato sulla valorizzazione delle identità e delle risorse locali, materiale e immateriali, che nello specifico sono rappresentate dai saperi indigeni Maya (96% della popolazione locale) da integrare con tecnologie appropriate e sostenibili. Nell'impostare la strategia complessiva di intervento si è valutata la possibilità di dar luogo a una iniziativa pilota su piccola scala con potenziali ricadute di grande ampiezza, sia per gli obiettivi e i temi affrontati, che per il numero degli attori e le implicazioni a livello territoriale più esteso. Beneficiari diretti del Progetto sono le istituzioni locali e circa 100 famiglie Maya dell'area rurale del Municipio di Sololá, residenti in zone senza accesso ad acqua potabile e per uso irriguo e ad alto rischio idrogeologico; beneficiari indiretti saranno le 73 comunità (Caserios) del Municipio.

ramento delle condizioni di vita della popolazione nel Municipio di Sololà, attraverso la sperimentazione di un modello sostenibile basato sulla valorizzazione e integrazione dei saperi indigeni con tecnologie appropriate e sul rafforzamento delle competenze delle istituzioni locali.

L'obiettivo generale del progetto, individuato e definito attraverso l'impostazione di una ricerca azione partecipativa nella comunità locale, si articola nei seguenti sotto-obiettivi e azioni:

1. rafforzamento delle istituzioni locali per potenziare capacità e strumenti di autogoverno e di partecipazione comunitaria nell'analisi, pianificazione e gestione territoriale;
2. codifica e sviluppo della rete locale di educazione e formazione e istituzione di un Centro servizi per la gestione del sistema locale di *Lifelong Learning*;
3. riqualificazione e implementazione degli impianti di approvvigionamento idrico delle comunità rurali per uso domestico ed irriguo attraverso la costruzione di pozzi; riqualificazione e implementazione dei sistemi locali di prevenzione e mitigazione del rischio idrogeologico.

In relazione al secondo obiettivo specifico, che prevede la costruzione di un sistema locale di *lifelong learning*, appare necessario chiarire cosa comporti parlare di partecipazione e co-costruzione del sistema in assenza di decentramento.

Per parlare di decentramento in Guatemala è necessario, infatti, porre attenzione su tre elementi:

- il sistema amministrativo ufficiale presenta una rottura tra il livello nazionale e quello locale dovuto principalmente al fatto che il governatore dipartimentale non è eletto, ma nominato dal Presidente della Repubblica;
- il sistema di Comitati locali di sviluppo, articolati nei diversi gradi (comunitario, municipale, dipartimentale e nazionale), assolvono il ruolo di programmazione e pianificazione dello sviluppo nei diversi territori di riferimento e, quindi, sopperiscono, per certi aspetti, alla mancanza di decentramento amministrativo;
- la presenza di una Municipalità indigena come elemento che caratterizza il Municipio di Sololà, e pochi altri del Guatemala: si tratta dell'integrazione a livello municipale tra il sistema amministrativo ufficiale come quello indigeno; il Municipio di Sololà infatti registra la presenza dell'*Alcaldia Indígena*, composta da una *Corporación Indígena* e dagli *Alcaldes Comunitarios*. A livello delle comunità, questi ultimi sono anche coordinatori dei *Consejos Comunitarios de Desarrollo*.

Dal punto di vista della partecipazione occorre evidenziare che se a livello di sistema dei Comitati locali di Sviluppo, viene garantita in un quadro normativo e istituzionale che comunque garantisce un sistema locale di go-

*vernance* (dimensione materiale degli apparati) particolare rilevanza assume la possibilità di realizzare una corrispondenza tra questi livelli dell'amministrazione ufficiale e i sistemi partecipativi indigeni, espressione della cultura immateriale locale rappresentata dai saperi Maya. L'organizzazione sociale comunitaria dei Maya ha una forte corrispondenza con la loro cosmovisione: in questo quadro la partecipazione, intesa come la responsabilità di ogni individuo di prestare servizio per la comunità in cui vive, è sancita dal sistema di norme e di significati propri della cosmovisione e del diritto consuetudinario Maya, dove ogni individuo ha valore in quanto inserito in un contesto più ampio, quello comunitario e quello dell'ambiente naturale in cui vive<sup>21</sup>.

Sicuramente la dimensione informale dei saperi locali, rappresentata dalle conoscenze della cultura Maya, rappresenta una base immateriale importante e significativa per la costruzione del sistema di *governance*. Una base già formalizzata e istituzionalizzata sia attraverso il diritto consuetudinario Maya, sia attraverso la normativa Guatemalteca.

Diversa appare invece la situazione rispetto al valore dei saperi locali per la risoluzione dei problemi di sviluppo legati alla gestione delle risorse idriche e alla prevenzione dei rischi ambientali, come previsto dal progetto

Si tratta di comunità all'interno della quale processi di socializzazione, articolazione del sapere pratico e teorico della quotidianità, lavoro e apprendimento sono ancora fortemente e continuamente interagenti, in rapporto coerente di reciprocità. A diverse condizioni e forme di produzione, di distribuzione e di consumo dei beni materiali, che costituiscono la condizione materiale d'esistenza e riproduzione delle società, corrispondono patrimoni di saperi immateriali, strutture sociali determinate, modelli culturali, legati a un «saper fare» che è anche un «saper essere»: tutto questo è stato messo in crisi, disgiunto e reso inadeguato da situazioni contingenti e rischia di continuare ad esserlo di fronte alla dominazione di modelli esogeni di sviluppo.

Come altre popolazioni locali private di quelle tradizioni scientifiche e tecnologiche che avevano permesso la loro sopravvivenza e il loro sviluppo nel passato, anche la popolazione di Sololà rischia di venire sopraffatta da saperi magari efficaci, ma che confliggono e non sanno entrare in relazione con le conoscenze tradizionali, sedimentatesi e arricchitesi di significati nel tempo. Così anche nei progetti di sviluppo promossi dall'esterno delle comunità, ci si avvale di saperi che avrebbero un elevato gradiente risolutivo dei problemi locali, che hanno dietro ricerca e investimenti, ma che non sanno innestarsi sul locale, senza riconoscerne il valore.

In questo senso un'azione impostata e condotta attraverso la metodologia della ricerca azione partecipativa, sta consentendo di integrare ricerca, formazione e sviluppo endogeno, ponendo al centro i saperi locali, e partendo

<sup>21</sup> In riferimento a tale principio gli *alceldes comunitarios* non percepiscono nessun tipo di stipendio ma solo un rimborso spese per coprire i costi di trasporto legati alla partecipazione agli incontri settimanali. Anche i *cocodes* sono volontari.

da questi per costruire azioni di trasformazione e soluzione dei problemi locali. Nel Progetto la metodologia della Ricerca Azione partecipativa consente di garantire la trasversalità dell'apprendimento: la formazione diventa certamente processo di *empowerment*, funzionale a rendere i soggetti capaci di attribuire valore alle proprie conoscenze e di gestire la propria formazione, anche in termini di capacità di trasformazione delle condizioni stesse di vita entrando in relazione con altri saperi, che nello specifico sono rappresentati dai saperi tecnico-disciplinari dell'ingegneria ambientale e dell'agronomia..

Del resto i processi di acculturazione, di incontro tra culture diverse, sono costituiti da una rete di interazioni: occorre porre attenzione non solo a quei saperi che dalla cultura dominante discendono sulle e nelle culture dominate, ma piuttosto recuperare la rilevazione e l'analisi dell'influenza, reale o potenziale delle culture marginali nei confronti di quella «ufficiale». Questo per consentire di mettere in luce quei fattori che non si configurano come elementi di sviluppo e di emancipazione delle culture locali, ma che rischiano di portare a una «riconversione della cultura ufficiale al servizio di quelle marginali» perpetuando di fatto marginalità e dislivelli:

Partire da questi assunti consente di porre in discussione anche il concetto di autenticità, se questo viene considerato in termini di presunta peculiarità: una cultura non può essere considerata come totalità significativamente discreta, sistema coerente di riferimenti, ma piuttosto una realtà dinamica e policentrica in cui «discorsi e pratiche partecipano alla configurazione di particolari identità, ovvero di rapporti di sé con gli altri»<sup>22</sup>. Le culture dunque, come pratiche complesse di significazione e rappresentazione, organizzazione e attribuzione, frazionate al proprio interno, per loro stessa natura soggette ad essere poste in discussione, caratterizzate da trasformazioni intraculturali, richiedono di essere riconosciute, ma non per assumere carattere esclusivo o tendere alla conservazione. Ogni regime di autenticità «trascendente» deve poter essere messo in dubbio: l'identità, in senso etnografico, ma non solo, non può che essere mista, relazionale e inventiva, si configura come un processo ibrido che oscilla tra perdita e innovazione, spesso discontinuo; «qualsiasi ritorno a sorgenti originarie o recupero di una tradizione genuina implica discutibili atti di purificazione. Tali pretese di purezza sono in ogni caso sempre minate dal bisogno di inscenare autenticità in contrapposizione ad alternative esterne spesso dominanti. Così il Terzo Mondo recita se stesso di fronte al Primo Mondo e viceversa ... Se l'autenticità è relazionale, non può darsi essenza se non come un'invenzione politica e culturale, una tattica locale»<sup>23</sup>.

Il progetto di Sololà può riconoscersi in questa idea di «tattica locale» che di fatto assume il ruolo di una vera «strategia»: fa leva sulla partecipazione non solo per consentire consapevolezza, *empowerment* di comunità, ma per garantire il riconoscimento, la valorizzazione e la trasformazione innovativa dei saperi locali.

<sup>22</sup> Manoukian, 2003, p. 11.

<sup>23</sup> Clifford, 1993, p. 24 sgg.

Azioni di ricerca azione partecipativa come quella avviata a Sololá, hanno alla base queste riflessioni: non si tratta di recuperare i saperi locali, cristallizzandoli e salvaguardandoli, ma di recuperarne il senso di potenziale di conoscenza immateriale da cui partire per individuare soluzioni innovative di sviluppo, in grado di innestarsi e implementare la naturale dinamica dei saperi.

### *Bibliografia*

- D.P. Ausubel (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli
- Z. Bauman (2001), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Bari-Roma, Laterza
- J. Bruner (2002), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli
- J. Clifford (1993), *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Torino, Bollati Boringhieri
- N.K. Denzin, Y.S. Lyncoln (a cura di) (2000), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (Ca), Sage
- J. Dewey (1992), *Democrazia ed Educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- F. De Bartolomeis (1972), *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli
- G. Del Gobbo (2009a), *Perspectivas de investigación en el proyecto U-maya: una breve reflexión*, in P. Orefice, J. Cumatz Pecher (a cura di) (2009), *Primer Informe de Investigación Acción Participativa en el Municipio de Sololá*, Consejo Nacional de Educación Maya, Ciudad del Guatemala
- G. Del Gobbo (2009b), *Metodologías de Investigación para la Valorización de los Saberes Locales*, in FU-Maya, *Manual de Investigación Maya*, Ciudad del Guatemala, Guatemala
- European Commission (2004), *Innovation Management and the Knowledge Driver Economy*, Brussels-Luxembourg, Directorat general for Enterprise, ECSC-EC-EAEC
- C. Geertz (1988), *Antropologia interpretativa*, Bologna, il Mulino
- J. Habermas (2002), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli
- U. Hannerz (1998), *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Bologna, il Mulino
- R. Laporta (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia
- J. Lave, E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Y.S. Lyncoln, E.G. Guba (2000), *Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences*, in N.K. Denzin, Y.S. Lyncoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 163-188
- S. Mantovani (2000), *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori
- S. Manoukian (a cura di) (2003), *Etno-grafie. Testi, oggetti immagini*, Roma, Meltemi
- H. Maturana, F. Varela (1995), *L'albero della conoscenza*, Milano Garzanti

- E. Morin (1993), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli
- E. Nigris (2000), *Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca azione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 163-201
- M.C. Nussbaum (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino
- P. Orefice (1997), *MOTER – Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*, Napoli, Liguori
- P. Orefice (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci
- P. Orefice (2003), *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Milano, Guerini
- P. Orefice (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, 2 voll., Napoli, Liguori
- P. Orefice (2009), *Pedagogia Scientifica*, Roma, Editori Riuniti
- P. Orefice, J. Cumatz Pecher (a cura di) (2009), *Primer Informe de Investigación Acción Participativa en el Municipio de Sololá*, Consejo Nacional de Educación Maya, Ciudad del Guatemala
- Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967
- M. Tommasoli (2002), *Lo sviluppo partecipato*, Roma, Carocci
- B.M. Varisco (2002), *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci
- H. von Foerster (1987), *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio
- E. von Glasersfeld (1998), *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Roma, Società Stampa Sportiva
- P. Watzlawick (a cura di) (1988), *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli

