



**città, territorio e ambiente nei paesi del sud del mondo**







# **CAPITALE UMANO E PATRIMONIO TERRITORIALE PER IL PROGETTO LOCALE**

**CONTRIBUTI DI RICERCA INTERDISCIPLINARE IN AMERICA LATINA E ITALIA**

a cura di Raffaele Paloscia e Elena Tarsi



**ed.it**



Il libro raccoglie parte dei risultati della ricerca *Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno: teorie, metodi ed esperienze interdisciplinari nel rapporto tra saperi locali e saperi globali*, finanziato dal MIUR - Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Programmi per l'incentivazione del processo di internazionalizzazione del sistema universitario.

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Regione Toscana, del Comune di Firenze e del Circondario Empolese Valdelsa.



REGIONE  
TOSCANA



Proprietà letteraria riservata

© 2012 ed.it, Firenze

Via Lorenzo Viani, 74

50142 Firenze - Italy

<http://www.editpress.it>

[info@editpress.it](mailto:info@editpress.it)

ISBN 978-88-89726-82-2

Permalink formato digitale:

<<http://digital.casalini.it/9788889726822>>

Printed in Italy

Progetto grafico e copertina: ed.it

## Sommario

Contribuire al progetto locale autosostenibile <i>di Raffaele Paloscia e Elena Tarsi</i>	VII
La relazione fra saperi materiali e immateriali nei progetti di sviluppo locale: l'esperienza di Interlink <i>Plus</i> <i>di Paolo Orefice</i>	3
Il Laboratorio Città e Territorio nei Paesi del Sud del mondo (LabPSM) <i>di Raffaele Paloscia</i>	13
Parte prima. Brasile	17
Educação, Agenda 21 e espaço publico: uma experiência no bairro de Mata Escura, Salvador de Bahia <i>di Eduardo Nunes</i>	19
Escola Comunitária: a busca da pedagogia da autonomia e da solidarieda- de na periferia de Salvador de Bahia <i>di Gianni Boscolo, Yara Dulce Bandeira de Ataíde, Antônio Dias Nascimento, Kátia Maria Santos Mota</i>	31
Inclusão social e desenvolvimento sustentável: o olhar dos meninos de rua de Salvador de Bahia <i>di Yara Dulce Bandeira de Ataíde</i>	43
Acqua bene comune. Piano partecipato per la valorizzazione della risorsa idrica di Cajazeira V, Salvador de Bahia <i>di Elena Tarsi</i>	56
Parte seconda. Cuba	73
Rehabilitación urbana sustentable de Centro Habana <i>di Gina Rey, Marianne Ríos</i>	75
La Habana, Patrimonio urbanístico mundial <i>di Jorge Peña Díaz, Joiselen Cazanave Macías, Kiovet Sánchez</i>	92
Il territorio come risorsa: l'Atlante del patrimonio territoriale di Guanabacoa <i>di Raffaele Paloscia, Davide Moretti</i>	97
Il progetto di valorizzazione educativa dei saperi locali per lo sviluppo in- tegrato: il caso del Museo e del Centro giovanile di Guanabacoa <i>di Maria Luisa Iavarone, Caterina Benelli, Giovanna del Gobbo</i>	117
Parte terza. Guatemala	137
Estrategias locales para la gestión del riesgo e ordenamiento territorial en Pastores, Guatemala <i>di Cesar Díaz Argueta</i>	139

Sguardi incrociati sui saperi materiali ed immateriali. La collaborazione tra InterlinkPlus e il progetto "Protezione e sviluppo dell'infanzia lavoratrice a Città del Guatemala"	160
<i>di Gilda Esposito</i>	
Una ricerca azione partecipativa di prevenzione del disagio giovanile a Città del Guatemala	175
<i>di Caterina Benelli</i>	
I ragazzi trasformano la città: laboratorio di progettazione partecipata a Città del Guatemala	183
<i>di Elena Tarsi</i>	
Sviluppo umano locale a Sololá: valorizzazione dei saperi maya attraverso la ricerca partecipativa	197
<i>di Paolo Orefice, Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti</i>	
<b>Parte quarta. Nicaragua</b>	<b>219</b>
Elaboración de curriculum para la carrera de Arquitectura, teniendo como eje el desarrollo humano y el patrimonio territorial	221
<i>di Virginia Montoya</i>	
Sistema educativo e desarrollo local: una propuesta por el departamento de León	232
<i>di Maria Estrella Hernandez</i>	
<b>Parte quinta. Italia</b>	<b>235</b>
La costruzione delle competenze dell'educatore per lo sviluppo umano locale: il bilancio professionale nel progetto Mugello	237
<i>di Maria Buccolo</i>	
Società, natura e cultura: processi formativi sociali tramite l'archeologia. Il Museo e Istituto Fiorentino di Preistoria	245
<i>di Fabio Martini</i>	
Qualità professionale e caratteristiche della formazione degli educatori dell'infanzia: il progetto Infanzia e Territorio	254
<i>di Antonia Cunti</i>	
Raccontarsi con i bambini a rischio: il progetto <i>Integra</i>	264
<i>di Fausta Sabatano</i>	
Buone pratiche di partecipazione attiva dei cittadini nella prospettiva pedagogica di comunità a Recoaro Terme e Montecchio Maggiore	274
<i>di Marco Marson, Edgar Serrano, Nicola Verza</i>	
Buone pratiche di formazione degli studenti universitari all'esperienza interculturale Educazione senza Frontiere	283
<i>di Cristina Amplatz</i>	
Verso un sistema locale di lifelong learning: il caso della Comunità Montana del Mugello	294
<i>di Giovanna del Gobbo</i>	
I Professionisti dello sviluppo umano: uno sguardo alle competenze trasversali e al ruolo dell'alta formazione	307
<i>di Maria Rita Mancaniello</i>	
Sistemi informativi per la rappresentazione del patrimonio materiale e immateriale: Participatory Emotional Mapping a Firenze	315
<i>di Giovanni Ruffini</i>	

## Contribuire al progetto locale autosostenibil

Introduzione ai risultati del progetto Interlinkplus

di Raffaele Paloscia e Elena Tarsi<sup>1</sup>

### *Il quadro di riferimento*

*Internazionalizzazione* sembra essere una parola chiave carica di prospettive e valenze innovative, una sorta di punto fermo ampiamente condiviso, tra quelle caratterizzanti l'attuale fase di profonda crisi generalizzata – con le sfide dinamiche da essa indotte per il suo superamento – che sta attraversando, nello specifico, anche la società italiana e la sua università.

In un mondo globalizzato, da qualunque punto di osservazione ad esso si voglia guardare, l'internazionalizzazione appare come un percorso obbligato, uno strumento di ricerca e avanzamento del sapere irrinunciabile, a prescindere dai valori a cui le scuole di pensiero e gli ambiti della conoscenza possano riferirsi. Si tratti di ricerche fortemente *market and profit oriented*, di ricerca pura e di base in campi d'avanguardia, di messa a punto di nuove tecnologie per i grandi mutamenti climatici e ambientali o di attività investigative di ricerca azione ancorate alla positività del progetto locale, comunque sia l'esigenza di una scala sovranazionale si manifesta sempre più come un'imprescindibile condizione di confronto e di pratica scientifica in senso lato, sia essa teorica, metodologica o più direttamente applicativa.

Tale confronto assume valenze più pressanti all'interno di uno scenario planetario che, nel perpetuarsi di guasti, distruzioni e dissipazioni proprie della *one best way* occidentale, con la sua concezione dello sviluppo razionalista, lineare ed univoca, intrisa di economicismo e tecnicismo, registra parallelamente il tumultuoso mutare, in modo progressivo soprattutto nel corso degli ultimi due decenni, dei suoi equilibri. Ciò comporta, tra l'altro, la sottrazione del residuo significato ad obsolete divisioni tra paesi sviluppati e in via di sviluppo, ma anche il ridimensionamento della metafora dualistica e semplificatrice del Nord e Sud del mondo, sempre meno geopoliticamente efficace e rappresentativa. A tale quadro fanno riferimento, non a caso, alcuni lucidi precursori nel

riattualizzare e riposizionare geograficamente anche quelle acute interpretazioni della globalizzazione associata all'intreccio tra neocolonialismo e occidentalizzazione del mondo che non possono non tener ormai conto del complicarsi del mosaico planetario dell'ultima fase<sup>2</sup>.

Il travolgente accrescersi di capacità produttive, potere economico e finanziario, unito al detenere immense riserve di risorse naturali strategiche, in primo luogo dei BRICS, ma anche di numerosi altri paesi, più o meno estesi e popolosi, in progressiva "emersione", definisce ormai un sovrainsieme denso di poli globalizzati, in buona parte in rete tra loro, gestori di politiche espansive in aree sempre più vaste, che sembrano poter prescindere da vincoli prima imposti dalla vecchia Europa e dall'Occidente in generale. La massiccia penetrazione e il controllo progressivo delle risorse naturali e della produzione agricola e, spesso, anche manifatturiera dell'Africa subsahariana da parte della Cina<sup>3</sup> e, in modo più soft, soprattutto in paesi lusofoni, del Brasile, ne sono prova evidente così come il conseguente accentuarsi, in quel contesto e non solo, di processi, già avanzati nella fase precedente, di impoverimento, di degrado territoriale e ambientale, di decomposizione delle identità culturali e del conseguente aumento dei flussi migratori verso i paesi ricchi, dove, qui sì, l'Occidente più o meno opulento fornisce ancora mete privilegiate.

L'America latina, nella sua multiforme articolazione, costituisce, all'interno dello scenario planetario, una delle immense arene in cui all'attuale sostenuta espansione economica corrisponde il persistere e, a volte, l'accentuarsi di grandi povertà e diseguaglianze sociali, che trovano negli insediamenti informali delle grandi megalopoli i punti di massima criticità. Qualcosa che sembra riprodursi, in modi e con equilibri/squilibri variabili, nei diversi paesi del continente, con tendenze differenziate anche sulla base dell'affermarsi o meno, in tempi recenti, di governi impegnati in politiche che sembrano avere successo nei loro intenti di accelerata produzione della ricchezza e, in modo più problematico non sempre scevro da connotazioni populiste, della sua redistribuzione.

In tale scenario appare, comunque, sempre più evidente e progressivamente condiviso l'assunto che il tema delle profonde iniquità non possa, per innescare processi di un loro effettivo e duraturo superamento, ridursi soltanto a quelle di carattere economico-sociale, ma at-

tenga all'insieme delle componenti ambientali, culturali, etnico-religiose, di genere e così via. Elemento qualificante e di valore strategico è, all'interno di questa visione, l'attivazione di processi partecipativi con forte ed effettivo coinvolgimento della popolazione nei progetti e nelle iniziative di trasformazione dei luoghi e dei territori di insediamento.

Una svolta in questa direzione, di una portata che potrebbe definirsi epocale, è costituita dal dispiegarsi in più paesi di politiche nazionali che, riattualizzando e ricaricando di forti valori le culture delle popolazioni indie originarie, puntano ad assegnare una forte centralità alla loro concezione della natura, depositaria di beni comuni inalienabili, l'acqua in primo luogo, e alle modalità, intrinsecamente sostenibili, attraverso cui con essa si rapportano. Paradigma di riferimento di fondo appare sempre più quel *buen vivir* che, connaturato da secoli, sotto varie forme, alle culture *indios* latinoamericane, in tempi recenti è entrato con forza nel dibattito sulle relazioni appropriate tra abitanti e spazi del vivere nei luoghi dell'insediamento e, allargando la prospettiva, sui caratteri di un'inedita trasformazione – i termini sviluppo e crescita sono decisamente rigettati – endogena post-liberista, assumendo una forte valenza evocativa rispetto a praticabili percorsi alternativi direttamente derivanti dalla tradizione indigena<sup>4</sup>.

Questi accenni ai macrofenomeni in atto mirano a definire, per somme linee, il quadro generale di riferimento in cui si inserisce l'esperienza del Progetto Interlink*Plus*. Un progetto sperimentale intrapreso nella convinzione che le potenziali interdipendenze tra aree del mondo, anche lontane, siano molto maggiori di quanto immediatamente percepibile. Con esso si è, quindi, voluto intersecare diverse linee di indagine, riunendole in un laboratorio di ricerca, ma anche di azione, che scommettesse sulla proficuità dell'incontro tra un variegato numero di partecipanti, già in collegamento tra loro grazie a precedenti esperienze, per lo più bilaterali, provenienti da diverse realtà universitarie latinoamericane e da una rete di atenei italiani<sup>5</sup>.

L'internazionalizzazione è stata qui declinata nella sua connotazione positiva di strumento di ampia portata al servizio di una ricerca interdisciplinare che, operando una chiara scelta di campo nel combattere gli effetti omologanti e devastanti su culture e territori di un processo sregolato di globalizzazione, opta per le valenze positive di un accrescimento reciproco basato sulla valorizzazione di cultu-

re e conoscenze messe a confronto nella loro pari dignità. Un accrescimento che si basa sull'assunzione della dimensione locale del ricercare, dell'agire e del progettare come elemento irrinunciabile e momento qualificante dell'incontro tra paradigmi conoscitivi e approcci teorico-metodologici alla interpretazione dei processi in atto e alle iniziative da intraprendere per mettersi sulla direzione di un *buen vivir* condiviso.

I risultati delle fasi precedenti sono stati già sintetizzati nei due volumi prodotti congiuntamente da InterlinkPlus<sup>6</sup>. Quello qui presentato costituisce la loro naturale prosecuzione nella quale, riproponendo il condiviso intento generale di fornire nuove prospettive in ambito teorico, metodologico ed empirico alla ricerca interdisciplinare sulle tematiche qualificanti del progetto, vengono presentate esperienze comuni italo-latinoamericane per la definizione, in senso lato e su ambiti differenziati, di percorsi di analisi, intervento e trasformazione dei luoghi riferite ad un variegato ventaglio sia di contesti che di tematiche.

Componenti qualificanti e terreno di confronto e sperimentazione sono stati individuati in più versanti, tra loro intersecati, qui sintetizzati, su cui l'esperienza di InterlinkPlus si è dispiegata.

Sul versante della conoscenza, il rapporto tra saperi globali e saperi locali.

Del sapere globale si punta a salvaguardare e a valorizzare quanto la ricerca scientifica, nella sua connotazione eticamente qualificata, scevera dalle finalità di dominio e sfruttamento sinora predominanti, mira a definire in termini di invarianti accertate, aspetti universalmente condivisibili e trasmissibili da mettere a frutto in un'idea di progresso generalizzato. Un sapere globale al servizio dell'umanità nella sua dimensione planetaria, quindi, in grado di essere modulato nei diversi contesti e nell'incrocio sinergico con i saperi espressi dalle diverse modalità e stili di vita attraverso cui il sedimentarsi della conoscenza e il rapporto tra un uomo e natura si manifesta a livello locale. Le esperienze latinoamericane sono, da questo punto di vista, ricche di suggestioni e insegnamenti nel loro essere portatrici di innovazione nel processo di riacquisizione e nuova valorizzazione di quanto culture originarie *indios* e meticce hanno prodotto e sedimentato nei secoli, resistendo a pervasivi e distruttivi processi globalizzanti.

Sul versante delle risorse, la sinergia tra patrimonio territoriale e potenziale umano.

Il patrimonio territoriale costituito dall'insieme di quelle risorse, qualità e valori, presenti in ogni contesto, riferibili sia al patrimonio tangibile fisico, naturale e costruito, che a quello intangibile, nelle sue diverse manifestazioni. Risorse da preservare, laddove permangono, e da riportare in luce laddove sono state sommerse dagli effetti di uno sviluppo eterodiretto per riassegnarle, in quanto beni comuni, alla piena disponibilità delle comunità locali che ne sono le custodi.

Il potenziale umano che si esprime nell'insieme di quanto i saperi locali, sedimentati nel loro tramandarsi di generazione in generazione, possono apportare per l'affermarsi di un'economia legata al territorio e alla valorizzazione delle energie e delle conoscenze dei suoi abitanti e della loro capacità di definire percorsi di autogoverno attraverso la partecipazione comunitaria all'analisi, progettazione, trasformazione e gestione dei luoghi di insediamento.

Sul versante della metodologia, l'affermazione di un approccio multidisciplinare.

Il superamento degli approcci lineari e settoriali che inducono alla separazione dei saperi in un'ottica riduzionista intrisa di tecnicismo, che tende a considerare il territorio come una tabula rasa segmentabile, sommatoria neutra di varie componenti tra loro sconnesse, le cui risorse possono essere utilizzate in modo frazionato, funzionale ad uno sfruttamento esterno.

L'assunzione di un approccio multidisciplinare che si ponga in posizione operativa nell'analizzare e governare la complessità dei luoghi, partendo dall'interagire delle loro diverse componenti - economiche, sociali, ambientali, culturali, etniche - per ricostruirne un'immagine sfaccettata, ma unitaria, autonoma e dotata di una sua specifica identità, patrimonio da salvaguardare e riprodurre da parte degli abitanti, unici suoi depositari.

Il *progetto locale* diviene il momento centrale all'interno del quale gli elementi individuati sui vari versanti convergono, puntando con esso a definire in modo articolato e ad innescare un processo di trasformazione autosostenibile la cui finalità, in ultima analisi, è il miglioramento della qualità della vita delle comunità insediate<sup>7</sup> e delle generazioni che ad esse succederanno.

## *I Contributi*

I contributi contenuti in questo volume presentano diversi gradi di approssimazione all'idea e alla pratica del progetto locale. Si va, attraverso un ampio ventaglio di esempi di diverso spessore, da un ampio numero di contenuti più acerbi, che alludono al tema affrontandone solo i primi passaggi di una ricognizione in ambiti specifici della ricerca universitaria, sino a più compiute esperienze comuni di progettazione multidisciplinare, espressione di contesti e reti di attori all'interno dei quali le comunità locali hanno giocato un ruolo centrale, fortemente consapevole, nella definizione del processo analitico, progettuale e attuativo di interventi di trasformazione autosostenibile dei luoghi.

I testi qui raccolti si propongono di presentare le diverse esperienze portate avanti dalle varie unità di ricerca con interessanti casi di collaborazione concreta tra i vari nuclei, spesso in tempi successivi alla chiusura del progetto. Essi sono organizzati, sulla base degli ambiti geografici di riferimento in cinque sezioni, tante quanti i paesi coinvolti nel progetto IntelinkPlus: Brasile, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Italia. La diversità al loro interno, per numero di contributi e per ambito disciplinare, riflette le molte differenze di formazione e di riferimenti culturali presenti tra i partecipanti al network internazionale, che se, per alcuni versi, hanno costituito un limite, ne hanno al tempo stesso rappresentato un elemento di grande stimolo e arricchimento reciproco.

Apri l'illustrazione dei contributi la scheda, compilata dal suo coordinatore Raffaele Paloscia, relativa al LabPSM, *Laboratorio Città e Territorio nei Paesi del Sud del Mondo*, operativo da metà degli anni '90 all'interno della Facoltà di Architettura (ora Dipartimento di Architettura). Un laboratorio di ricerca, formazione e cooperazione internazionale che costituisce un punto di riferimento consolidato sul versante del processo di internazionalizzazione di varie tipologie di attività universitaria su vari fronti tematici dispiegati in numerosi paesi extra-europei.

Il saggio successivo, di taglio teorico-metodologico, dovuto a Paolo Orefice, attraverso un'analisi critica degli approcci teorici e metodologici di carattere lineare della scienza moderna, responsabile della separazione delle scienze dell'uomo da quelle della natura, si defi-

nisce il focus della ricerca, ovvero la valorizzazione dei saperi locali e del patrimonio tangibile e intangibile, come strategia per promuovere processi di sviluppo endogeno sostenibile.

Nella prima sezione, dedicata al Brasile, i contributi si concentrano sulla città di Salvador de Bahia, terza città del paese e prima capitale della colonia portoghese, da cui provengono i ricercatori dell'Universidade do Estado da Bahia. Salvador conserva nella sua parte storica un patrimonio architettonico di grande rilievo, in particolare nella sua componente barocca, ma come tutte le metropoli brasiliane è caratterizzata da una forte dualità urbana che vede contrapporsi la città pianificata, formale e più o meno ricca, a quella spontanea, informale e povera, rendendola una delle città con gli indici di esclusione urbana più alti del paese. I contributi qui presentati raccontano da punti di vista disciplinari differenti la stessa realtà dell'esclusione.

Il sociologo Eduardo Nunes ricostruisce due esperienze di sviluppo locale sostenibile iniziate nel 2004 nel quartiere di Mata Escura, una delle tante aree informali di Salvador. Con esse si è inteso attivare un processo di sviluppo sia sociale che economico del quartiere, con particolare attenzione al tema della salvaguardia ambientale, attraverso processi di Ricerca Azione partecipativa e l'attuazione dell'Agenda 21. L'approccio adottato si riferisce a quei processi di matrice pedagogica ma a carattere fortemente interdisciplinare che puntano a rafforzare le rappresentazioni collettive e i percorsi alternativi originati da esperienze innovatrici della base.

Il progetto di ricerca presentato da Gianni Boscolo, Antonio Dias Nascimento, Katia Maria Santos Mota, Yara Dulce Bandiera de Ataide ha come oggetto le scuole comunitarie di Salvador, il cui ruolo è di fondamentale importanza nei quartieri informali. Esse, infatti, non solo garantiscono l'accesso all'educazione delle classi popolari supplendo alle carenze del sistema pubblico, ma in molti casi, ispirandosi alla filosofia di Paulo Freire, pongono al centro il rispetto della persona come soggetto autonomo e la valorizzazione dei saperi locali e della pluralità culturale come base pedagogica. In linea con il precedente si colloca il contributo di Yara Dulce sul tema dell'inclusione sociale, vero filo conduttore delle ricerche di questa prima sezione. Quelli che subiscono in maniera più profonda la violenza della povertà sono chiaramente i bambini e gli adolescenti: su di loro si concentra il proget-

to per la “Valorizzazione della Storia Orale dei bambini di strada di Salvador” con l’obiettivo di ridare volto e importanza al vissuto dei più deboli e togliere così il velo di pregiudizio e indifferenza da parte della società e delle istituzioni. Elena Tarsi infine descrive il lavoro di ricerca-azione e progettazione partecipata svolto con i giovani di una scuola comunitaria della periferia di Salvador per la definizione di un progetto di trasformazione dell’area in cui vivono con le loro famiglie. Il carattere fortemente interdisciplinare della ricerca conclude la sezione dedicata al Brasile, sottolineando quanto sia fondamentale intersecare i processi educativi con la conoscenza e valorizzazione dell’ambiente naturale e costruito.

La seconda sezione, dedicata a Cuba, è composta da quattro contributi che presentano ricerche condotte a La Habana, e nello specifico in due municipi dei 15 della città: Centro Habana e Guanabacoa.

La collaborazione tra istituzioni toscane e cubane risale alla creazione del Consorzio Habana Ecopolis, che dalla fine degli anni ‘90 svolge attività di ricerca e progetti di sviluppo con fondi del Ministero degli esteri e di numerosi partner della cooperazione decentrata. Tra i promotori, l’Università di Firenze ha avuto un ruolo fondamentale nell’affiancare le Università e i diversi interlocutori cubani nell’elaborazione degli Atlanti del Patrimonio Territoriale

Il primo contributo, di Gina Rey e Marianne Rios presenta la metodologia e il risultato dell’elaborazione dell’Atlas del Patrimonio Culturale materiale e immateriale del Centro Habana, municipio particolarmente emblematico non solo per la qualità del patrimonio architettonico e urbanistico, ma anche per il suo essere denso di testimonianze della memoria collettiva, in particolare per quanto attiene agli elementi del patrimonio immateriale.

Jorge Peña Diaz dedica una scheda informativa sia alle ragioni che hanno condotto ad inserire una parte del centro storico de La Habana nel Patrimonio Mondiale dell’umanità sia a quelle che indurrebbero ad allargare tale area. Si mette in rilievo l’anomalia della capitale cubana rispetto alle altre capitali latinoamericane che sono state oggetto di un processo di urbanizzazione massiccia e di una parallela irrefrenabile crescita demografica. Qui si riscontrano, infatti, incrementi minimi negli ultimi cinquanta anni, grazie alla politica di sostegno allo sviluppo delle città secondarie e delle aree rurali, che ha limitato

la migrazione verso la capitale e garantito un maggiore equilibrio nella distribuzione della popolazione sul territorio dell'isola. Ciò ha favorito a La Habana la conservazione del tessuto urbano storico praticamente intatto, cosa che ne fa una sorta di Museo dell'urbanistica e dell'architettura degli ultimi secoli.

I due contributi dell'università di Firenze, tra loro collegati e frutto di una collaborazione con numerosi attori locali coinvolti anche in InterlinkPlus, illustrano esperienze di ricerca sviluppate a Guanabacoa. Raffaele Paloscia e Davide Moretti partono dalla peculiarità di questo centro urbano di non essere frutto di una fase dell'espansione de La Habana, bensì dell'evoluzione di un insediamento indigeno sviluppatosi negli ultimi cinque secoli in modo autonomo e poi inglobato, solo negli ultimi decenni del secolo scorso, all'interno della grande area metropolitana. Tale peculiarità, le elevatissime qualità storico-architettoniche ed urbanistiche presenti e l'attivismo di attori sociali motivati ed impegnati a salvaguardare il patrimonio costruito e sociale hanno portato all'elaborazione del progetto per l'Atlante del Patrimonio territoriale di Guanabacoa di cui si illustrano lineamenti metodologici e risultati della schedatura. Caterina Benelli, Giovanna Del Gobbo e Maria Luisa Iavarone trattano invece della valorizzazione educativa del patrimonio materiale e immateriale del Municipio, con particolare attenzione al ruolo del Museo di Guanabacoa e del Centro giovanile di La Jata. Al centro del contributo e del progetto che ne sta alla base vi è la formulazione di politiche locali volte alla valorizzazione del patrimonio locale, con particolare riferimento ai saperi afrocubani, attraverso azioni educative e formative rivolte a varie fasce della popolazione.

Nella sezione dedicata al Guatemala vengono presentate ricerche condotte su tre aree di studio e con una forte componente di attività svolta sul campo: il municipio di Pastores che si trova al limite della città di Antigua; la zona intorno alla discarica di Città del Guatemala, interessata da un progetto della cooperazione Italiana e l'area rurale del municipio di Sololà.

Le ricerche, tutte basate sulla metodologia della ricerca azione partecipativa, hanno l'obiettivo comune di valorizzare il contributo delle minoranze. Sono infatti i saperi tradizionali al centro del contributo di Julio Cesar Díaz Argueta come strumento per la prevenzione del

rischio e dei disastri naturali a Pastores; Paolo Orefice, Giovanna Del Gobbo e Glenda Galeotti raccontano il confronto con l'Alcaldia Indígena del Municipio di Sololà per la realizzazione di un diagnostico territoriale ed una ipotesi progettuale di intervento nell'area; la percezione dei ragazzi che vivono negli asentamientos vicino alla discarica di Città del Guatemala è ciò a cui hanno dato valore Elena Tarsi e Caterina Benelli da due punti di vista disciplinari: lo studio del territorio e il recupero della memoria. Si distacca invece il contributo di Gilda Esposito - coordinatrice del progetto della cooperazione Italiana sull'infanzia lavoratrice a città del Guatemala, all'interno del quale sono state sviluppate le due ricerche appena descritte, e valutatrice del progetto InterlinkPlus - che conduce una riflessione ampia e critica su valori, limiti e contraddizioni della cooperazione internazionale.

I due contributi che compongono la sezione Nicaragua si concentrano su una tematica specifica: l'innovazione nei metodi di insegnamento derivante dall'evolversi del confronto internazionale.

L'elaborazione di un curriculum universitario per la Facoltà di Architettura dell'Universidad Autónoma de Managua, capace di formare professionisti che sappiano contribuire allo sviluppo locale endogeno, è l'obiettivo della ricerca di Virginia Montoya Telleria.

María Estela Hernández Paredes presenta, invece, una scheda informativa sul sistema educativo del Dipartimento di Leon e sulle modalità che, in prospettiva, possono migliorarne la qualità attraverso l'elaborazione di un continuum curriculare e una più articolata formazione degli insegnanti.

La quinta e ultima sezione presenta i progetti di ricerca sviluppati in Italia dai gruppi afferenti agli atenei di Firenze, Napoli e Padova. Le tematiche trattate spaziano dal potenziale educativo dell'archeologia ai Sistemi Informativi Territoriali, dai progetti di sviluppo locale all'educazione dell'infanzia, riflettendo la natura multidisciplinare del progetto *InterlinkPlus*.

Maria Buccolo, Antonia Cunti, Fausta Sabatano e Maria Rita Mancaniello riflettono, da diversi punti di vista, sulla figura dell'educatore e soprattutto sull'importanza di una formazione adeguata delle competenze professionali e relazionali ai fini di un'attività educativa volta allo sviluppo umano. Mentre la ricerca di Buccolo ha avuto come

obiettivo principale quello di esplorare la figura dell'Educatore Professionale a livello locale nell'area del Mugello, Cunti presenta il progetto Infanzia e territorio per la formazione di educatori d'infanzia in contesti di disagio sociale, siano essi operatori o genitori, attraverso formule che vedono la loro compresenza nelle attività di educazione e di cura dei bambini. La riflessione condotta da Sabatano nasce da un percorso di formazione per genitori ed operatori, realizzato nell'ambito del Progetto Integra nell'area flegrea della Regione Campania, attraverso l'utilizzo della fiaba con una particolare intenzionalità educativa. Mancaniello infine sottolinea le competenze professionali necessarie agli operatori dello sviluppo umano, in qualsiasi campo essi operino, tra le quali spiccano la capacità di ascoltare e di stimolare un percorso "dal basso".

Il contributo di Giovanna del Gobbo racconta l'esperienza del progetto di sistema locale integrato di *lifelong learning* nella Comunità Montana del Mugello, la cui importanza non risiede solo nella necessità di garantire servizi integrati all'utenza rispetto ai bisogni di educazione, istruzione, formazione professionale, ma anche nella necessità di investire sulla crescita di competenze di un territorio per favorirne lo sviluppo.

In linea con quest'ultimo, Marco Marson, Edgar Serrano e Nicola Verza presentano due progetti di sviluppo di comunità nei comuni di Montecchio Maggiore e Recoaro Terme, in Veneto, toccando il tema molto attuale e complesso dell'integrazione degli stranieri. Lo fanno attraverso una ricerca che coinvolge la famiglia, la comunità e la scuola in un'analisi delle problematiche e delle potenzialità insite nel territorio. Gli autori propongono inoltre una rilettura del progetto di sviluppo di comunità di Recoaro Terme alla luce del testo *Il lavoro sociale di comunità* di Alan Twelvetrees, con lo scopo di evidenziare alcune peculiarità in cui teoria e pratica si rispecchiano.

Cristina Amplatz torna sul tema dell'immigrazione in maniera trasversale, ponendo al centro dell'attenzione l'importanza, all'interno dell'iter formativo per educatori di comunità, di una specifica attenzione allo sviluppo di capacità di promuovere e facilitare processi di integrazione interculturale. Presenta quindi il progetto di educazione interculturale degli studenti dell'università di Padova: Educazione senza Frontiere, alla strutturazione del quale InterlinkPlus ha dato un forte contributo. Si tratta di un gruppo composto da professori e studenti

con l'obiettivo di mettere in rete e valorizzare le esperienze di formazione e ricerca sviluppate all'estero.

Fabio Martini apre una porta sul nostro passato evidenziando le potenzialità educative dell'archeologia: i nostri comportamenti attuali, sottolinea Martini, hanno le loro radici in una tradizione culturale che non può non essere tenuta presente dagli educatori che operano nella piena coscienza della dimensione storica dei comportamenti stessi. Le strutture museali dell'ambito archeologico, infatti, possono essere validi strumenti formativi se superano l'impostazione conservativa. Le proposte di percorsi museali specifici per le scuole e per le famiglie del museo e istituto fiorentino di preistoria sono un esempio positivo verso questa direzione.

Giovanni Ruffini, infine, illustra l'innovativa esperienza di *emotional mapping* sviluppata a Firenze come frontiera della metodologia partecipativa nell'era del web 2.0, originata da un'ampia riflessione sul potenziale delle nuove forme di comunicazione multimediale legate alla democratizzazione della pianificazione urbana che permettono la mappatura dei percorsi emozionali propri del singolo partecipante e quindi la registrazione di tracce delle componenti intangibili del patrimonio territoriale.

#### Note

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato realizzato in collaborazione tra gli autori che ne hanno condiviso ed elaborato l'impostazione. Si indicano le parti attribuibili a ciascuno: a Raffaele Paloscia il primo paragrafo "Il quadro di riferimento", a Elena Tarsi il secondo "I contributi".

<sup>2</sup> Ci si riferisce, per esempio, a David Harvey e a Serge Latouche, le cui note interpretazioni a cavallo tra gli anni '80 e '90 (Harvey, 1989; Latouche, 1992) sono state man mano da loro rivisitate e aggiornate. Si vedano, come riferimenti recenti, l'ampia trattazione sul caso cinese e le sue contraddizioni (Harvey, 2012) e il capitolo introduttivo dedicato al "risveglio degli Amerindi" (Latouche, 2011).

<sup>3</sup> Tra i molti recenti testi, si rimanda all'analisi contenuta in Lumumba-Kasongo (2011).

<sup>4</sup> Elementi di riferimento di maggior rilievo in anni recenti sono le note esperienze zapatiste nel messicano Chiapas, politiche specifiche per città e territorio in Brasile e Venezuela e il nuovo corso definito dalla guida di presidenti di origine indios in Bolivia e Ecuador. Il *buen vivir*, in particolare, è stato significativamente inserito nelle costituzioni di questi due paesi, pur con accezioni diverse: come principio essenziale in quella boliviana e insieme di diritti in quella ecuadoregna (Gudynas, 2011).

<sup>5</sup> Per informazioni dettagliate su *Interlinkplus*, la sua articolazione in gruppi di lavoro e proget-

ti locali specifici, si rinvia agli allegati 1 e 2 in appendice al primo volume *InterlinkPlus* (Orefice, Sampson Granera, Del Gobbo, 2010). Si riporta di seguito l'elenco di coordinatori e unità di ricerca.

*Coordinamento Internazionale e Coordinamento WorkPackage 1* (Patrimonio immateriale: analisi dei saperi collettivi e sviluppo del potenziale di conoscenza e competenza): Paolo Orefice, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei processi formativi e culturali, Università di Firenze

*Coordinamento WorkPackage 2* (Patrimonio materiale: valorizzazione endogena del patrimonio territoriale): Raffaele Paloscia, Dipartimento di Urbanistica e pianificazione del territorio, Università di Firenze

*Coordinamento partner latinoamericani*: Julio Cesar Diaz, Dipartimento di Studi post-laurea, Università San Carlos, Guatemala e Rigoberto Sampson Granera, Università Nazionale Autonoma Nicaragua, Leon

*Coordinamento Unità di Ricerca*: Università di Firenze: Paolo Orefice, Raffaele Paloscia, Fabio Martini, G. Carla Rombi; Università "Federico II" di Napoli: Flavia Santoianni; Università "Parthenope" di Napoli: M. Luisa Iavarone; Università di Padova: Giuseppe Milan; Università dello Stato di Bahia, Salvador de Bahia (Brasile): Gianni Boscolo; Università San Carlos di Città del Guatemala (Guatemala): Julio Cesar Díaz Argueta; Università Nazionale Autonoma Nicaragua di León (Nicaragua): Rigoberto Sampson Granera; Università Americana di Managua (Nicaragua): Virginia Montoya; Istituto Superiore Politecnico *J.A.Echeverría* di La Habana (Cuba): Jorge Peña Díaz; Istituto Superiore Pedagogico *R.M. de Mendive* di Pinar del Rio (Cuba), Caridad Armas Sixto.

<sup>6</sup> Si vedano (Orefice, Sampson Granera, Del Gobbo, 2010) e (Fernandes Nunes, Boscolo, Bandeira de Ataíde, 2010)

<sup>7</sup> Il Progetto Locale è qui inteso nell'accezione teorico-metodologico ed empirica definita, attraverso una consolidata attività scientifico-progettuale, dalla scuola territorialista. In particolare si rinvia alla sua più esaustiva rappresentazione contenuta nell'omonimo testo di Alberto Magnaghi, ripubblicato in edizione aggiornata e tradotto in varie lingue (Magnaghi 2000, 2010). Sono molte le assonanze – come l'esperienza di *InterlinkPlus* ha consentito di mettere a fuoco - tra quanto in esso si sostiene e quanto è sintetizzato nella formula del *buen vivir* latinoamericano.

## Bibliografia

Fernandes Nunes E.J., Boscolo G., Bandeira de Ataíde Y.D. (organizadores) (2010), *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abodagem intercultural*, EDUNEB, Salvador, Bahia.

Gudynas E. (2011), *Buen Vivir: Today's tomorrow* in *Development* n. 4/54.

Harvey D. (1989), *The Condition of Postmodernity*, Basil Blackwell, Oxford  
– (2012), *Rebel Cities*, Verso, London-New York.

Latouche S. (1992), *L'Occidentalisation du monde*, La Decouverte, Paris.

– (2011), *Come si esce dalla società dei consumi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Lumumba-Kasongo T. (2011), *China-Africa Relations: A Neo-Imperialism or a Neo-Colonialism? A Reflection*, African and Asian Studies, vol. 10, n. 2-3.

Magnaghi A. (a cura di) (1990), *Il territorio dell'abitare*, Angeli, Milano.

- (2000, 2010), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- (a cura di) (2007), *Scenari strategici. Visioni identitarie per il progetto di territorio*, Alina, Firenze.
- Magnaghi A., Paloscia R. (a cura di) (1992), *Per una trasformazione ecologica degli insediamenti*, Angeli, Milano.
- Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. (a cura di) (2010), *Potenziale umano e patrimonio territoriale*, Liguori, Napoli.
- Paloscia R. (sous la direction de) (2000), *Petites villes et transformation écologique dans le Sabel, Niger. Un laboratoire d'élaboration de projets*, L'Harmattan, Paris.
- (2006), *Los territorios de la cooperación*, in Consorzio La Toscana per Leon, *Atlas del Patrimonio local, material e inmaterial de la ciudad de León*, TEF, Firenze.
- (2010), *Il territorio: una risorsa fondamentale per lo sviluppo umano*, e *Teoria, metodo, strumenti: tre concetti di riferimento* in P. Orefice, R Sampson Granera, G. Del Gobbo (a cura di) *Potenziale umano e patrimonio territoriale*, Liguori, Napoli.
- (2011a), *Cooperazione* in *Contesti* n. 2/2010.
- (2011b), *Globalización y cooperación internacional. Anotaciones para una práctica territorialista* in Alberto Mataràn Ruiz, Fernando Lòpez Castellano (eds.) *La tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Paloscia R., Anceschi D. (1996), *Territorio, ambiente e progetto nei paesi in via di sviluppo*, Angeli, Milano.
- Paloscia R., Tarsi E. (a cura di) (2013), *Città e territorio oltre il Nord*, Numero monografico di *Contesti* n. 1, 2012.



---

## **Capitale umano e patrimonio territoriale per il progetto locale**

Contributi di ricerca interdisciplinare in America Latina e Italia





## **La relazione fra saperi materiali e immateriali nei progetti di sviluppo umano locale: l'esperienza di InterlinkPlus**

di Paolo Orefice

### *Sviluppo locale integrato delle dimensioni materiali e immateriali*

Il *focus* di ricerca di InterlinkPlus è lo sviluppo umano, un concetto che nella sua evoluzione collegata alle strategie e alle pratiche di sviluppo, da un iniziale approccio di tipo quantitativo si è spostato sempre più verso una concezione qualitativa della vita delle società e dei cittadini. In tale tipo di sviluppo la dimensione umana è centrale. Tuttavia, anche se dichiarata fondamentale nei molteplici documenti internazionali e nella cooperazione internazionale e decentrata, alla fine l'attenzione e gli investimenti rimangono assolutamente prevalenti nello sviluppo materiale. Non se ne può non riconoscere l'importanza assoluta: senza case, strade, ospedali, scuole ed ogni altra infrastruttura non si dà città. Ugualmente, senza produzione non si generano le risorse per vivere. Ma senza investire sul capitale umano di ogni cittadino e sul capitale sociale, culturale e educativo la città rimane senza anima, come l'economia rimane senza volto<sup>1</sup>.

Un approccio teorico e metodologico complesso allo sviluppo umano considera come la dimensione umana sia fundamentalmente unitaria e si esprima in una varietà molteplice di azioni, attraverso cui gli uomini e le società entrano in rapporto con i contesti, gli ambienti, i territori. Si scopre allora che l'uomo e l'ambiente costituiscono un insieme interdependente.

La scienza moderna, su cui si reggono le società economicamente e tecnologicamente più avanzate, ha dimenticato questi nessi ed è diventata lineare: attraverso gli approfondimenti monodisciplinari ha generato le gerarchie tra le discipline e tra i ricercatori, ha separato le scienze dell'uomo dalle scienze della natura ed ha conferito un potere privilegiato alle scienze tecnologiche.

Il Progetto InterlinkPlus è partito dunque dal seguente assunto: le teorie e le metodologie delle scienze dell'uomo e della natura, se ancorate ad un approccio lineare e monodisciplinare, rimangono incapaci di produrre cambiamenti significativi endogeni e sostenibili al-

l'interno dei contesti e della vita della gente più svantaggiati del pianeta e non possono più dirsi scienze interpretative di un mondo visto nel suo insieme e in rapporto alla qualità della vita delle popolazioni che lo abitano e la qualità dell'ambiente.

Sul piano delle strategie e delle pratiche di ricerca il Progetto ha così 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. È stato così possibile sperimentare e modellizzare azioni di ricerca e intervento fondate sulla espressione e valorizzazione dei saperi locali; confrontare teorie, metodologie e pratiche di sviluppo fondate sull'integrazione tra dimensione materiale e dimensione immateriale, caratterizzate da un approccio interdisciplinare, centrato sulla ricerca azione partecipativa (RAP).

La valorizzazione dunque del patrimonio territoriale tangibile e intangibile è stata sperimentata in quanto "leva" per promuovere processi di sviluppo endogeno sostenibile, in grado di offrire risposte ai problemi delle comunità a partire dall'assunto per cui ogni problema, che reclama comunque un'azione conoscitiva, ha origine nella stessa comunità che necessita dell'intervento e il fine ultimo della ricerca è la trasformazione di quelle condizioni che hanno determinato l'insorgere del problema, o meglio è offrire la possibilità ai destinatari dell'intervento di "costruire" le conoscenze necessarie per cambiare la situazione (Orefice 2006).

La problematica dello sviluppo umano è stata dunque assunta in quanto dimensione complessa, tenendo conto della dimensione multidimensionale del soggetto umano e dei problemi che lo riguardano sul piano individuale e collettivo. Le questioni, le analisi disciplinari e le azioni relative allo sviluppo umano sono state così affrontate come un insieme di intersezioni da tenere costantemente e sistematicamente presente.

Nello snodo del Progetto la possibilità di mettere in relazione discipline e ricercatori di ambiti disciplinari così diversi, e per di più in una dimensione internazionale difficile come quella Nord-Sud, è stata garantita dall'approccio a *progetti locali*, in cui il superamento di visioni dualistiche e gerarchiche dello sviluppo è reso possibile dalla complessità e interdipendenza dei fattori che insistono sulla vita della società locale e dei suoi abitanti.

In questo senso, Interlink*Plus*, a partire dall'analisi interdisciplinare dei progetti locali, che hanno rappresentato la base di partenza della

ricerca in America latina e Italia (Orefice, Granera, Del Gobbo 2009), ha consentito la sperimentazione anche di interventi mirati, co-costruiti nel gruppo di ricerca e presentate in questo volume, che hanno consentito di operare per lo sviluppo locale integrato delle dimensioni materiali e immateriali.

Su tali premesse, sin dalla concezione del Progetto e, poi, nella scelta delle discipline, dei ricercatori da coinvolgere, si è sentita la necessità di non isolare la dimensione educativa in un approccio pedagogico autosufficiente, ma di metterlo alla prova in termini di “potenziale umano” con altri approcci disciplinari implicati nel medesimo problema dello sviluppo umano.

Se lo sviluppo endogeno chiama infatti in causa il capitale territoriale e sociale delle società civili, delle comunità locali, dei singoli individui, la prospettiva pedagogica che ha attraversato il Progetto fin dalla sua impostazione, ha consentito di coniugare tutto ciò con il concetto di capitale conoscitivo.

### *Investire sul capitale conoscitivo come garanzia della relazione materiale e immateriale*

L'assunto attorno a cui si snoda l'analisi che ha accompagnato la ricerca nel Progetto InterlinkPlus, ruota attorno a due postulati della ricerca scientifica contemporanea attorno all'uomo, al suo potenziale di sviluppo ed all'esercizio di questo potenziale nella costruzione delle sue società, delle sue culture, dei destini delle vite di ciascun suo esponente.

Il primo considera che il motore dello sviluppo umano, a qualunque titolo, in qualunque campo, con qualunque esito è nel potere del suo conoscere: gli uomini, a seconda dell'interpretazione e dell'utilizzazione che hanno fatto e continuano a fare del loro potenziale conoscitivo e dei prodotti del loro conoscere, disegnano e fanno la loro storia, sia da una posizione attiva sia da una passiva nell'uso di quel potenziale.

Il secondo, che discende dal precedente, afferma che è possibile recuperare e accelerare lo sviluppo umano, soprattutto in quella parte dell'umanità che ne subisce pesantemente la mancanza, lavorando sul potenziale conoscitivo, che è patrimonio naturale di ogni essere umano, ma per i più è un diritto violato: la formazione è chiamata ad ope-

rare specificamente attorno al capitale conoscitivo, non certo da sola, ma con altre azioni di sviluppo umano.

Una teoria ed una pratica della formazione che lavorano per lo sviluppo umano partono dal dato scientifico che ogni essere umano è produttore di conoscenze e di esse si serve per poter vivere: a seconda dei tipi e dei modi del conoscere cambiano le forme e i contenuti del suo sviluppo. In genere, si può affermare che la qualità del suo sviluppo è direttamente proporzionale alla qualità del suo conoscere. È un assioma scientifico che vale per qualunque tipo di gruppo umano e per i singoli individui che vivono al suo interno.

È opportuno soffermarsi sul significato della conoscenza come processo che scaturisce dalla relazione che l'uomo stabilisce con l'ambiente, attraverso le elaborazioni e trasformazioni che opera su di esso<sup>2</sup>.

Si tratta di una relazione tripolare, dove ogni elemento dal suo versante specifico svolge una influenza attiva sugli altri due e, nello stesso tempo, è condizionato da essi: ai vertici di un ipotetico triangolo troviamo i prodotti materiali della cultura, i prodotti immateriali della cultura, il sistema dell'apprendimento e della costruzione delle conoscenze.



I “prodotti materiali di una cultura” rappresentano il campo di analisi del sistema tecnico di vita di una collettività umana, che comprende sia gli artefatti che le forme di organizzazione della produzione materiale (tecnologia ed economia). Con l'espressione “prodotti immateriali della cultura” si intende quella che tradizionalmente viene chiamata cultura spirituale o ideale, gli “ideoetnemi”, cioè tutti gli elementi teorici di una cultura, organizzati in sistemi di sensibilità, emozioni, sentimenti, pensieri assunti a base della vita collettiva. Questi “elementi teorici”, che chiamano direttamente in causa il terzo polo del sistema di relazione riportato, in quanto appunto non si può avere una codi-

ficazione di modelli teorici senza la presenza di un soggetto umano che li abbia codificati, rimandano al campo della comunicazione, delle cognizioni, delle espressioni e dei valori: il sistema dell'apprendimento e della costruzione delle conoscenze costituisce il "motore" di cui sono dotati i soggetti per generare, conservare e modificare la produzione culturale all'interno di una società.

In breve, così possono essere riepilogate le relazioni precedenti:

- le condizioni materiali di vita di un gruppo culturale sono tali perché, da una parte, sono legittimate dal sistema di conoscenze e di valori vigenti che le giustifica e ne consente l'esistenza e, dall'altra, sono "internalizzate" dai suoi membri, i quali in esse e non in altre, si riconoscono e sono educati a vivere; nello stesso tempo il sistema materiale di vita, una volta presente in un gruppo culturale, diventa esso stesso un segno vincolante, da una parte per l'orientamento che imprime alle forme di apprendimento e di conoscenza dei suoi membri e, dall'altra parte, per la costruzione delle legittimazioni ideali del suo modo di essere;
- le condizioni immateriali di un gruppo culturale sono tali perché determinate dal sistema materiale della sua esistenza che, attraverso la logica della retroazione, a sua volta è da quelle definito; contemporaneamente, esse funzionano come base e contenuto delle forme di apprendimento e di conoscenza nel gruppo, che dal canto suo tende a rafforzarle e a indirizzarle in un senso anziché in un altro;
- le condizioni dell'apprendimento e della conoscenza in un gruppo culturale, infine, ribadendo quanto già esplicitato, da una parte orientano e sono orientate dalle condizioni materiali di vita del gruppo e dall'altra codificano e sono codificate dal sistema normativo e dai saperi del "gruppo stesso".

Questo modello tripolare, nella sua struttura generale, può essere riferito a qualunque elaborazione di saperi, attivata dal processo di apprendimento e di costruzione di conoscenze. Se la produzione materiale della cultura esprime il momento della trasformazione della realtà ambientale, la produzione immateriale corrisponde al momento dell'interpretazione di quest'ultima in termini di bagaglio di conoscenze di cui dispone la cultura di una data società. Ma questo bagaglio di conoscenze si alimenta e si evolve grazie alla presenza dei soggetti che apprendono e, attraverso l'apprendimento, strutturano e alimentano

la propria personalità ed il loro sistema di saperi: in questo processo di apprendimento il soggetto crea i saperi che vanno a costituire la produzione immateriale di una cultura – sul piano del patrimonio collettivo delle conoscenze – e, nello stesso tempo, permettono e orientano la produzione materiale della cultura. In altri termini, attraverso questa dinamica complessa di relazioni, il soggetto crea i saperi, i quali quindi possono essere intesi come la condizione per interpretare e trasformare la realtà.

La produzione di saperi è di ogni essere umano: essa è una facoltà della mente, la quale sicuramente, nel rapporto con l'ambiente, produce sistemi di rappresentazione della realtà. Le conoscenze che il soggetto elabora, se vengono legittimate dalla società diventano patrimonio di quella società: la società allora le usa per trasformare la realtà. Il processo formativo sta al centro di questa dinamica: in quanto processo naturale presiede alla costruzione e all'evoluzione del sistema dei saperi in ciascun soggetto umano. Il processo formativo è visto quindi come il motore che consente all'uomo di creare saperi attraverso i quali egli interpreta e trasforma la realtà.

Se l'essere umano non avesse la possibilità di adattarsi alla realtà attraverso la sua interpretazione, non avremmo il processo formativo. Esso è in effetti il segnale della incompiutezza dell'uomo che si va "formando": attraverso la sua storia personale nel prendere forma elabora conoscenze e saperi. Queste conoscenze e saperi gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire la sua identità e, nello stesso tempo, per accettare e modificare la realtà stessa.

In conclusione, il processo formativo che presiede alla costruzione ed alla evoluzione del sistema dei saperi in ciascun soggetto umano per potere interpretare e trasformare la realtà, può essere riepilogato nel modo seguente:





La storia dei gruppi umani del pianeta, organizzati in comunità e società con le relative culture, è segnata dai sistemi di conoscenze che essi hanno prodotto, legittimato, conservato e trasmesso.

Qui si intende per conoscenza qualunque elaborazione, interpretazione e rappresentazione di significato che le generazioni umane hanno via via costruito, decostruito e ricostruito di fronte agli innumerevoli e multiformi segni della natura e della stessa produzione culturale umana: sono significati di natura cognitiva, intesa nella sua più vasta accezione, prodotti dal pensare e dal sentire umano, sbilanciati sull'una o sull'altra oppure integrati dalla compenetrazione dell'una e dell'altra.

Pertanto, nell'accezione delle scienze della conoscenza umana rientrano tutti i saperi dell'uomo: non solo i pensieri e le idee, che sottolineano la dimensione concettuale e riflessiva del conoscere, ma anche le sensazioni, le percezioni e le emozioni, che ne mettono in luce piuttosto la dimensione immediata ed incontrollata, ed inoltre le forme dei sentimenti, che esprimono nello stesso tempo la combinazione del pensare che sente e del sentire che pensa.

Se poi si considera che la produzione dei saperi umani è insieme collettiva e individuale ed è un portato naturale della vita umana, al pari delle altre sue funzioni biologiche e psichiche, sociali e culturali, risulta evidente che l'elaborazione e la produzione di saperi è da ascrivere tra le condizioni fondamentali ed inalienabili dello stesso vivere umano: questo, il suo configurarsi, evolversi e consumarsi è debitore del capitale di saperi che impiega nella storia di ogni uomo e di ogni società umana.

### *Conoscenza e sviluppo umano*

Se è valida l'analisi fatta fin qui, è la conoscenza di cui dispone un determinato gruppo umano a governarne lo sviluppo. Ma la conoscenza, come abbiamo visto anche se in maniera schematica, presiede alla produzione sia materiale che ideale di quel gruppo: non si tratta dunque di conoscenze valide in sé o importate in maniera meccanicistica, ma del reale e concreto sistema di saperi su cui poggia la struttura e la dinamica della società in questione.

Un arricchimento di conoscenze migliora lo sviluppo di un gruppo umano nella misura in cui esse partono e si muovono all'interno



del sistema di saperi del gruppo stesso e, quindi, non annullano, ma esaltano la sua produzione ideale e materiale, liberandone le potenzialità di autoespressione e di creatività individuale e collettiva.

La conclusione non può essere che una: qualità della conoscenza equivale a qualità dello sviluppo e qualità dello sviluppo equivale a qualità della conoscenza.

La produzione dei saperi collettivi risulta essere discriminante imprescindibile dello sviluppo umano: questo è direttamente legato alla qualità della produzione conoscitiva del gruppo umano interessato. D'altra parte, la produzione di saperi non è una variabile indipendente dello sviluppo umano in quanto, come si è detto, essa attiva, ma è anche attivata dalla complessiva produzione materiale e ideale della cultura della società, che è infatti alla base delle sue forme di sviluppo.

Diventa allora fondamentale chiarire in che senso la formazione riesce a giocare un ruolo attivo e significativo nello sviluppo umano.

Intanto, bisogna ribadire che non genera sviluppo umano né partecipa solidamente allo sviluppo umano una pratica della formazione che pensa di ottenere nei gruppi umani esclusi risultati validi con approcci dichiarativi o anche esortativi al miglioramento oppure addirittura retoricheggianti, in difesa di una qualunque ideologia aprioristica che poco o niente riesce a entrare nella struttura e nella dinamica dei saperi locali.

La pratica della formazione rivolta alle popolazioni del Sud del mondo – ma evidentemente l'approccio vale anche per ogni altra popolazione umana – ha bisogno di alimentarsi di una teoria scientificamente convalidata e sperimentata. Questa, per potere generare buone pratiche formative, non può eludere il problema di disporre di un'accreditata teoria della conoscenza umana, che spieghi le dinamiche, i blocchi, le situazioni facilitanti, i modi di costruzione e decostruzione dei saperi individuali e collettivi di un gruppo umano organizzato in comunità locali e società regionali e nazionali.

In breve, la creazione dei saperi individuali e collettivi diventa la ragione e l'obiettivo della formazione mirata allo sviluppo umano. Soltanto per questa via la formazione da strumento sfocato e debole dello sviluppo può diventare motore dello sviluppo umano, alleandosi quindi necessariamente ad altri interventi finalizzati al miglioramento della produzione materiale e ideale della popolazione interessata.

La formazione della collettività, di giovani e adulti, ha senso e significato nella misura in cui restituisce il potenziale conoscitivo agli attori sociali e culturali che ne sono stati spogliati e li accompagna nell'espanderlo in tutte le forme, materiali e ideali della produzione originale della loro società e cultura.

È questo l'approccio che ha permeato di sé le esperienze di ricerca e intervento di InterlinkPlus. La ricerca, organizzata in *workpackages*, ha concentrato la riflessione sul patrimonio immateriale in termini di analisi dei saperi collettivi e sviluppo del potenziale di conoscenza e di competenza nel *work package* 1 (WP1) e una riflessione sul patrimonio materiale in termini di valorizzazione endogena del patrimonio territoriale nel *work package* 2 (WP2). Il Progetto InterlinkPlus così ha messo in evidenza le possibilità offerte dall'applicazione di modelli di sviluppo fondato sulla valorizzazione del potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi e dal patrimonio territoriale. La ricerca ha inteso sperimentare la modellistica in ambito territoriale in termini di *Good Practices* prima di compiere le azioni di trasferimento: in tal senso nel *work package* 3 (WP3) sono state elaborate ipotesi di interventi locali integrati di sviluppo, diretti anche alla qualificazione e al rafforzamento delle istituzioni locali di governo.

L'azione di WP3, a partire dai Progetti di terreno oggetto di analisi per i WP1 e WP2, ha rappresentato la premessa per l'azione di disseminazione e trasferimento: dal lavoro di WP3 sono scaturiti una serie di progetti e idee progettuali illustrati nel presente volume.

I "nuovi" Progetti rappresentano la concretizzazione dei risultati sia sul piano delle strategie e delle pratiche di ricerca, in termini di sperimentazione di approcci disciplinari e interdisciplinari, integrazione tra ricerca teorica e ricerca applicata, di dimensione materiale e immateriale dello sviluppo, sia sul piano del *Network* universitario e dello sviluppo di sinergie internazionali di cooperazione, diffusione di pratiche metodologiche, con particolare attenzione alla Ricerca Azione Partecipativa.

## Note

<sup>1</sup> Il progetto Interlink*Plus* ha assunto le posizioni più avanzate che postulano lo sviluppo sostenibile ed endogeno dalla dimensione locale a quella globale.

<sup>2</sup> Lo studio di un modello di riferimento di tale genesi ed evoluzione a partire dall'approccio culturale è stato già affrontato da chi scrive nelle ricerche condotte fin qui: in particolare, il presente modello è stato formalizzato negli anni '90 (Orefice 1991 e 1993) e ulteriormente approfondito nei recenti lavori sul potenziale conoscitivo (Orefice 2001, 2003 e 2009).

## Bibliografia

- Bologna G. (2005), *Manuale della sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*, Edizioni Ambiente, Milano.
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati*, Erickson, Trento.
- La Camera F. (2003), *Sviluppo sostenibile: origini, teoria e pratica*, Editori Riuniti, Roma.
- Lanza A. (1997), *Lo sviluppo sostenibile*, Il Mulino, Bologna.
- Latouche S. (2005), *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Nebbia G. (1991), *Lo sviluppo sostenibile*, Edizioni Cultura della Pace, Fiesole.
- Orefice P. (1991), *Il lavoro intellettuale in educazione. L'operatore della formazione tra l'intellettuale separato e l'intellettuale partecipativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1993), *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze.
- (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- (2003), *La formazione di Specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini, Milano.
- (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Voll. II, Liguori, Napoli.
- (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P., Granera R.S., Del Gobbo G. (a cura di) (2009), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.
- Pallante M. (2005), *La decrescita felice. La qualità della vita non dipende dal PIL*, Editori Riuniti, Roma.
- Sachs W. (a cura di) (2004), *Dizionario dello sviluppo*, EGA Editore, Torino.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Tiezzi E., Marchettini N. (1999), *Che cos'è lo sviluppo sostenibile? Le basi scientifiche della sostenibilità e i guasti del pensiero unico*, Donzelli, Roma.



Il Laboratorio Città e Territorio nei paesi del Sud del mondo (LabPSM), coordinato da chi scrive, opera da metà anni '90 all'interno dell'Università di Firenze, costituendo un punto di riferimento per le attività di formazione e di ricerca sul tema della trasformazione e dell'intervento nelle città e nei territori del Sud, con un impegno diretto con partner universitari ed extra-universitari, italiani e stranieri, nella promozione e attuazione di progetti di collaborazione scientifica e culturale e, più in generale, di cooperazione allo sviluppo. Ampio è il ventaglio delle attività svolte ed attualmente in corso (novembre 2012), autonomamente o in collaborazione con altri organismi nazionali e internazionali:

#### FORMAZIONE

- Tesi di laurea in *Architettura*, e in *Pianificazione della città del territorio e del paesaggio* condotte in loco in paesi di America Latina, Africa, Asia ed Europa Orientale
- Corso in *Pianificazione territoriale per la cooperazione allo sviluppo*
- Laboratorio di sintesi *Riabilitazione strutturale e restauro del patrimonio architettonico e territoriale in paesi del Sud* (2007-12, con altre discipline)
- Tesi di dottorato nella sezione *Sud del mondo* del Dottorato di ricerca in *Progettazione della Città, del Territorio e del Paesaggio*
- Co-tutela di tesi di dottorato su tematiche urbanistiche in ambito indiano e islamico con la *School of Planning and Architecture* di New Delhi e l'*École Nationale Supérieure d'Architecture* di Paris La Villette.
- Lezioni in Video-conferenza con la *Universidad del Litoral* (Argentina) e *Universidad Centro Americana* (El Salvador)
- Lezioni e seminari su tematiche urbanistiche e territoriali presso la ETSA della *Universidad de Granada* (2009-10)
- Master internazionale in *Sviluppo umano locale e cooperazione internazionale* (2008-11, con la Facoltà di Scienze della Formazione e l'agenzia delle Nazioni Unite ART)
- Master interdisciplinare in *Analisi e gestione di progetti di sviluppo* (con l'Università Statale di Milano, o.n.g. e altre istituzioni) (2002-08).

#### RICERCA

- Coordinamento di varie ricerche su *città autosostenibile e rapporto città formale/ città informale nei paesi del Sud*, con fondi MIUR, Cnr, Ministero degli Esteri, Enti locali.
- Coordinamento del programma MIUR/CooperLINK *Scambi e elaborazione di progetti comuni con le Università di Calcutta e New Delhi* con docenti e dottorandi delle Università di Firenze, New Delhi e Calcutta (2010-11).
- Coordinamento del WP2 del Progetto INTERLINKPLUS, *Potenziale umano e patrimonio territoriale per lo sviluppo sostenibile endogeno*, con fondi MIUR/Università di Firenze, con la facoltà di Scienze della Formazione e atenei italiani, cubani, guatemaltechi, brasiliani e nicaraguensi (2007-2010)
- Coordinamento di un progetto di mobilità studentesca (20 studenti e dottorandi) con fondi MIUR, con le Università di Belgrado, Kejo (Giappone), Singapore, Weimar (Germania) per attività di ricerca sul tema *Incomplete Dream of Belgrade Continuity* (2010)
- Collaborazione di ricerca con UN/Habitat nel Kosovo per la messa a punto di un piano di riqualificazione urbana di centri rurali nella provincia di Peja, con docenti

e laureandi dell'Università di Firenze e tecnici di Habitat (2008-09)

- Promozione e coordinamento di Accordi di collaborazione internazionale tra Università di Firenze e Università: *UNAN (Nicaragua)*; *Central de Venezuela*; *Catolica Nordestana (Dominicana)*; *Colima (Messico)*; *Jadavpur, Kolkata e SPA, New Delhi (India)*; *Belgrado (Serbia)*; *Granada (Spagna)*; *Del Litoral, Santa Fé (Argentina)*; *del Desarrollo (Cile)*,
- Coordinamento della ricerca UE/ALFA Program *Sustainability and Urban Transformation: Regeneration Projects in Metropolitan Areas*, con le università di Salonicco, Barcellona, Londra, L'Avana, Caracas (1997-98).

#### PROGETTI DI COOPERAZIONE

- *La Habana-Ecopolis, Riqualificazione urbana e sviluppo comunitario nella Provincia Ciudad de La Habana*, promosso e gestito con tre ong, Legambiente, ARCI e vari partners cubani, con fondi del Ministero degli Esteri e di organismi della cooperazione decentrata. Tra le iniziative recenti con équipes italo-cubane: gli *Atlas del Patrimonio Territorial de La Habana del Este* e di *Guanabacoa*, attualmente in corso.
- *NetsAfrica*, promosso e gestito da Ministero degli Esteri, Regione Toscana e enti locali e sudafricani. Organizzazione di meeting con studiosi di paesi BRIC nella fase conclusiva.
- *Piano partecipato di gestione delle acque e valorizzazione della risorsa idrica della favela Cajazeira V*, Salvador, Brasile, cofinanziato da Water Right Foundation e Circondario Empolese Valdelsa, con l'Università di Bahia e la scuola comunitaria "Casa do Sol" di Salvador (2009-11).
- *La nuova isola di Caplja* sul Danubio, in collaborazione con il Comune di Firenze e l'Istituto di Pianificazione Urbanistica di Belgrado per la salvaguardia autosostenibile delle zone costiere urbane del Danubio (2008-10).
- *La Ruta del Café*: programma per sviluppo sostenibile e valorizzazione del patrimonio territoriale nelle Provincia di Salcedo (Dominicana), in collaborazione con OXFAM Italia, che lo gestisce, con fondi della Regione Toscana e di altri enti locali (2007-09).
- *Interventi di sviluppo territoriale per la promozione e protezione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* finanziato e gestito dal Ministero degli Esteri con Università San Carlo e municipio di Ciudad del Guatemala (2007-09).
- *León Ecopolis, La Toscana per León e Sì Leon* in Nicaragua, con tre ong, cofinanziati dalla Regione Toscana e da varie istituzioni locali per l'attuazione di iniziative integrate, tra cui l'*Atlas del Patrimonio local material e immaterial de la ciudad de León*, elaborato da un gruppo misto italo-nicaraguense (2001-2008)
- *Ipotesi di trasformazione ecologica della città di Tessaona*, Niger, con la ong Cospe, con approccio sperimentale alla progettazione urbana e territoriale autosostenibile e socialmente prodotta (1994-98).

#### +SUD

- Dalle attività del LabPSM e su iniziativa di laureati, dottori di ricerca e professionisti che vi hanno preso parte, è nato +SUD, APS no profit con sede all'interno del Dipartimento di Urbanistica e Pianificazione del Territorio, che svolge attività di cooperazione con i Paesi del Sud e promuove interventi a sostegno dello sviluppo locale autosostenibile e della tutela e valorizzazione del patrimonio territoriale.





Parte prima. Brasile





## Educação, Agenda 21 e espaço público: uma experiência de potencial humano no bairro de Mata Escura, Salvador

di Eduardo Nunes<sup>1</sup>

As metrópoles brasileiras passaram por grandes transformações nas últimas décadas, apresentando contrastes e espaços segregados, desde mansões luxuosas a favelas incrustadas em extensas áreas com pouca ou quase nenhuma infra-estrutura urbanas. Nas grandes cidades brasileiras, milhares de pessoas amontoadas brigam por pequenos espaços. O planeta favela com cerca de um bilhão de habitantes vai se expandindo em ritmo acelerado. O rápido crescimento urbano desordenado no mundo, a partir dos anos 1970, modificou profundamente as esperanças dos urbanistas. Segundo Davis (2006), as cidades do futuro em vez de utilizarem o vidro e o aço estarão imersas em áreas degradadas pela poluição e miséria.

No Brasil, segundo Vieira (1995), as ciências sociais, nas últimas décadas, têm produzido uma grande quantidade e qualidade de estudos enfocando a questão ambiental. Em relação ao tema educação, desenvolvimento, participação e meio ambiente, podemos citar os trabalhos de Souza (2006), Gadotti (2007), Acselrad; Mello; Bezerra (2006), Guerra; Cunha (2006), Menegat; Almeida (2004), Cavalcati (2001), Vieira (2001), Reigota (1999), Ferreira; Viola (1996), Jacobi (1996), Hogan; Vieira, (1995). Importantes pesquisadores brasileiros realizaram estudos voltados para a compreensão das necessidades da vida prática das populações na construção dos saberes na vida urbana e na criação de redes de apoio e solidariedade. A experiência de Agenda 21 local pretendeu, a partir dessas novas abordagens, propor a discussão e a socialização de novas metodologias, linguagens e tecnologias de ensino-aprendizagem destinadas a qualificar a atuação cidadã no conjunto de políticas públicas orientadas para a superação das desigualdades sócio-espaciais presentes em nossa sociedade.

Salvador a terceira cidade brasileira em população (2,8 milhões de habitantes), segue esse movimento das grandes metrópoles, defronta-se com graves problemas sócio-ambientais gerados por um modelo

de desenvolvimento em que se configura em alguns casos, pela falta total de planejamento e, em outros, por um planejamento centralizador e, por conseguinte, segregado, marcado pela falta de saneamento, habitações precárias, serviços públicos deficientes ou inexistentes, fome, miséria e lixo por toda parte (Gordilho-Souza, 2000).

Este trabalho relata aspectos metodológicos de duas experiências de Desenvolvimento Local Sustentável em Salvador que tiveram início em 2004 no bairro de Mata Escura (Caldas, Nunes, Santos, 2007). A primeira delas foi desenvolvida através de uma investigação ação participativa (IAP) que envolveu um trabalho de pesquisa e extensão no Colégio Estadual Márcia Meccia localizado no fim de linha do bairro da Mata Escura. Desde 2000, o colégio vinha desenvolvendo ações com a comunidade local para diminuir a violência dentro da própria escola. A partir de 2004, iniciou-se no colégio o projeto denominado AMATAQUEDÁ como forma de estimular a preservação dos remanescentes de Mata Atlântica que estavam sendo destruídos. O trabalho propôs-se a criar um programa de desenvolvimento social, envolvendo estudantes do colégio, familiares e moradores do bairro, tendo como eixo central a economia solidária através da criação de várias oficinas produtivas e artísticas.

A segunda experiência propôs uma intervenção urbana socioambiental do bairro através da realização de uma Agenda 21 local. O principal objetivo foi mobilizar os moradores para lutarem pela preservação de uma área verde do bairro com 37 hectares onde outrora funcionaram duas represas (Prata e da Mata Escura) para abastecimento de água, projetadas pelo engenheiro Teodoro Sampaio no início do século XX. Área com remanescentes de mata atlântica, árvores frutíferas, animais silvestres, plantas medicinais e sagradas. No entanto, as represas foram desativadas em 1987 devido ao alto grau de poluição gerado pela crescente urbanização, que provocou o abandono e degradação da área.

A idéia era criar uma metodologia participativa e de intervenção principalmente nas áreas de Educação, Saúde e Infraestrutura urbana, fomentando pesquisas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias sociais. Para orientar o trabalho dos pesquisadores e conhecer as demandas sociais do bairro foi elaborado e implementado um projeto com o apoio da FAPESB, intitulado *Agenda 21: criação de espaços de sociabilidades*.



Para a realização da Agenda para o bairro foi criado o Laboratório de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais (LTECS) através da cooperação da UNEB e da UNIFACS (Universidade de Salvador). O LTECS foi implantado no próprio bairro da Mata Escura, com a finalidade de desenvolver projetos tecnológicos de recuperação de áreas degradadas urbanas, utilizando uma metodologia participativa, estimulando a integração dos diversos atores sociais locais, através da formação de parcerias com as universidades e empresas (Caldas, Nunes, 2002).

O Laboratório foi estruturado em três linhas de pesquisa: 1) infraestrutura sócio-ambiental, 2) educação e território, 3) planejamento urbano. O Laboratório promoveu o desenvolvimento de tecnologias sociais através do estabelecimento de uma rede composta pelas duas universidades, além da colaboração de organizações governamentais, não-governamentais e empresas visando o desenvolvimento sócio-ambiental da região. A equipe do laboratório composta de uma equipe multidisciplinar das universidades, nas diversas áreas (arquitetos, urbanistas, sociólogos, geógrafos, pedagogos, economistas, engenheiros, advogados).



A participação comunitária era estimulada através da criação de um fórum de discussão abordando as principais áreas temáticas, principalmente sobre a problemática sócio-ambiental da região, buscando apontar soluções para os problemas locais através da construção de uma Agenda 21 para a viabilização da sustentabilidade com a implantação de um parque socioambiental.

A estratégia adotada procurou reunir os principais atores do bairro nas diversas áreas temáticas de atuação (urbanismo, educação, meio ambiente e saúde) em reuniões periódicas com moradores, estudantes, professores, pessoal da área de saúde, etc. Além das reuniões foram realizadas feiras de artesanato, atividades culturais, cursos e pesquisas realizadas através de diferentes instrumentos, desde pesquisas de opinião, formação de grupos focais para debater sobre um tema determinado, observação participante acompanhados de moradores do bairro.

Após dois anos de atividades contínuas na busca de criação de uma rede associativa que envolvia vários bairros vizinhos, foi realizado o Fórum da Agenda 21 dos bairros de Mata Escura e Estrada das Barreiras, realizado no auditório da UNEB. O fórum contou com a par-

ticipação de mais de 200 pessoas onde foram desenvolvidas as principais estratégias de atuação visando o desenvolvimento local da área.

Esta experiência contribuiu para realizarmos uma reflexão importante sobre as metodologias participativas no âmbito urbano e, sobretudo, para os bairros populares, como também, a importância da troca de saberes entre a universidade e os diferentes saberes contidos nos moradores que conhecem bastante a realidade onde vivem. Com efeito, passamos a questionar o tecnicismo do planejamento urbano estatal e a noção tradicional de desenvolvimento que, como assinala Marcelo Lopes de Souza (2006), em geral, está associado ao econômico em detrimento do contexto social e espacial e, principalmente, ressaltar a importância de uma pedagogia comunitária urbana, com base nos princípios de uma pedagogia libertária e libertadora (Ferrer 2009, Freire 2005) e assinalar a participação popular e os anseios de autonomia e gestão popular:

Em uma tal sociedade, os espaços públicos são tratados com desleixo pelo Estado e mesmo pela sociedade civil (o ‘espaço de todos’ é, no fundo, uma ‘terra de ninguém’), muitas vezes sendo abandonados devido ao medo da violência ou para evitar o contato com a ‘população de rua’ que prolifera (Souza 2006: 29).

Outro aspecto assinalado é o tema da concepção de tecnologia social (TS) e de rede de tecnologia social (RTS), conforme Dagnino, Brândão e Novaes (2004) que utilizam a partir do conceito de tecnologia apropriada (TA) com base no pensamento de Gandhi na defesa à proteção do artesanato das aldeias como equipamento tecnologicamente apropriado.

Os autores salientam por outro lado questões que dificultaram uma maior utilização da TA e mostra a dificuldade de modificar as tecnologias que criticavam, a difusão de conhecimentos alternativos entre outros. Ressaltam, que as TAs tiveram algum impacto nas políticas de pesquisa, ciência e tecnologia dos governos latino-americanos. As tecnologias sociais, de acordo com Silvio Bava (2004) são métodos e técnicas que buscam empoderar as pessoas na utilização dos espaços públicos com propostas alternativas ao desenvolvimento local.

A defesa do conhecimento popular, em alguns casos concretos, e o fato de garantir que a opinião pública possa participar das discus-

sões e decidir sobre os projetos de grande impacto socioambiental em sua região, através dos diversos grupos de interesses é um elemento bastante importante para a realização de uma agenda 21 local.



### *Tecnologías sociais no bairro da Mata Escura*

A experiência tem ampliado a aproximação entre a Universidade e os bairros situados no entorno das represas (Mata Escura, Estrada das Barreiras, Engomadeira, Cabula). Professores, pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação vão trocando experiências com os moradores dessas áreas (saber local e saber global). Através da rede InterlinkPlus, possibilitou o envolvimento de outras universidades europeias e latino-americanas, universidades cubanas, guatemaltecas, nicaragüenses e italianas voltada para a introdução de metodologias direcionadas para o desenvolvimento humano e sustentável, através da investigação ação-participativa (IAP), na qual são privilegiados os saberes e a cultura local.

Em termos das ações locais, vários projetos foram desenvolvidos, como a defesa do meio ambiente e da preservação das áreas verdes, projetos de economia solidária e formação de cooperativas no bairro, além de projetos na área de arte e educação, informática, cursos de plantas medicinais e agricultura ecológica. Parceria com o núcleo INCUBA da UNEB, em parceria com a rede de universidades denominada UNITRABALHO, para a incubação de cooperativas populares e atuação na formação de uma cooperativa de artesanato a exemplo, da Cooperativa de Artesanato de Mata Escura (COOAME).

Bairro populoso e com uma renda média mensal abaixo de dois salários mínimos, Mata Escura possui cerca de 50.000 habitantes, aproximadamente. Bairro estigmatizado pelo restante da cidade devido aos índices de violência e por abrigar o presídio principal do Estado da Bahia. Possui 6 escolas públicas, três estaduais e três municipais. Ocupada por famílias afrodescendentes como moradia e práticas do culto do candomblé, ao lado de chácaras e fazendas. Somente a partir dos anos 1960, começa a ser ocupada por pessoas de baixa renda vindas de outros bairros ou de outras cidades da Bahia com a construção de conjuntos habitacionais populares, loteamentos particulares, invasões.

A infraestrutura urbana insuficiente para o contingente populacional migrante, sua ocupação se dá nas bordas de uma imensa floresta. Com a floresta criou-se uma relação de exploração desses recursos naturais sem uma devida preocupação em preservá-los. Como recuperar concretamente essa floresta, como alterar a percepção da população sobre ela e criar um espaço público? Esse foi o papel da Agenda 21 local.

No bairro, há casas com dois pavimentos e habitações com menos de 6 metros quadrados. Ruas asfaltadas e outras sem nenhuma pavimentação, valas e buracos onde se acumula lixo. Áreas localizadas em encostas íngremes e perigosas, com ruelas estreitas, como o assentamento de sem tetos da Vila Via Metrô. Existem também áreas, como as do terreiro de candomblé *Bate-Folha*, da nação Angola, muito frequentado no período de festas, tombado como patrimônio cultural. Nesse espaço, árvores de grande porte, como a sagrada gameleira e frutíferas e ervas com a finalidades curativas.

A cultura está em toda a parte, respira-se música e ritmo, com diferentes estilos: rock, samba, pagode, reggae, rap; artistas de tela e de grafite. O artesanato é uma atividade informal e presente no bairro, fei-

to por mulheres, costuram, pintam, bordam. A juventude participa de grupos artísticos, muitos deles surgidos dentro dos próprios colégios do bairro, dançam os variados estilos de música; grupos que praticam artes marciais e capoeira. A influência religiosa está presente com ações sociais significativas para o bairro, como é o caso da Associação de Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão (ACOPAMEC), assim como há também muitos grupos de outras tendências.

Um comércio formal e informal intenso na rua principal do bairro, inclusive na área da educação, cresce através de pequenas e médias escolas particulares em face das condições precárias das escolas públicas existentes. No bairro apenas funciona um Posto de Saúde e para os casos mais graves e de urgência os moradores têm que se deslocar para outras unidades, um centro de referência de assistência social e a atuante rádio comunitária, sempre aberta a colaborar com os projetos sociais do bairro.

Nesse contexto, novas alternativas de desenvolvimento para intervir nessa realidade, trabalhar com as novas tecnologias para alfabetização ecológica de crianças, jovens e adultos. A utilização de tecnologias pedagógicas, ação comunicativa e conscientização. Realização de oficinas de plantas medicinais, para difundir o conhecimento popular. Desenvolvimento de atividades culturais com apresentações de músicos do bairro e de grupos de teatro, curso preparatório para o vestibular direcionado para jovens, na área de informática, e em dança, através da pedagogia do corpo e da valorização pessoal.

A experiência nos últimos cinco anos do Colégio Estadual Márcia Meccia, pode ser considerada uma alternativa para as escolas com problemas de violência e indisciplina? Até que ponto pode-se modificar a atuação de uma escola sem modificar a situação do bairro? A proposta de um projeto de desenvolvimento social e a criação de espaços de sociabilidade não apenas para a escola, mas para o bairro foi instaurada a partir do projeto Agenda 21.

Nesse trabalho, buscou-se o diálogo com as associações comunitárias, com as lideranças do movimento dos sem teto, com moradores, alunos e pais de alunos. Foram atraídos por diversas oficinas e cursos, reuniões e grupos de discussão. Um movimento para a recuperação das áreas públicas para o cidadão, espaços de sociabilidades destinados ao lazer, preservação ambiental, cultural e uma pedagogia social, comunitária.

*Educação e Parques Urbanos*

Sobre a discussão da importância de áreas verdes e espaço público, algumas reflexões feitas por Capel (2002), Rodgers (2004) e Alier (2007) mostram por que se deve conhecer tanto a história da criação desses espaços quanto os esforços de luta e preservação de seu patrimônio. Segundo Capel, o jardim passa a influenciar o urbanismo a partir do XVIII, pois deixa de existir em função de um grupo social privilegiado e passa a ser de uso público. Os jardins viram moda; a exibição e a ostentação de roupas e adereços elegantes estimularam a criação e construção de passeios. Em Paris, a grande e famosa avenida Champs Elysées constituiu-se em modelo a ser seguido em outras cidades (2002: 251).

Rodgers (2004) assinala que todas as cidades sofrem com a falta de recursos para a manutenção de suas áreas verdes e de seus parques, inclusive Nova York. Como solução alternativa, a autora recomenda a importância do trabalho de comunidade, da sociedade civil e de comitês de apoio financeiro. Ao demonstrar que a preservação dos espaços públicos urbanos é uma estratégia fundamental para a vida da cidade, Rodgers acrescenta que esse esforço conjunto é capaz de promover a economia da cidade e enriquecer a qualidade de vida de seus cidadãos (2004: 241). Recomenda ainda, como política de áreas verdes urbanas, a criação, manutenção e preservação de jardins comunitários, campos de futebol, canteiros de avenidas e áreas naturais (2004: 252). Contudo, de acordo com Serpa, a revitalização de uma área é seguida da expulsão dos antigos moradores, “Os novos parques parecem ter sido concebidos como elementos centrais de operações urbanas para provocar voluntariamente uma implacável mecânica de substituição de população, funcionando como aceleradores das mudanças no perfil social dos bairros e cidades ‘requalificados’” (2007: 42).

Algumas reflexões são necessárias, à luz do pensamento do economista ecológico José Martinez Alier, em seu livro *O ecologismo dos pobres* (2007), questiona sobre o conflito entre a cidade e o meio ambiente, argumenta sobre a possibilidade da cidade, sede do conhecimento, em conseguir desenvolver tecnologias voltadas para a sustentabilidade e, assinala, que os sucessos obtidos com a Agenda 21 são aqueles que se realizam a nível local. Além de observar que a (in)sustentabilidade urbana gera os conflitos socioambientais.

### *Considerações finais*

A necessidade de desenvolver uma ação participativa, com a efetiva proteção das manifestações culturais materiais e imateriais e do patrimônio histórico, desdobra em outra, que é igualmente importante: a de efetiva regulamentação e gestão popular dos espaços públicos, a fim de que a população pobre não seja impedida de acesso aos ambientes naturais e culturais significativos para o desenvolvimento humano.

Essa experiência possibilitou uma reflexão sobre a concepção teórico-metodológica de caráter interdisciplinar, participativa e com intervenções participativas e uma pedagogia comunitária. As tecnologias sociais aplicadas à educação podem ser utilizadas por educadores sociais para que desenvolvam nessas áreas uma educação urbana, ações de cidadania concretas: economia solidária, alfabetização ecológica, espaços de sociabilidades.

### *Note*

<sup>1</sup> Professor Dr. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Campus I UNEB.

### *Bibliografia*

- Acselrad H., Mello do Amaral C.C., Bezzerra Das Neves G. (org) (2006), *Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local*, Garamond, Rio de Janeiro.
- Alier J. M. (2007), *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*, Contexto, São Paulo.
- Bava S. (2004), “Tecnologia social e desenvolvimento local”, in *Tecnologia social: estratégia para o desenvolvimento*, Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro.
- Caldas A., Nunes E., Santos W. (2007), *Odu, Egbé Dudu: caminhos da Mata Escureira*, Ed. Salvador, Salvador.
- Caldas A., Nunes E. (2002), “Laboratório de Geografia Social e Intervenção Urbana. A criação de Espaços de Sociabilidade em Bairros Periféricos de Sal-

- vador”, in *Revista de Desenvolvimento Econômico*, dezembro 2002, Ano IV, n.7, p. 24-30, Salvador.
- Capel H. (2002), *La morfología de las ciudades: sociedad, cultura e paisaje urbano. v.1*, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Cavalcanti C. (org) (2001), *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*, 3ª edição, PE: Fundação Joaquim Nabuco, São Paulo.
- Dagnino R., Brandão F., Novaes H. (2004), “Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social” in *Tecnologia social: estratégia para o desenvolvimento*, Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro.
- Davis M. (2006), *Planeta Favela*, Boitempo, São Paulo.
- Ferreira L., Viola E. (org) (1996), *Incertezas de sustentabilidade na globalização*, Editora da UNICAMP, Campinas.
- Ferrer Guardia F. (2009), *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*, Tusquets, Barcelona.
- Freire P. (2005), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gadotti M. (2007), “Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta” in *Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 28, jul/dez, p. 69-90, Revista da FAEEBA.
- Gordilho-Souza A. (2000), *Limites do habitar: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectiva no final do século XX*, EDUFBA, Salvador.
- Guerra A. J., Cunha S. B. da (org) (2006), *Impactos ambientais urbanos no Brasil*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Hogan D. J., Vieira P. F. (1995), *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*, Editora da UNICAMP, Campinas.
- Jacobi P. (1996), “A percepção dos problemas ambientais urbanos em São Paulo” in Ferreira L., Viola E. (org), *Incertezas de sustentabilidade na globalização*, Editora da UNICAMP, Campinas.
- Menegat R., Almeida G. (org) (2004), *Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental nas cidades: estratégias a partir de Porto Alegre*, Editora da UFRGS, Porto Alegre.
- Reigota M. (1999), “A contribuição da ciência ao desenvolvimento com base ecologista” in Becker D. F. (org), *Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade*, EDUNISC, Santa Cruz do Sul.
- Rodgers E. B. (2004), “Áreas públicas para a vida pública nas cidades: a gestão das áreas verdes em Nova Iorque” in Menegat R., Almeida G. (org), *Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental nas cidades: estratégias a partir de Porto Alegre*, Editora da UFRGS, Porto Alegre.
- Santos B. de S., Rodriguez C. (2002), “Conclusão: nove teses sobre as alternativas de produção” in Santos B. de S., *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.



- Serpa A. (2007), *O espaço público na cidade contemporânea*, Contexto, São Paulo.
- Souza M. L. de (2006), *A prisão e a Ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- Vieira P. F. (2001), “Gestão patrimonial de recursos naturais: construindo o eco-desenvolvimento em regiões litorâneas” in Cavalcanti C. (org), *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*, 3ª edição, Cortez, São Paulo.



## **Escola comunitária: a busca da pedagogia da autonomia e da solidariedade na periferia de Salvador de Bahia**

di Gianni Boscolo<sup>1</sup>, Antônio Dias Nascimento<sup>2</sup>, Kátia Maria Santos Mota<sup>3</sup>, Yara Dulce Bandeira de Ataíde<sup>4</sup>

### *Apresentação*

As intenções primordiais que inspiram essa pesquisa-ação junto às Escolas Comunitárias visam contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia de educação comunitária que promova a integração entre escola e comunidade, saberes locais e globais, com base na formação da autonomia da identidade pessoal / coletiva e da solidariedade na convivência democrática intra / inter grupos sociais.

O projeto percebe, em primeira instância, a necessidade de compreender as formas como as Escolas Comunitárias e as comunidades onde elas estão inseridas se situam nos espaços sociais internos e externos, como se desenvolvem as dinâmicas de interlocução dos diversos segmentos, como as comunidades se afirmam no seu cotidiano: seus afazeres, suas crenças e valores, suas formas de gerir a vida e quais as acomodações e tensões que permeiam tais dinâmicas. Enfim, buscase o registro, a partir das vozes dos agentes locais, da configuração sócio-econômica e cultural das comunidades, na tentativa de participar de um processo coletivo de delineamento de ações sociais que atendam aos desejos, necessidades e interesses locais.

Tomando as múltiplas leituras da realidade local como ponto de partida e de encontro, numa forma dialética e dialógica, pretende-se investigar as estratégias que as comunidades desenvolvem no sentido de assegurar a sua sobrevivência e ampliar os canais de participação na sociedade e no Estado e as diversas expressões de como “traduzir” o mundo da globalização e de questionar as possibilidades e limites para o desenvolvimento local.

A partir do processo de compreensão da sua situação social e do que se passa no seu entorno mais próximo e mais distante das comunidades, a leitura de mundo se define como um estágio de “conscien-

tização ingênuas”, cuja superação é necessária para assegurar um caminho de transformação social através da formação de uma “conscientização crítica” (Freire 1992). Seguindo os caminhos iniciados em Freire, Morin (2000: 76-77) assinala a necessidade de os educadores ajudarem a formar no educando quatro tipos de consciência: (a) a antropológica, que reconhece a unidade na diversidade; (b) a ecológica, que promove a convivibilidade entre todos os seres vivos da Terra; (c) a cívica terrena, que desenvolve a responsabilidade e solidariedade para com todos os habitantes do planeta; (d) a espiritual, que nos permite o auto-conhecimento, a crítica construtiva e a compreensão da condição humana.

Pergunta-se, então, qual o papel que a Escola Comunitária pode desempenhar no sentido de se tornar parceira da comunidade, de se integrar ao cotidiano da população e, ao mesmo tempo, trazer a possibilidade de superação das desigualdades, no âmbito mais global, para a população, sobretudo as crianças e os jovens? Quais os caminhos pedagógicos que visam o fortalecimento de uma escola de identidade participativa, atuante politicamente, conectada com valores humanos, éticos, que promovam a autonomia e a solidariedade? Esses são os questionamentos que marcam o problema-chave deste projeto.

Reconhecendo que a multiplicidade de identidades, de patrimônios culturais da humanidade, torna-se cada vez mais visível na sociedade contemporânea e que as relações de poder vêm historicamente favorecendo alguns grupos em detrimento de outros, volta-se para a possibilidade da reformulação do fazer cotidiano da escola, buscando a consolidação de um território em que a prática cooperativa das atividades escolares e as estimuladas por elas contribuam para o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize o acolhimento das diferenças como ponto de partida para a instalação de uma sociedade mais solidária.

Para falar de pluralidade cultural, recorreremos ao duplo conceito de cultura como formas de vida compartilhadas por um grupo e, na sua dimensão simbólica, como um conjunto de práticas sociais significantes traduzidas como marcas de identidade em movimento. Nesse sentido, as nossas populações estudantis, desde a década de 60 com as políticas de “democratização da escola”, vêm se representando, cada vez mais intensamente, em múltiplas identidades sócio-culturais, mas se alojando, contraditoriamente, em uma escola descompassada do rit-

mo em que as mudanças sociais vêm ocorrendo nos cenários local e global. Muito se fala e pouco se faz sobre a inclusão e valorização dos múltiplos saberes, das trajetórias de vida de grupos socialmente subalternos, das tradições e formas de visão de mundo, das identidades culturais em circulação.

O respeito à pluralidade cultural, como base pedagógica de um modelo educacional de desenvolvimento sustentável, torna-se condição primordial para se pensar em uma escola transformadora. A pedagogia multicultural, por exemplo, oferece alguns pilares teóricos que sustentam a recontextualização do papel político da escola através da adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e na do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através da prática dialógica, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.

Dois conceitos introdutórios precisam ser definidos para que melhor se estabeleça o campo de ação do multiculturalismo: cultura e identidade. O primeiro comporta, sem dúvida, uma larga abrangência de referências; preferimos, no entanto, assinalar aquela que define a palavra “cultura” na perspectiva antropológica, a qual incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Enfatiza a sua dimensão simbólica, minimizando o seu caráter essencialista (o que ela é), mas reforçando o caráter performático (o que ela faz), como os grupos constroem e transmitem suas práticas sociais. Para o segundo conceito, o de identidade, reconhecemos a dificuldade de conciliar suas múltiplas interpretações, mas ressaltamos aqui a necessidade de pertença e de se sentir incluído nos processos de interação social locais e globais. Nesse sentido, a globalização traz tendências contraditórias que anunciam “três possíveis conseqüências: (a) as identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’; (b) as identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização; (c) as identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.” (Hall 2004: 69).

Acredita-se que a escola pode se tornar o espaço de questionamento sobre os convívios e conflitos entre a tradição local e a tradução do que seja global; a escola deve promover o encontro entre as diversas formas de saber, de convivência em diálogo entre os diversos segmentos da população, de revitalização da memória local, de reflexão sobre os conflitos e confrontos existentes, de participação no gerenciamento das questões sociais emergentes. Buscamos, assim, contribuir para a implementação de um currículo, dentro da pedagogia crítica-revolucionária (Freire 1988, 1992; McLaren 1997, 2000; Giroux 1997), que, segundo Banks (1993: 23) se direcione para quatro campos de ação: (a) integração de conteúdos: estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural; (b) construção do conhecimento: ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais, as quais determinam a construção do conhecimento; (c) pedagogia da equidade: modificar os padrões de ensino e de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente; (d) empoderamento da cultura escolar: promover a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

Seguindo essa trajetória, como uma das possibilidades para ser revista, atualizada e adaptada localmente, a escola comunitária pode se voltar para a comunidade, atuando como uma agência social de promoção do bem-estar coletivo. Contudo, há que se cuidar para que a implementação do Projeto não seja uma nova colonização. Há que se ter em conta que o universo de referência dos pesquisadores remonta, via de regra, a categorias universalmente construídas e nos marcos da modernidade ocidental, da qual os bairros a serem trabalhados representam o que foi posto à margem ou mesmo excluído do processo. De certo, professores, dirigentes, crianças e jovens de Escolas Comunitárias e seus familiares, e os demais moradores dos bairros onde elas se encontram, engendram suas estratégias de sobrevivência, de poder e de relacionamento com a alteridade de modo bem diverso de como fazem os pesquisadores. Assim, todos os envolvidos no pro-

jeto são educadores-educandos e educandos-educadores; os diferentes saberes não podem servir ao distanciamento e ao estranhamento, mas ao diálogo e à construção de possibilidades de coexistência. Trabalhar para a construção da autonomia há que se ter em mente que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (Freire 2001: 66).

### *Justificativa*

A escola pública no Brasil é calcada numa suposta cultura nacional que toma como modelo a cultura e as exigências da classe média. Nos nossos dias, ainda que essa classe já quase não frequente a escola pública, devido à sua pouca eficiência e má qualidade, seu currículo e suas práticas continuam com a mesma estrutura monolítica e excludente. Em razão dessas características, o sistema escolar é incapaz de reconhecer a nossa realidade plural quanto às etnias, diversidades culturais e culturas de ‘classe’.

As classes populares e os grupos excluídos que, apesar de constituírem a grande clientela desse sistema escolar, não se sentem acolhidos por ele, nem tampouco conseguem assimilar suas propostas de formação e “cultura letrada”. Até os agentes educativos, como gestores, professores e outros, não conseguem romper as barreiras sócio-culturais e os preconceitos para relacionarem-se melhor com os seus alunos.

Devido a essas questões que atingem, tanto professores como alunos e suas respectivas famílias, as relações escolares são desumanizantes, não conseguindo alcançar seus objetivos pedagógicos. Diante disso, a evasão escolar atinge índices elevados, as relações pessoais são insatisfatórias e o ensino-aprendizagem torna-se deficiente ou quase nulo.

Considerando a falta de vontade política dos governos e a reduzida participação da sociedade civil no enfrentamento das grandes questões nacionais, dentre as quais destacam-se a educação e a exclusão social, a escola tem desempenhado um papel medíocre de tal modo a não possibilitar que as crianças e jovens carentes e em situação de risco encontrem nela o necessário apoio para a construção de novos horizontes.

Os movimentos sociais, as ONGs, as universidades conhecedoras dos grandes problemas da educação brasileira, têm realizado estudos e experiências, no sentido de elaborar teorias e de desenvolver práticas pedagógicas que venham apresentar e testar novos modelos de educação que atendam à real necessidade dos seus beneficiários, tais como alunos, famílias, e demais membros dos contextos sociais onde elas atuam.

Muitas dessas instituições, ao pensarem a questão da educação, tomam em conta os interesses populares e inspiram-se na filosofia de Paulo Freire, sobretudo expressa na Pedagogia da Autonomia, têm consolidado experiências exitosas. Essas experiências, partindo da valorização dos saberes locais, têm-se mostrado excelentes meios de possibilitar técnicas e conteúdos para uma educação que atinja a todos, respeitando as diferenças e visando a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse momento de internacionalização da cultura, em que os saberes globais tentam impor-se como saber hegemônico, a grande maioria da população, além de ficar exposta ao intenso processo de homogeneização, é também excluída dos benefícios do progresso, sofrendo uma exacerbada desvalorização das suas culturas de origem e a negação de sua identidade.

Diante desse quadro, o PATÍ, apoiando-se no Programa Rede UNEB 2000, vem desenvolvendo um projeto de formação de educadores de Escolas Comunitárias com o objetivo de: (a) colaborar no aprofundamento da consciência que vêm construindo com a sua própria inserção nas comunidades onde operam; (b) ajudar na ampliação de instrumentos e práticas pedagógicas, visando a melhoria da relação das escolas com as comunidades de inserção e, sobretudo, (c) estimular o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem calcado no acolhimento da criança, na relação humanizante professor-aluno e na valorização dos saberes locais.

O presente projeto de pesquisa, tomando em conta a experiência desenvolvida na formação de professores, pretende, a partir do acompanhamento das Escolas Comunitárias onde eles atuam, investigar as práticas pedagógicas desses professores, através de procedimentos metodológicos qualitativos, no sentido de observar-lhes em que medida a aplicação dos conhecimentos adquiridos contribuem ou não para a concepção de uma proposta pedagógica calcada na autonomia, nos referenciais básicos dos saberes locais e na construção da utopia de um mundo solidário.

### *Objetivos*

Através da formação contínua dos educadores da escola comunitária, em integração com os representantes da comunidade, além dos alunos e familiares, o projeto tem como missão a construção de uma escola comunitária que seja uma referência no contexto onde ela está inserida, em termos de:

- Discussão dos problemas comunitários;
- Construção de uma solidariedade entre os membros da escola e do seu entorno;
- Elaboração de propostas para a ação coletiva;
- Reconhecimento e fortalecimento da identidade local;
- Valorização e fortalecimento do sentimento de pertença;
- Identificação de valores culturais presentes e subjacentes na escola comunitária e na comunidade;
- Construção da autonomia e realização de práticas educativas que contribuam com a melhoria do desenvolvimento humano e intelectual. Enfim, que a escola comunitária contribua para a construção de um mundo solidário que contemple a identidade e a autonomia.

### *Metodologia*

As ações do Projeto foram realizadas sempre com base em metodologias qualitativas e participativas. Certamente, entre universos simbólicos tão diversos, deverão ser descobertas novas formas de expressão, para além das linguagens tradicionais, de modo a ampliar as áreas de interseção entre os diferentes universos e se possa construir a necessária igualdade, base fundamental para a prática do diálogo – pedra angular para a construção da autonomia. Assim, mesmo nas etapas de investigação sistemática para a construção dos perfis (marco zero do Projeto), foram identificadas formas de participação de membros das comunidades nessas etapas.

Foram, também, identificados mecanismos de registros das memórias locais mais acessíveis à percepção dos membros das Escolas Comunitárias e dos seus respectivos bairros a exemplo de fotografias, preservação de objetos icônicos, gravação de histórias de vida e de relatos coletivos sobre a memória dos locais onde vivem, como forma de reforçar-lhes a recuperação da identidade como pessoas humanas.

A possibilidade de rever continuamente esses registros poderá tornar-se num vigoroso auxiliar no processo de construção da autonomia. Sem dúvida, as Escolas Comunitárias foram o ponto de partida ou mesmo os centros catalisadores de todas as ações, mas, o contato com as famílias e com os ambientes aos quais pertencem as crianças, adolescentes e adultos, leva à prática o diálogo entre a ação pedagógico-educativa e o mundo da vida.

Os encontros de formação e as sessões de estudos tornaram-se, ocasiões de troca de saberes e de elaboração de novas possibilidades da existência. Torna-se, contudo, fundamental estarem os pesquisadores atentos e dispostos a deporem as armas de colonizadores.

A ação a ser desenvolvida teve como base a formação de cem professoras e de 40 dirigentes das Escolas Comunitárias, realizada pelo PATÍ, no período de 2002 a 2006. Posteriormente, foi realizado diagnóstico da realidade (bairro, escola, professor, criança, família e outros arranjos familiares), como base para a realização de sessões de estudos e reflexões sobre a proposta pedagógico-educativa da Escola Comunitária, e identificação dos saberes locais, como ponto de partida para a elaboração de uma pedagogia voltada para a autonomia.

Diante disso, os passos metodológicos compreendem, entre outros, a definição de critérios de eleição das outras escolas que serão envolvidas nas ações do projeto, com base nos objetivos definidos e nas possibilidades reais de acompanhamento; o mapeamento e estudo exploratório de todas as Escolas Comunitárias que já manifestaram desejo em participar das ações, através de inquérito realizado junto aos professores e dirigentes de associações ao término de suas respectivas habilitações e capacitações pela Associação Sócio-Cultural – PATÍ; a construção da amostra a partir de critérios de eleição estabelecidos pelo conjunto de pesquisadores como base para a definição das estratégias adotadas ao longo das ações; a consulta e mobilização das Escolas Comunitárias, eleitas com base nos critérios definidos nas fases anteriores, no sentido de tomarem parte no Projeto para a elaboração de uma proposta pedagógica de Escola Comunitária vinculada aos princípios da pedagogia da autonomia e de sua articulação com a população local; a consolidação da proposta com a participação de todos os agentes nela envolvidos tais como pesquisadores, professores e dirigentes de Escolas Comunitárias; a construção dos perfis descritos acima, a partir da realização dos estudos baseados na coleta de dados através de

instrumentos elaborados para cada caso específico e das análises preliminares dos pesquisadores dos dados recolhidos; a devolução dos estudos realizados pelos pesquisadores ao conjunto dos professores e dirigentes das Escolas Comunitárias e membros da população local como mecanismo de validação dos dados e para a construção de horizontes a serem alcançados através das várias ações desenvolvidas; a elaboração das estratégias para a consecução de cada horizonte definido como prioritário na fase anterior; a realização de encontros de formação e de monitoramento das ações em desenvolvimento e a avaliação periódica para conhecimento de resultados e correção de rumos e replanejamento das ações.

Todas as ações devem partir da tomada coletiva de consciência das situações encontradas, através de procedimentos dialógicos entre os saberes locais e globais (acadêmicos) e do estímulo à participação de todos os envolvidos no Projeto.

Nesse sentido, o processar das ações torna-se tão importante quanto os resultados alcançados através delas, pois se constitui ele mesmo em práticas educativas rumo à Pedagogia da Autonomia, na medida que rompe os padrões de distanciamento entre prática educativa e prática de vida.

### Cronograma

Atividades já realizadas pelo ONG PATI, que serviram de base para a investigação:

Novembro 2002 a fevereiro 2006

Curso de Graduação em Pedagogia para cem professoras de Escolas Comunitárias da periferia de Salvador, em parceria com o Programa Rede UNEB 2000.

Início do Projeto Julho de 2006

O Início das atividades do projeto foram retardadas por falta de recursos financeiros na data prevista. A partir do segundo semestre de 2007 as referidas atividades foram iniciadas em apenas uma das escolas selecionadas (Escola Casa do Sol).

Abril 2007 a dezembro 2007

Investigação sobre o perfil do bairro onde a escola está inserida e da Escola Comunitária. Esta etapa, em virtude de falta de recursos, foi realizada apenas em um estabelecimento: a Escola Casa do Sol.

Janeiro 2008 a outubro de 2008

Investigação sobre o perfil do professor, da criança e da família. Este processo ainda não foi concluído. Terá continuidade em 2009, a depender dos recursos e parcerias obtidas.

Janeiro 2009 a março de 2009

Articulação entre as Escolas Comunitárias e as escolas da rede oficial de ensino presentes no bairro.

Março, maio, julho, setembro, novembro 2009

Realização de encontros de formação continuada com os educadores das Escolas Comunitárias.

Julho 2009 a julho 2010

Execução de uma pesquisa-ação no sentido de recolher elementos que sirvam para a construção de uma pedagogia da autonomia, calcada na confluência dos saberes locais.

### *Avaliação*

A pesquisa participante se retroalimenta por um processo contínuo de avaliação das ações. Entretanto, a partir dos perfis construídos no momento inicial da pesquisa, poderão ser elaborados instrumentos que servirão à reorientação dos rumos e definição de novas ações.

A condição de destituídos de cidadania impõe aos moradores dos bairros periféricos uma série de características que tornam mais difícil e desafiador o caminho para a superação das desigualdades e a construção da autonomia.

Assim, há que se ter em conta que, além da perda da casa, do emprego, do acesso aos benefícios sociais, os moradores da periferia, comumente, se vêem movidos por seus impulsos vitais básicos como a

sobrevivência e a autodefesa, tornam-se desprovidos de auto-estima e também da sua dignidade de pessoas humanas.

Instalam-se nesse contexto, entre outras, características como a atomização – cada um por si, salve-se quem puder; a violência – vale tudo para manter-se vivo, a exclusão social, política e econômica, não raro, o obriga a ser justiceiro; a desagregação – caracterizada pela dependência econômica, social, política e cultural; dificuldade em o sujeito se organizar social e politicamente para fazer prevalecer seus interesses ou mesmo desenvolver ações de solidariedade mútua – seu estado de carência material atinge dimensões da sua alma e os torna, com frequência, vítimas do populismo e clientes das dádivas do poder estatal ou mesmo da sanha inescrupulosa de demagogos.

Uma vez verificadas essas características a partir dos estudos iniciais, pode-se atribuir uma certa gradação em que cada uma delas se encontra e periodicamente devem ser realizadas novas avaliações para que se possa observar em que medida essas características foram atenuadas ou até mesmo recrudesceram.

Nesse caso, deveriam ser produzidos instrumentos de registro de momentos de diálogo entre os moradores do bairro, sobretudo daqueles mais ligados à Escola Comunitária – como indicadores de superação da atomização; registros de ações e atos de violência e a sua redução ou o recrudescimento ao longo tempo como indicador do comportamento da violência; observar as tentativas de organização social, mesmo que embrionárias e gestos de solidariedade coletiva para medir-se o comportamento da desagregação; e assim por diante.

Na medida em que as ações forem sendo desenvolvidas, inclusive as de registro, podem ser estabelecidos fóruns de debate e de análise dos indicadores que forem consignados pelo conjunto dos envolvidos no Projeto. Nesses momentos podem ser observados o número de pessoas que compareceram, o grau de participação, os juízos emitidos pelos presentes.

*Note*

<sup>1</sup> Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Deptº de Educação I

<sup>2</sup> Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC/Departamento de Educação – Campus I

<sup>3</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC/Departamento de Educação – Campus I

<sup>4</sup> Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC/ Departamento de Educação – Campus I

*Bibliografia*

Banks J., Banks C. (1993), *Multicultural Education – issues and perspectives*, MA: Allyn and Bacon, Needham Heights.

Freire P. (1988), *Pedagogia do Oprimido*, 18ª edição, Paz e Terra, São Paulo.

– (1992), *Educação como prática da liberdade*, 21ª edição, Paz e Terra, São Paulo.

– (2001), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, 19ª Edição, Paz e Terra, São Paulo.

Giroux H. (1997), *Os professores como intelectuais*, Artes Médicas, Porto Alegre.

Hall S. (2004), *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A, Rio de Janeiro.

McLaren P. (1997), *Multiculturalismo Crítico*, Instituto Paulo Freire/ Ed. Cortez, São Paulo.

– (2000), *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*, Artes Médicas, Porto Alegre.

Morin E. (2000), *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, Ed. Cortez, São Paulo.

Mota K. S. (2004), “Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária” in *Formadores Vivências e Estudos*, Revista da Faculdade Adventista da Bahia, vol. 1, nº 1, p. 23-33, Cachoeira.

## Inclusão social e desenvolvimento sustentável: o olhar dos meninos de rua de Salvador de Bahia

di Yara Dulce Bandeira de Ataíde<sup>1</sup>

*É uma imoralidade, para mim, que se sobreponha,  
como se vem fazendo, aos interesses radicalmente  
humanos, os do mercado*  
Paulo Freire

Este artigo discute algumas questões sobre a exclusão social de crianças e jovens de Salvador (Bahia-Brasil) e suas relações com a própria necessidade local e planetária do desenvolvimento sustentável. Consideramos que o desenvolvimento sustentável na sua verdadeira expressão tem como ponto fundamental a questão do desenvolvimento social e humano que deve tomar como pauta a inclusão social das classes populares como um todo e, especialmente, as crianças e jovens. Neste artigo discutimos alguns resultados de uma pesquisa qualitativa que investiga uma amostragem da referida população em Salvador (Bahia-Brasil) relacionando os riscos sociais a que estão submetidas e o processo de exclusão social de suas famílias, grupos sociais estes, fragilizados e sem condições sócio-econômicas de protegê-los e educá-los.

### *Antecedentes Históricos*

Dos tempos pré-históricos aos tempos atuais, o ser humano necessitou produzir seu sustento e proteger-se das intempéries. Essas necessidades geraram buscas e esforços que produziram as revoluções tecnológicas e viabilizaram os processos civilizatórios. O atual estilo de vida – civilizado e capitalista – gerou, em contrapartida, inúmeros inconvenientes e problemas que resultaram numa modalidade de vida consumista, individualista e predatória, não só contra a natureza, mas, também, contra o próprio ser humano.

Contemporaneamente, o modo de produção capitalista permite que as elites se apropriem dos recursos da natureza e do conhecimento, em detrimento das maiorias menos favorecidas. No momento atual, urge a necessidade de implementação de novos modelos educativos e produtivos que venham conscientizar a sociedade das necessidades de re-pensar o social, o econômico e a solidariedade humana, em busca de novas políticas de desenvolvimento sustentável, não só para preservação da atmosfera, das florestas e dos mananciais como, também, de muitas espécies animais ameaçadas de extinção.

É mister desenvolver a responsabilidade coletiva frente à questão ambiental, à ameaça de esgotamento dos recursos naturais, bem como as ameaças à vida humana, resultantes das desigualdades sociais e da pobreza material e cultural dentre outras. Diante dos grandes impasses nacionais e globais, as realidades brasileiras e baianas exigem uma urgente tomada de posição para incluir extensas parcelas da população adulta e infantil marginalizadas.

Vale realçar que, não obstante as diversas políticas de educação, de desenvolvimento e programas e ações, já postos em prática, o Brasil continua sendo campeão do mundo em relação às desigualdades sociais.

Como afirma Carvalho (2002: 93), há uma contradição evidente entre o desenvolvimento alcançado por essas políticas desenvolvimentistas – divulgadas pelos seus agentes promotores – e a realidade social, revelada por pesquisadores e facilmente perceptível no campo e nas periferias das cidades do nordeste do Brasil. A realidade mostra que, mesmo com o aumento dos investimentos públicos e privados, as classes populares, na sua maioria, não são beneficiadas e continuam pobres e excluídas.

### *Infância e adolescência ameaçadas*

O núcleo dessa fala está centrado na nossa preocupação com as crianças e os adolescentes das classes populares, grupos aos quais temos dedicado nossas pesquisas. Face à insalubridade de suas condições de vida e riscos físicos e psicológicos a que estão submetidas, a UNICEF intitula de *Infância ameaçadas* o seu relatório de 2005 sobre as crianças do mundo. Também no Brasil, como na maioria dos países, ainda hoje, grande numero de crianças e adolescentes vive em risco social e em

condições de vida que não lhes permitem ser sujeitos de direito. Esses grupos sociais são forçados a antecipar as responsabilidades da vida adulta, sendo submetidos à violência, ao abuso e à exploração sexual, tornando-se, assim, vítimas fáceis das drogas e do narco-mundo.

Em realidades históricas como a nossa, de um país e estado com potencialidades para um verdadeiro desenvolvimento social e econômico, mas onde só a elite política e econômica são beneficiadas, os pesquisadores, professores universitários e formadores de opinião, de uma maneira geral, são instados a optar por investigações que tenham um explícito objetivo político. Não aceitamos a neutralidade da ciência porque a consideramos um produto histórico e relativo a todas as condições históricas e políticas de sua produção.

Nossa opção de trabalho e pesquisa como historiadora e educadora tem se pautado no objetivo de mediar e contribuir para que alguns atores sociais de grupos excluídos e silenciados, como meninos e famílias de rua e faveladas, sejam ouvidas e conhecidas e possam inserir-se como cidadãos nessa nossa sociedade, desempenhando um papel transformador. Isto porque estarão, também, empenhados numa proposta de sociedade democrática e sustentável voltada para a promoção de seu povo.

Vivemos um momento em que as diversas crises sociais, políticas, econômicas e ambientais nos mostram que precisamos alterar a forma de relação que temos com o meio ambiente e com a própria sociedade.

Percebemos que os recursos naturais são limitados e que a população mundial cresce e aumentam as desigualdades sociais e as necessidades de recursos básicos. Há pobreza extrema, falta de recursos para adquirir bens, mas, há também bens que estão em extinção, se tornam raros (o ar puro e a água potável) e não há recursos econômicos que sejam suficientes para adquiri-los.

São estes e outros impasses que nos dão a consciência de que é necessário planejar racionalmente o futuro, definindo novas formas de ver a realidade e meios de geri-la com vistas à sustentabilidade..

Diante deste conjunto de crises, esgotamentos e ameaças de extinção da vida natural e até social há necessidade de novo planejamento e gestão ambiental.

Apesar das dificuldades para conceituar o termo *sustentabilidade*, usamos o mesmo no sentido de um conjunto de propostas, técnicas, ges-

tões, métodos e sistemas construídos pelos governos, instituições, sociedade civil e cidadãos de boa vontade para enfrentar as questões ou problemas atuais e encaminha-los visando conservar, manter ou sustentar as condições de habitabilidade e vida saudável nas diversas sociedades e ambientes diversificados do planeta.

Podemos considerar, como Pesci (2004: 99), que se trata mesmo de um “novo humanismo”, mais preocupado na sobrevivência de todos e na melhoria de qualidade de vida do/no planeta. Preocupado em formar indivíduos conscientes de sua responsabilidade no desenvolvimento sustentável, tanto humano como ambiental.

No caso específico de nossa sociedade local e global a percebemos ameaçada, tanto pelos grupos privilegiados que, com suas condições de consumo e descarte excessivos destroem bens materiais e poluem todos os ambientes, como, também, pelos grupos cuja pobreza, exclusão social e violência – que os comprometem – se constituem como as principais vítimas deste sistema predatório.

Na região metropolitana de Salvador-Bahia, considerada a segunda região de menor IDH do mundo, só ultrapassada pela Namíbia a, na África, as principais causas de morte entre os segmentos de 0 a 10 anos são fome endêmica e suas seqüelas na infância, homicídios e outras mortes violentas no grupo de 11 a 25 anos.

Considerando-se os nossos trabalhos de pesquisa feitos nesse universo, as análises das entrevistas com crianças mostram a necessidade de “educação escolar” em 100% dos meninos e meninas de dez a quatorze anos que foram pesquisados. Dentre eles, 81% tinham freqüentado escola, mas, apenas 34,69% do universo de 121 entrevistados ainda permaneciam nela. A maioria dos que freqüentaram a escola não passaram da 1ª série, e, após múltiplas repetências abandonaram a instituição.

Como o nosso sistema escolar é monolítico, centrado na cultura da classe dominante e baseado na cultura livresca, ele não está preparado para atender à diversidade cultural dos seus alunos.

A escola trata de forma igual seus alunos de classes sociais diversas e, por isso, produz e reproduz a desigualdade social. Os alunos que mais necessitam de atenção e orientação da escola, por serem das classes populares de origem rural e migrantes, não se sentem acolhidos por ela.

As crianças e jovens provenientes de culturas locais mais tradicionais e ágrafas sentem-se desvalorizadas e humilhadas frente aos co-

legas que dominam códigos de valores urbanos, gráficos e comunicacionais influenciados pelos saberes acadêmicos e socioeconômicos de origem global.

As narrativas revelam como a ausência de educação escolar está diretamente ligada à pobreza extrema e ao desemprego dos genitores que, para sobreviverem invadem terrenos públicos, habitam residências precárias e inóspitas, sem infra-estrutura de água, esgoto e lixo. Alimentam-se, habitualmente, de restos de comida encontrados nas lixeiras residenciais e terminam por poluir o meio ambiente e os mananciais.

São, no dizer de Zygmunt Bauman (2005):

“Vidas desperdiçadas”, que nesta era global são “... seres humanos refugados (ou excessivos e redundantes...) é um produto inevitável da modernização e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência)

Por isso, temos trabalhado prioritariamente com o método da história oral, porque, consideramos imprescindível incluir na historiografia os grupos excluídos das fontes e versões da história convencional.

Como afirma Vilanova:

Quanto às fontes orais, são intrinsecamente diferentes das fontes escritas, mas são do mesmo modo úteis. Quero sublinhar a palavra útil porque a história tem de servir para alguma coisa. E eu venho falar não da história oral, mas de uma história sem adjetivos (1994: 46).

Temos dedicado os últimos quinze anos de nossa carreira universitária a esta história, através de projetos que dêem visibilidade, denunciem a discriminação e permitam interferências – ainda que pequenas – nos processos históricos, contribuindo, assim, para sua transformação.

Em síntese, essa nossa contribuição alinha-se a investigações e ações que defendem o verdadeiro desenvolvimento sustentável que busca incluir e preservar a biosfera, através de processos que promovam “mu-

dança comportamental de empresas e governos, para a busca do bem-estar da coletividade” (Carvalho 2002: 94)

Nosso projeto de História Oral de vida dos meninos e meninas de rua, *Visão de mundo dos meninos de Rua de Salvador* nos permitiu realizar um trabalho de campo durante três anos (1990 a 1993) quando, através do método da história oral de vida nos relacionamos e convivemos com cerca de trezentos meninos e meninas de rua.

Desse universo, realizamos entrevistas gravadas com cento e vinte e um sujeitos.

A pesquisa tornou possível o conhecimento do tema, permitiu a denúncia de uma situação de iniquidade e a tentativa de atuar no próprio curso da realidade, exercendo pressão sobre as instituições competentes e contribuindo para a conscientização do povo.

A pesquisa e seu relatório final se transformaram no livro *Deciframe ou devoro-te*, com tradução para o italiano, grego e espanhol. Mas, a pesquisa não parou por aí. Demos prosseguimento a ela com o livro biográfico *Joca - um Menino de Rua*.

A partir dessa experiência, fomos instadas a responder a outras indagações sobre suas famílias; elas existem? Onde estão? Que fazem? O que pensam?

Esse segundo projeto transformou-se no livro *Clamor do presente - História de famílias em busca da cidadania*. Esta pesquisa trouxe a história das famílias e a riqueza e densidade das experiências e saberes locais baseados principalmente, nas estratégias de sobrevivência, valores que estruturam uma moral conservadora e normas de convivência colaborativa dos grupos. Seus resultados deram lugar a uma análise comparativa dos temas abordados nas entrevistas e nos permitiu encontrar eixos temáticos e tipos diferentes de organizações familiares.

### *Proposta de classificação dos grupos familiares*

O universo desta pesquisa é composto por uma instituição que alberga meninos de rua, duas praças públicas e uma favela. Estabelecemos o contato inicial com o ICAJ, uma casa de acolhimento de meninos de rua e, para encontrar suas famílias, estivemos nas praças referidas e na favela de Sussuarana. O conjunto destes locais demarcou uma geo-

*grafia da pobreza* e, dentro destes limites, foi localizado e contatado um significativo número de famílias.

Na área pesquisada, não foram entrevistados todos os grupos presentes, mas apenas aqueles que apresentavam as características do objeto de pesquisa procurado, ou seja, que se enquadravam na classificação típica de famílias de meninos de rua.

O conhecimento deste universo revelou diferentes tipos de famílias, portadoras de origem, estrutura, capital cultural, formas de vida e problemas específicos que permitiram caracterizá-las segundo os critérios que se seguem.

#### *GRUPO 1 - Famílias migrantes recentes de áreas rurais*

Este tipo de *família de rua* foi o mais contatado e é representativo da condição típica do migrante de áreas rurais ou de pequenas cidades interioranas. Chegando recentemente em Salvador, nenhum dos membros da família conseguiu emprego, nem encontrou local adequado para abrigar-se. Este tipo de família, contudo, considera esta situação provisória e procura promover os meios para recuperar a condição social anterior perdida. Tem consciência e vergonha da situação atual, vexatória e humilhante pela qual está passando.

Em pesquisa anterior (Ataide, 1995), tivemos contato semelhante com famílias deste tipo e registramos casos nos quais o esforço conjunto de pais e filhos, sem nenhum auxílio externo significativo, permitiu a construção de um barraco e a fixação da família em favelas ou invasões na periferia da cidade, amenizando a situação de desabrigo e a condição de sem-teto, enquanto a família busca trabalho ou sobrevive de “biscates”<sup>2</sup>. Estes grupos são constituídos por pessoas analfabetas, com padrões culturais e costumes característicos da zona rural ou interiorana e encontram-se socialmente em estado de carência total, incapazes de encontrar soluções satisfatórias para seus problemas pessoais e sociais.

Estes migrantes são depositários de uma cultura rural tradicional, fortemente influenciada por um tipo de *catolicismo rústico*, subordinado aos princípios conservadores e rígidos. Demonstram suas peculiaridades no modo de vestir, no linguajar e na sua visão de mundo, o que lhes dá uma compreensão peculiar da realidade estranha e adversa que os cerca na grande cidade, inóspita e hostil. No interior, eram

muito pobres e sem terra, mas compartilhavam os mesmos valores com outros grupos e se relacionavam com a comunidade. A migração para a cidade grande, todavia, destrói o que resta de integração social destes sertanejos, transformando-os em indigentes, abandonados pela sociedade e expostos à humilhação pública.

Estas famílias são constituídas, em média, por sete pessoas, predominantemente mestiças ou pardas, que procuraram Salvador para fugir da adversidade provocada pela seca, pela fome, pelo desemprego e pela ausência de perspectivas existenciais na sua região de origem. Estas famílias migram estimuladas pelo mito das oportunidades de melhoria de vida na cidade grande.

Na condição de pobres e analfabetos, reconhecem que precisam trabalhar. Esta oportunidade de trabalho, porém, nunca surge porque a onda de desemprego que assola o país agrava o problema, visto que eles não têm a necessária qualificação profissional para ingressar na força de trabalho especializada.

#### *GRUPO 2 - Pais da periferia de Salvador e vivendo nas ruas*

Um segundo tipo de família detectado é formado por homens e mulheres procedentes da periferia de Salvador, com origem rural mais remota, a nível da geração dos seus pais. São descendentes de famílias muito pobres que, desde a infância, foram expostos às carências e privações sociais. Nasceram e cresceram em condições de profunda privação material, sem acesso à escola e com vida incerta, marcada pela desagregação familiar precoce. Estes indivíduos já nasceram e cresceram marginalizados. Ou são favelados ou, em geral, perambulam desde a infância, sem destino, nos logradouros públicos, praças, feiras, oficinas de periferia e construções abandonadas. Nunca tiveram trabalho fixo, nem domicílio definido. Sempre viveram de biscates, esmolas ou de pequenos roubos. Constituem a primeira geração de meninos, hoje adultos, de rua.

Muitos dos entrevistados afirmaram ter nascido em famílias já desagregadas, com pais separados, sem convívio familiar. Cresceram sozinhos nas ruas. Abandonados. Entregues à própria sorte. Essa condição conduziu as gerações subseqüentes à perda de suas raízes culturais rurais. Os representantes deste grupo passaram a integrar uma nova identidade cultural de marginalizados urbanos, onde suas famílias se desintegram com facilidade e a violência se banaliza no seu dia-a-dia.

Por desconhecimento dos métodos de controle da natalidade, estas famílias possuem prole numerosa, resultante de sucessivos relacionamentos transitórios. As mulheres são abandonadas com os filhos gerados por diferentes pais. Sem condições de participarem de uma vida familiar estruturada, estas crianças vão transformando a rua no seu mundo.

Os integrantes deste tipo de família possuem valores e comportamentos advindos da própria experiência humilhante, agressiva e traumática dos marginalizados urbanos. Estas concepções vigentes no grupo estão associadas a princípios machistas e a uma verdadeira cultura da violência, que também condiciona, visivelmente, os papéis femininos, masculinos e filiais no grupo.

Os homens geralmente são alcoólatras e agressivos. Frequentemente polígamos, admitem publicamente as infidelidades e consideram a mulher como mero objeto de propriedade pessoal destinada a desempenhar o papel de serviçal e procriadora. Os filhos, por sua vez, são considerados como instrumentos colocados a serviço da economia familiar. Em função dessa estrutura, as mulheres são inseguras e dependentes e só conseguem imaginar-se protegidas quando estão sob a guarda masculina, ainda que esta seja violenta e opressora. Estas mulheres procriam seguidamente e, geralmente, enquanto amamentam um filho recém-nascido, já estão grávidas de outro.

Eu larguei ele. Eu arranjei outro. Esse era uma miséria... era bruto, não trabalhava e me batia... mais sempre garantia o barraco... Tô agora com o pai dessa daqui, de sete meses... e com outro na barriga, dele mesmo. Desse daí que eu moro<sup>3</sup> são dois, um na barriga e essa daqui com sete meses... (Graça, 32 anos).

Estas famílias não possuem quase nenhum conhecimento sobre cuidados e prevenção de doenças infantis, doenças sexualmente transmissíveis, noções básicas de higiene, saúde ou planejamento familiar.

*GRUPO 3 - Famílias centradas apenas no referencial materno e vivendo nas ruas*  
O terceiro tipo de família caracteriza-se pela presença da mãe, único referencial em meio a uma prole numerosa. Essas mulheres, geralmente procedentes de família de origem rural, encontram-se, às vezes, em

estado de absoluta impossibilidade de sobreviver sozinhas e dependem dos filhos e do que eles amealham para a sobrevivência de toda a família. A maioria delas “batalha” heroicamente ao lado dos filhos, na esperança de algum dia possuir um barraco. Outras, porém, são alcoólatras, maltratam a prole e fazem muitas exigências quanto à produtividade do *trabalho* das crianças nas ruas. Para a *família de rua*, tornar-se favelada e proprietária de um barraco significa melhoria de condições de vida, embora esta posse não mude muito o quadro de carência e marginalização.

Nenhuma dessas famílias – é óbvio – vive nas ruas por sua livre e espontânea vontade. Mas, na verdade, muitas delas nunca tiveram abrigo certo. Outras, no entanto, já tiveram seus barracos e os perderam por diversos motivos, seja porque necessitaram vendê-los ou entregá-los para saldar dívidas ou, simplesmente, comprar comida para não morrerem de fome. Só um pequeno número – verdadeiramente insignificante – destes grupos está na rua por acomodação à mendicância e opção pela vida errante.

Vale referir o chocante depoimento de uma das nossas entrevistadas, ex-favelada e hoje degradada à condição de sem-teto:

Vendi as telhas do meu barraco prá comprar remédio prá minha filha... mas não adiantou. Ela morreu... (Quitéria, 23 anos)

Muitas vezes, nesse grupo, o pai está cumprimento pena em penitenciária, por roubo ou outros delitos.

#### GRUPO 4 - *Famílias moradoras em favelas*

Um quarto tipo de *famílias de rua* detectado caracteriza-se por ser favelado, mas passar a maior parte do tempo nas ruas, em busca de recursos para a sobrevivência. Possuem origem rural remota e uma cultura de marginalizados urbanos cujos valores são resultantes dessa nova identidade. Identificam-se muito com as características do grupo dois já referido e sua peculiaridade maior é possuir um barraco numa favela. Há a presença física da mãe e/ou do pai, ou de ambos, mas sua característica principal é a exploração dos filhos, que são utilizados como objeto de comoção popular para obtenção de vantagens e ganhos. Postam-se nas praças, esquinas, proximidades de supermercados, feiras

e outros locais de comércio. Conseguem doações de gêneros alimentícios e esmolas em dinheiro em maior quantidade do que se estivessem trabalhando regularmente.

Em muitos casos, como o de Dadá, a família necessita viver na rua pelo fato de todos os seus membros estarem desempregados e alguns deles doentes, só lhes restando essa opção. Assim, parte dos familiares permanece na favela enquanto outros vão às ruas em busca dos recursos materiais necessários à sobrevivência.

#### *GRUPO 5 - Falsas famílias*

O quinto grupo é a *falsa família*. Nela, as crianças são *emprestadas* ou *alugadas* por companheiros de infortúnio, quando estas não estão sendo “utilizadas” ou não estão “a serviço” das suas próprias famílias. Elas permanecem temporariamente agregadas a um casal ou a um adulto, representando o papel de seus filhos, numa encenação que serve de cobertura para a exploração do trabalho ou mendicância, mediante aluguel pago aos seus pais verdadeiros.

Este tipo de família costuma estar presente em vários locais da cidade, é arredia, desconfiada e de difícil contato. Seus membros são esquivos, rejeitam as tentativas de aproximação, e, comumente, mostram-se agressivos quando ocorre insistência na abordagem. Essa reação negativa decorre da desconfiança e do temor que o entrevistador seja um elemento hostil e venha a denunciar a exploração das crianças, ou que ele seja um preposto disfarçado da polícia, do Juizado de Menores, ou da Prefeitura e que esteja ali para averiguações com o fim de expulsar a família do local ou tomar a guarda das crianças.

#### *Conclusões finais FINAIS*

Considerando-se as questões levantadas anteriormente, percebemos o quanto é urgente uma nova mentalidade política e de Estado que propicie a todos os seus direitos de cidadania, conscientize os cidadãos da necessidade do seu engajamento nas propostas de desenvolvimento sustentável e do seu compromisso com uma vida social mais humanista e solidária. É fundamental que, nos fatores propulsores da nossa sociedade do conhecimento e da globalização, todos sejam ca-

pazes de superar a homogeneização e imposição de uma cultura e um pensamento único a todos. Sem isso, será impossível o advento de uma nova era de reconhecimento das culturas locais das infinitas diversidades e da verdadeira humanização e sustentação planetária.

A partir de 2003, estamos comprometidos, também, não só em investigar, mas em fazer um trabalho de intervenção, tentando alcançar os meninos de rua e as escolas públicas das periferias, freqüentadas por muitos deles, para discutirmos, trabalharmos e interferirmos na escola e na educação a fim de criarmos novas formas de combate à violência e construção de uma cultura da paz. Esse nosso projeto está em curso e em outra oportunidade poderemos falar sobre ele.

Todo nosso trabalho é permeado pela preocupação de construir conhecimentos sobre as questões ligadas à exclusão desses grupos sociais, colaborar na construção de uma sociedade que busque um modelo de desenvolvimento sustentável onde o ser humano tenha respeitados seus direitos de cidadão e possa viver utilizando os recursos naturais com responsabilidade e sabedoria.

#### *Note*

<sup>1</sup> Professora Titular - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador - Bahia - Brasil.

<sup>2</sup> Trabalhos eventuais que não exigem documentação nem vínculo oficial.

<sup>3</sup> - Refere-se ao último companheiro.

## Bibliografia

- Ataide, Y. D. B. (1995), *Decifra-me ou devoro-te*, 2ª ed., Loyola, São Paulo.
- (1995), *Educação, Sociedade e Diversidade Cultural*, Revista da FAEEBA, v.04, p 39- 64, Salvador.
- (1996), *Generazione perduta?*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- (1996), *Joca - Um Menino de Rua*, Loyola, São Paulo.
- (1997), *História Oral e sua Utilização na Escola*, Revista da FAEEBA, v. 08, p 121- 140, Salvador.
- Ataide, Y. D. B., PENA. P.C.A. (org) (2002), *A Cultura da Paz na Escola - O Olhar dos Alunos do Ensino Fundamental*, EDUNEB, Salvador.
- (2002), *Clamor do presente – História de vida de famílias em busca da cidadania*, Loyola, São Paulo.
- (2008), *Armas e Armadilhas – Vida e Morte atrás das Grades*, EDUNEB, Salvador.
- Bauman Z. (2005), *Vidas desperdiçadas*, Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro.
- Bom Meihy J. C. S. (2003), *Manual de História Oral*, 6ª. Ed., Loyola, São Paulo.
- Carvalho M. M. A. (2002), *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável: os sentidos da ação. Anais do I Seminário Infra-estrutura, organização territorial e desenvolvimento local*, Salvador.
- Leff E. (2002), *Epistemologia ambiental*, 2ª ed., Cortez, São Paulo.
- Freire P. (2002), *Pedagogia da autonomia*, 22ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Gadotti M. (2005), *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*, 14a ed., Cortez - Autores Associados, São Paulo.
- (1995), *Uma Escola com Muitas Culturas: Educação e Identidade, um Desafio Global*, p.15- 24, ano 4, n. 4, Jul/Dez, Revista da FAEEBA, Salvador.
- Levinsky D. L. (1997), *Adolescência e Violência*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- (1998), *Adolescência: pelos caminhos da Violência*, Casa do Psicólogo, S. Paulo.
- Ministério do Meio Ambiente (1997), *Agenda 21 Brasileira - Ações prioritárias*, Brasília.
- Priori M. D. (org) (1995), *História da Criança no Brasil. Coleção Caminhos da História*, 3ª Ed., Contexto, São Paulo.
- Santos E. S. (2002), *Educação e sustentabilidade*, Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, V. 11 n 18 p 259-280 jul/dez, UNEB, Salvador.
- Sarti C. (1995), *A família como Espelho - Um Estudo sobre a Moral dos Pobres*, Autores Associados, São Paulo.
- Villa Nova M. (1996), *Las Mayorias Invisibles - Explotacion Fabril, Revolución y Represión*, Icaria, Barcelona.

## **Acqua Bene Comune. Piano partecipato per la valorizzazione della risorsa idrica di Cajazeiras V, Salvador de Bahia**

di Elena Tarsi

Le metropoli latinoamericane con i loro insediamenti informali costituiscono per milioni di persone lo scenario dove costruire la propria vita. Si tratta per la maggior parte di uno scenario fatto di povertà, violenza, mancanza di opportunità di formazione e lavoro, sul piano sociale. Dal punto di vista fisico parliamo di insediamenti caratterizzati dalla mancanza delle infrastrutture di base, dall'inquinamento e molto spesso dall'alta densità e precarietà del costruito. Il Brasile, nonostante stia attraversando una fase di grande crescita economica e stia di conseguenza acquistando molta importanza sulla scena internazionale, è un paese che presenta ancora una forte disuguaglianza sociale visibile nel paesaggio delle sue metropoli. L'affermazione del diritto alla città costituisce una delle sfide maggiori sia della società globale che dei governi locali. Il Brasile ha già fatto molto nella direzione di costruire politiche e strumenti che rendano possibile una trasformazione del paesaggio urbano verso scenari più sostenibili sia dal punto di vista fisico che sociale, ma si è ancora molto lontani dall'aver raggiunto soluzioni efficaci. Per questo è molto importante sviluppare ricerche che abbiano un approccio multidisciplinare e integrato che sappiano contribuire alla definizione di metodologie di analisi ed intervento che siano la base per la costruzione di politiche inclusive.

Questo contributo presenta i risultati della ricerca condotta da chi scrive nell'ambito della collaborazione tra il LabPSM dell'Università di Firenze e l'UNEB di Salvador de Bahia<sup>1</sup> per la definizione di percorsi condivisi verso l'inclusione sociale. Al centro della ricerca sono stati posti gli aspetti legati all'accesso all'acqua e alla qualità ambientale, particolarmente sentiti nelle aree di occupazione informale poiché strettamente collegati alla salubrità del luogo e alla salute di chi vi risiede.

*Salvador: aspetti idrogeologici*

Per le sue caratteristiche geo-climatiche, i rilievi accidentati e l'umidità elevata, la città di Salvador presenta una ricca rete idrografica, con molteplici ambienti acquatici, fiumi di considerevole estensione e carico, originamente formati da significative aree di espansione caratterizzate da una densa vegetazione che ospitava varie specie vegetali e animali. La presenza di laghi e lagune, molti dei quali accolti nelle regioni di depressione tra le dune, sono il risultato dell'affioramento in superficie del lenzuolo freatico. Il territorio era originamente coperto quasi interamente dalla vegetazione della Mata Atlantica che nel tempo fu sostituita in forma massiccia da strutture superficiali delle aree urbanizzate. Questa alterazione nella configurazione del paesaggio ha comportato conseguenze profonde per il funzionamento equilibrato del sistema idrografico della città<sup>2</sup>, dovuto alla riduzione delle aree permeabili che lo alimentavano, alla riduzione o soppressione delle foreste ripariali e alla riconfigurazione del sistema idrografico naturale con spostamenti dei corsi d'acqua e interrimento di fiumi e laghi. Inoltre il processo di urbanizzazione del territorio e di occupazione spontanea, avvenuto senza l'istallazione delle strutture fondamentali per lo smaltimento e il trattamento fognario e dei rifiuti, hanno provocato l'inquinamento di quasi tutto il sistema idrico naturale della città, con molti fiumi e laghi che si trovano attualmente in avanzato stadio di eutrofizzazione, con ridotta diversità biologica e funzionando come grandi vettori di malattie. La negligenza rispetto all'importanza del ciclo delle acque da parte dell'occupazione tanto formale quanto informale della città ha aggravato i fenomeni di allagamento nelle aree urbane.

*Cajazeiras*

L'area urbana conosciuta come Cajazeiras si trova all'estrema periferia della città di Salvador, conta una popolazione di circa 600 mila abitanti e occupa un territorio di 1600 ettari che si estende tra le due Avenidas a grande scorrimento. Si tratta di un'area che fino alla fine degli anni 70 era territorio rurale del municipio dove alcune fattorie si alternavano alla vegetazione vergine caratteristica della Mata Atlantica<sup>3</sup>. Gli elementi principali che hanno caratterizzato l'espansione urbana di Salvador

tra gli anni 70 e 80 sono stati i *Conjuntos Habitacionais*, ovvero i grandi complessi di abitazioni nati per rispondere al forte deficit abitativo creato dall'aumento della popolazione della capitale; questi programmi vedevano l'investimento di risorse pubbliche in aree generalmente sprovviste di infrastrutture e servizi, determinando così l'urbanizzazione di nuovi spazi della città. Il Progetto Integrato Cajazeiras, sviluppato dal Governo dello Stato di Bahia attraverso la Compagnia URBIS, fa parte di questa politica per la costruzione di edilizia popolare e nasce con l'obiettivo di intensificare l'occupazione nella regione cosiddetta Miolo, l'area centrale della regione metropolitana di Salvador.



Vista di Cajazeiras

Caratteristica del Progetto Integrato Cajazeiras è il tipo di modello insediativo a bassa densità che viene adottato, dovuto soprattutto alla conformazione topografica dell'area che presenta un'alternanza di colline e fondo valle attraversati da corsi d'acqua<sup>4</sup>. Il progetto viene strutturato infatti considerando la sola occupazione delle cime delle colline e di mezza costa a scapito delle pendici (con pendenza maggiore al 20%) e delle aree limitrofe ai corsi d'acqua. Ciò è stato do-

vuto principalmente alla grande disponibilità di terreni che non costringeva a concentrare i nuovi insediamenti, ma soprattutto al fatto che per mantenere basso il costo finale delle abitazioni un modello di occupazione che prevedesse poche opere di consolidamento o sbrancamento risultava essere il più vantaggioso dal punto di vista economico<sup>5</sup>.

L'urbanizzazione di un'area così estesa ebbe come conseguenza quasi diretta l'occupazione illegale dei terreni limitrofi ai nuovi insediamenti da parte della popolazione che non era stata contemplata dalla politica statale fino a raggiungere una popolazione di sei volte maggiore rispetto al progetto iniziale (erano previste appena 100 mila persone). Chiaramente questa distanza tra progetto e realtà si manifestò nell'inadeguatezza dei servizi previsti rispetto all'aumento della popolazione e contribuì a creare problemi di tipo sia sociale che ambientale.

I corsi d'acqua vennero definitivamente compromessi dal carico di inquinamento che senza alcun trattamento previo veniva scaricato dall'improvvisato sistema fognario. Le aree più povere diventarono luogo perfetto per lo sviluppo del crimine organizzato e la totale assenza dello stato fece sì che Cajazeiras si trasformò in uno dei quartieri con il più alto grado di esclusione sociale di Salvador.

Il quartiere di Cajazeiras V occupa una posizione centrale rispetto all'intero progetto e rappresenta l'insediamento più antico: nasce infatti con la prima tappa di realizzazione del progetto nel 1980 insieme a Cajazeira IV<sup>6</sup>. Dal punto di vista della morfologia del tessuto urbano presenta differenti tipi di insediamento: alcuni edifici per appartamenti, alcune lottizzazioni con case singole e aree occupate illegalmente successivamente a causa del naturale aumento della popolazione degli stessi interventi dello Stato.

Per quanto riguarda i servizi, dispone di un Centro di Salute del Comune, di varie scuole pubbliche e private, di varie attività commerciali e un supermercato e di una piccola area pubblica attrezzata con spazi per la socializzazione e un piccolo parco giochi per bambini.

### *Area di studio: OASIS*

La scelta di concentrare lo studio e soprattutto le attività di coinvolgimento della popolazione su un'area specifica all'interno di Cajazeiras V è stata dettata da vari motivi.

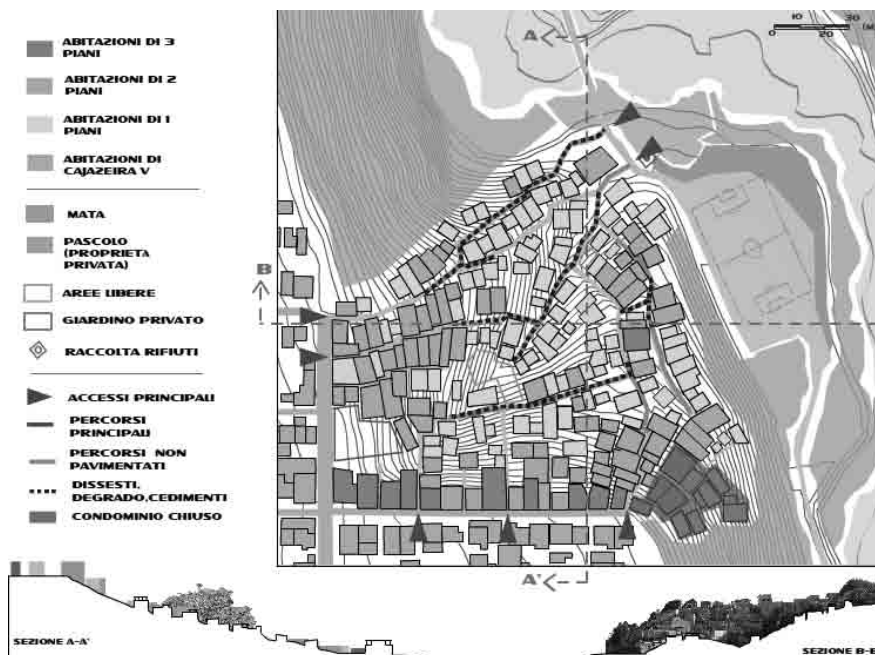
Prima di tutto a seguito del suggerimento della coordinatrice della Casa do Sol, che conoscendo in maniera approfondita il quartiere ha indicato l'area informale conosciuta come OASIS come un luogo particolarmente interessante ai fini della ricerca soprattutto per il legame da anni costruito con gli abitanti e di conseguenza per la possibilità di accesso alla comunità. Inoltre l'area presentava una situazione particolarmente problematica sia dal punto di vista infrastrutturale che da quello sociale, pur avendo gli abitanti un forte senso di appartenenza al luogo. La dimensione contenuta dell'insediamento permetteva il tipo di studio e di attività partecipative con la popolazione, adeguato al periodo a disposizione per la ricerca.

In ultima istanza il riconoscimento dell'area come una ZEIS -Zona de Especial Interesse Social- da parte del Piano Regolatore di Salvador avrebbe aperto maggiori possibilità rispetto ad un reale intervento successivo. Infatti la ZEIS è uno strumento urbanistico che prevede la possibilità di riqualificare aree identificate come particolarmente problematiche.

Una peculiarità importante di OASIS è la presenza di un'area di vegetazione ripariale ancora intatta che contorna un corso d'acqua formando in alcuni punti delle cascate. Quest'area è una delle poche ancora non urbanizzate che presenta una qualità ambientale rispetto alla conservazione della biodiversità<sup>7</sup>.

L'area è conosciuta con il nome di OASIS e la sua nascita risale alla fine degli anni '80: si trova sul versante adiacente all'intervento dello stato in Cajazeiras V ma si affaccia sulla collina dove nascono gli edifici di appartamenti di Caj XI. Il terreno occupato ha un'estensione di circa un ettaro e presenta una forte pendenza, in alcuni punti maggiore del 45%. Ciò ha creato nel tempo non pochi problemi legati al sistema naturale di drenaggio dell'area e alla mobilità interna.

Le condizioni dell'infrastruttura di base sono molto precarie soprattutto rispetto a ciò che concerne il sistema fognario e la pavimentazione delle vie di comunicazione interne, pur essendo l'insediamento piuttosto consolidato con case di struttura in cemento armato e tamponamenti in mattone forato.



Studio di OASIS. Realizzato da Cinzia Carpineti e Marianna Tirinnanzi

Non esistono dati precisi riguardo alla situazione socio-economica degli abitanti dell'OASIS. Secondo l'unico rilievo disponibile<sup>8</sup>, OASIS conta con una popolazione di circa 700 abitanti, dei quali circa il 30% è composto da bambini. La situazione lavorativa degli abitanti in età adulta presenta una percentuale di disoccupati del 40%, mentre le occupazioni principali fanno parte per la maggior parte di attività informali.



Vista di OASIS

La povertà diffusa, la mancanza di opportunità e l'atteggiamento apatico di molte famiglie fa sì che si crei un ambiente favorevole alla diffusione del crimine organizzato legato al narcotraffico, rispetto al cui

coinvolgimento sono più deboli i giovani. Ciò determina una violenza che spesso coinvolge gli abitanti del quartiere come vittime di sparatorie tra polizia e narcotrafficienti. Questo aspetto è molto delicato anche se la percezione di pericolo degli abitanti è molto bassa.

### *Creazione del gruppo di ricerca interdisciplinare*

Come prima strategia per lo sviluppo delle attività di ricerca in campo, è stato creato un gruppo di studio composto da studenti universitari di diversi indirizzi disciplinari sia brasiliani che italiani. Il gruppo, coordinato da chi scrive, ha visto la partecipazione di due studentesse dell'Università di Firenze<sup>9</sup>, di uno studente del corso di Urbanistica dell'UNEB, mentre la Casa do Sol ha coinvolto uno studente di Geografia e una di Ingegneria della Università Federale di Bahia - UFBA.

Il gruppo ha cominciato l'attività di ricerca i primi di novembre concordando un momento fisso d'incontro settimanale. L'obiettivo dello studio era quello di analizzare la nascita e lo sviluppo dell'area di Cajazeiras, necessario per comprendere le dinamiche che interessano attualmente il quartiere di Cajazeiras V in cui si pretendeva sviluppare il progetto successivo.

A questo scopo si sono svolte attività di raccolta di materiale bibliografico e cartografico e dei dati socio economici, presso le biblioteche delle università e presso le istituzioni di gestione del territorio, completando lo studio attraverso visite e rilievi fotografici in campo.

Il gruppo di ricerca ha inoltre contribuito a strutturare il processo di coinvolgimento della comunità dell'area scelta per lo studio specifico e ha seguito tutte le attività partecipative sviluppando competenze nella gestione di tali processi.

### *Il gruppo di Ricerca-Azione con i giovani di OASIS*

Le attività di coinvolgimento della popolazione dell'OASIS sono cominciate con un gruppo di adolescenti e giovani che da anni partecipano alle attività educative della Casa do Sol. Questa decisione è stata presa insieme alla coordinatrice della scuola comunitaria, che da circa due mesi aveva cominciato ad incontrarsi con i ragazzi all'interno del quartiere esaudendo il loro desiderio di incontrarsi al di fuori delle attività della Casa do Sol. Il gruppo, secondo il parere della coor-



Visita all'area di studio



Il plastico dell'area di studio

dinatrice aveva infatti molte potenzialità da valorizzare e un'identità forte di appartenenza al proprio quartiere oltre ad essere una fascia a rischio rispetto al coinvolgimento con la droga. D'altro canto lavorare con i giovani risultava una forma efficace per avere accesso al quartiere e poter realizzare le ricerche, oltre ad essere un'opportunità di formazione e crescita per i giovani. È stato quindi proposto al gruppo di partecipare alle attività di studio e di progettazione delle trasformazioni dell'area che è stata accolta con entusiasmo. Il gruppo è

composto da 14 tra ragazzi e ragazze di età compresa tra i 12 e i 18 anni. Le attività sono cominciate a metà dicembre e si stanno tutt'ora svolgendo con una frequenza bisettimanale; la partecipazione dei ragazzi è costante e dimostra serietà ed entusiasmo.

Il processo di Ricerca-Azione è stato strutturato a partire dallo stimolo a riflettere su desideri e possibilità di trasformazione del proprio quartiere, ai quali i ragazzi hanno risposto proponendo l'idea della creazione di un parco ecologico che interessasse l'area adiacente di vegetazione intatta. Le attività sono state quindi orientate allo studio di OASIS e della zona limitrofa e all'elaborazione di un progetto che da un lato migliorasse la qualità dell'insediamento e dall'altro preservasse e valorizzasse la qualità ambientale.

Il processo di analisi del quartiere si è basato su alcune attività preliminari di formazione per mettere in grado i giovani di lavorare sullo studio del territorio: lezioni sull'uso della cartografia, della fotografia e la costruzione di un modello tridimensionale dell'area sono state la base per poter comprendere la realtà e per evidenziare problematiche e potenzialità. Un momento importante è stata la visita al quartiere e all'area limitrofa dove si trova la cascata durante la quale i ragazzi hanno usato lo strumento fotografico per descrivere le peculiarità del luogo.

Inoltre sono state realizzate interviste ai primi abitanti di OASIS per riscattare la dignità, l'identità e la storia del luogo.

Per stimolare l'attenzione dei ragazzi verso i temi dell'ecologia e del rispetto dell'ambiente è stata organizzata una visita al Centro di Educazione Ambientale – PANGAEA di Salvador dove, grazie ad una visita ad un'area del Parco Urbano di Pituaçu si è preso coscienza di cosa sia un'area di preservazione ambientale.

### *Coinvolgimento degli adulti ad incontri di discussione su problematiche e potenzialità del quartiere*

Il lavoro di studio svolto insieme ai giovani dell'OASIS è stato fondamentale anche per riuscire a coinvolgere nel processo di discussione e analisi delle problematiche e le potenzialità del quartiere, un gruppo di adulti. Raggiungere questo tipo di contatto e di fiducia non è infatti un processo semplice per molti motivi, primo dei quali la forte sensazione di disillusione degli abitanti rispetto alle promesse di cambiamento e trasformazione. L'approssimazione è avvenuta poco a poco

tramite l'appoggio dei genitori del gruppo dei giovani e anche attraverso le visite di campo e le interviste. Infine si è deciso di invitare gli abitanti ad un incontro per discutere del quartiere e sulle possibilità di miglioramento delle condizioni. L'incontro si è svolto nel piccolo spazio antistante una delle case del quartiere e ha contato la presenza di circa quindici abitanti che si sono dimostrati molto interessati a intraprendere un percorso di studio e aggregazione comunitaria sulle potenzialità del quartiere.



Incontri con la comunità

L'ultima fase del processo partecipativo ha riguardato la definizione di un vero e proprio progetto di intervento di trasformazione dello spazio fisico dell'area con il doppio scopo di stimolare la popolazione rispetto alle possibilità di miglioramento del proprio habitat e di essere base condivisa del possibile progetto di intervento attraverso l'appoggio delle istituzioni partners italiane. L'appoggio e la condivisione del progetto da parte della comunità sono infatti fondamentali per l'attuazione delle trasformazioni e il conseguimento degli obiettivi definiti.

### *Proposta di progetto - Una "OASIS" Ecologica*

Il progetto nasce dall'esigenza di far fronte alle problematiche rilevate attraverso lo studio e le attività partecipative con la popolazione e dalla consapevolezza delle potenzialità presenti sia dal punto di vista sociale che ambientale. Ovviamente i livelli di intervento possono es-

sere molteplici e di diversa entità a seconda della volontà politica dell'amministrazione locale, degli investimenti disponibili e della rete di partner che si decida di strutturare.

L'obiettivo degli interventi è quello di stimolare la valorizzazione della qualità ambientale ancora presente e allo stesso tempo di migliorare la situazione infrastrutturale e socio-economica degli abitanti dell'OASIS con una particolare attenzione per l'ambiente. La proposta qui presentata si compone quindi di interventi di differente natura che riflettono l'approccio integrato alla trasformazione del territorio e alla valorizzazione delle sue peculiarità: si tratta di 4 azioni principali:

- A. Piano di riqualificazione di OASIS
- B. Urbanizzazione dell'area considerata dal progetto partecipativo
- C. Valorizzazione della *cachoeira* e creazione di un centro di educazione ambientale
- D. Sviluppo di attività di formazione per i giovani e le donne e sostegno alla creazione di cooperative di lavoro.

#### A. Piano di riqualificazione di OASIS

##### *A.1 Regolamentazione del sistema di accesso all'acqua*

L'approvvigionamento idrico della quasi totalità delle case che compongono OASIS avviene tramite l'EMBASA, la compagnia di gestione dell'acqua di Salvador. Esiste però un aspetto importante sul quale intervenire: ci si riferisce al fatto che molte famiglie sono legate al sistema di distribuzione in forma illegale, attraverso quello che viene chiamato comunemente "gado", ovvero un allacciamento alla rete improvvisato e non regolamentato eseguito direttamente dagli abitanti<sup>10</sup>. Il problema maggiore legato a questa situazione è la possibilità di contaminazione dell'acqua dovuta alla precarietà degli interventi di allacciamento, senza tralasciare la possibilità che si verifichino perdite consistenti della risorsa. Il progetto dovrebbe prevedere la messa in regola della rete di distribuzione dell'acqua da parte dell'EMBASA e l'applicazione del programma di contributo minimo al servizio che prevede il pagamento mensile di una quota fissa di 5 \$R per famiglia.

##### *A.2 Regolamentazione del sistema fognario*

L'aspetto più problematico dal punto di vista infrastrutturale è sicuramente legato alla deficienza del sistema fognario. Rispetto a molte

aree di occupazione informale della città di Salvador la situazione di OASIS non è delle peggiori essendo infatti riusciti nel tempo gli abitanti a creare una rete provvisoria di canalizzazione per evitare che le acque di scarico scorressero per le strade a cielo aperto. La precarietà di questo sistema è evidente in molti punti causando problemi alla mobilità e soprattutto rischi di contaminazione delle tubazioni dell'acqua potabile. Non essendo presente alcun sistema di trattamento delle fognature il carico inquinante viene lanciato direttamente nel corso d'acqua. Per ovviare a questa situazione è possibile pensare ad un sistema di trattamento delle acque di scarico tramite un sistema di fitodepurazione che risolva questa situazione apportando come valore aggiunto lo sviluppo di una tecnica ecologica e sostenibile. La morfologia dell'area inoltre permetterebbe l'istallazione del sistema a valle dell'edificato, contribuendo all'attenzione per l'ambiente che si pretende sviluppare nella comunità.



Progetto di trasformazione per OASIS

### *A.3 Pavimentazione delle strade*

Per completare le opere di urbanizzazione del quartiere è necessario intervenire sulla pavimentazione delle vie di comunicazione interne. Data la forte pendenza del terreno in cui sorge l'insediamento la maggior parte di esse prende la forma di scalinate. Nel corso degli anni gli abitanti sono riusciti ad ottenere i finanziamenti sufficienti per il materiale necessario per alcune di queste scale attraverso l'appoggio di alcuni consiglieri comunali. Questo pur migliorando di fatto le condizioni fisiche del quartiere è frutto di un atteggiamento clientelare che non mobilita la comunità al riconoscimento e all'affermazione dei propri diritti.

### *B. Urbanizzazione dell'area considerata dal progetto partecipativo*

La mancanza di spazi dedicati alla socialità e allo sviluppo di attività di tipo educativo o ricreativo è caratteristica comune a tutte le aree periferiche della città di Salvador. La necessità di luoghi che possano offrire attività di vario tipo sono particolarmente sentite dai giovani che sono inoltre la categoria più a rischio rispetto al coinvolgimento con il crimine organizzato. È stato quindi uno dei temi principali della progettazione con il gruppo di giovani quello degli spazi di socialità all'interno di OASIS che sta portando alla definizione di un progetto di trasformazione di un'area che per le sue caratteristiche si presta a questo tipo di servizi. L'esigenza, ad esempio, di un salone dove svolgere attività di vario genere che interessino la comunità (formazione, assemblee, cooperative di lavoro, ecc.) è stata manifestata dalla maggioranza. Inoltre è possibile prevedere la strutturazione di uno spazio gioco per i bambini e un'area aperta da adibire all'educazione ambientale.

### *C. Valorizzazione della *cachoeira* e creazione di un centro di educazione ambientale*

Fin dai primi incontri con i gruppi della comunità locale è emersa una particolare attenzione per l'aspetto ambientale che scaturisce dalle caratteristiche fisiche dell'area in cui sorge Oasis. L'area naturale in questione, in parte ancora preservata dall'occupazione umana, data la vicinanza all'insediamento e l'estrema facilità di accesso può essere con-

siderata di pertinenza del progetto di trasformazione. Inoltre gli abitanti di OASIS hanno sempre avuto un rapporto privilegiato con il fiume e la cascata che secondo i racconti dei primi occupanti era fino ai primi anni 90 ancora un luogo incontaminato. La cascata infatti, raggiungibile da un lungo sentiero che risale il fiume e si snoda all'interno di una vegetazione ripariale densa, è facilmente accessibile e attraversabile grazie ai numerosi affioramenti rocciosi che caratterizzano la sua parte a monte e presenta una larga e profonda piscina a valle sempre accessibile da piccole spiagge laterali. Ciò che ne ha determinato l'abbandono successivo fu dovuto prima all'inquinamento del fiume, e quindi di conseguenza all'uso della foresta come nascondiglio privilegiato del crimine organizzato locale. Nonostante tutto, oggi la comunità locale si sente detentrica di questa ricchezza naturale che sebbene i numerosi rischi a cui è soggetta si mostra ancora rigogliosa e selvaggia. L'area corre il pericolo di essere poco a poco deforestata e occupata dall'urbanizzazione informale perdendo così definitivamente la possibilità di essere preservata come area di protezione ambientale. La legislazione federale brasiliana prevede l'istituzione delle Aree di Protezione Permanente definita attraverso il *Código Florestal* (Legge 4.771 del settembre del 1965) come "le foreste e le altre forme di vegetazione naturale situate lungo i corsi d'acqua fin dal suo livello più alto, e la cui larghezza sarà minimo di trenta metri e massimo di seicento metri a seconda della larghezza del fiume."

Uno dei punti fondamentali del progetto può essere riconosciuto nella valorizzazione delle qualità ambientali dell'area attraverso il suo riconoscimento come area di protezione.

Parallelamente è possibile pensare alla realizzazione di un sentiero ecologico che attraverso la vegetazione conduca fino alla cascata e che possa rappresentare un'opportunità di educazione ambientale. A questo fine sarebbe auspicabile la costruzione di un vero e proprio centro che possa ospitare attività formative legate all'ambiente come opportunità per tutte le scuole di Cajazeiras. I nuovi edifici progettati si ispireranno ai principi della sostenibilità e della bio-architettura: dall'uso di materiali locali e tecniche costruttive tradizionali, all'utilizzo di tecniche per il risparmio energetico e di trattamento delle acque reflue. Un vero e proprio Centro Ecologico che possa essere un esempio di buone pratiche nella gestione dell'ambiente e nella difesa delle risorse del territorio.

#### D. Sviluppo di attività di formazione per i giovani e le donne e sostegno alla creazione di cooperative di produzione

Dal punto di vista sociale le difficoltà maggiori riguardano i giovani e le donne. I primi esclusi da opportunità di sviluppo delle proprie capacità e nella maggioranza dei casi di continuare gli studi, le donne invece a causa della difficoltà di accedere al mercato del lavoro e per sentire maggiormente il peso della povertà dovendo occuparsi anche dei figli nella maggioranza dei casi in forma autonoma. L'aspetto economico non è da tralasciare infatti qualora si voglia intervenire efficacemente nello sviluppo e nel miglioramento delle condizioni di vita di una comunità. L'idea di progettare interventi di formazione per giovani e donne e stimolare l'organizzazione di piccole cooperative di produzione attraverso programmi di microcredito sembra ottimale per la realtà del quartiere.

Il progetto elaborato con i giovani di Oasis è stato la base per strutturare progetti di cooperazione internazionale, per i quali insieme ai partners coinvolti abbiamo cercato finanziamenti attraverso i bandi della Commissione europea, per far sì che le trasformazioni auspicate diventino realtà.

#### Note

<sup>1</sup> Finanziata dall'Università di Firenze, Water Right Foundation e Circondario Empolese Valdelsa dal 2008 al 2011.

<sup>2</sup> Il sistema idrico del municipio può essere diviso in 10 bacini idrografici: Barra, Camurujipe, Cidade Baixa, Cobre, Ipitanga, Jaguaribe, Lucaia, Pituaçu, Pituba e Subúrbio.

<sup>3</sup> Antico luogo di rifugio degli schiavi neri fuggiti dalla città, vide la nascita del *Quilombo do Orobù* che alla metà del XIX secolo si organizzò per prendere il potere ai bianchi attraverso un assalto armato alla città.

<sup>4</sup> Tutta l'area interessata dal progetto Cajazeiras, dal punto di vista idrogeologico, fa parte dell'alto bacino del Rio Jaguaribe: geomorfologicamente si localizza nell'alto cristallino di Salvador formato da rocce metamorfiche il cui sistema di fratture ha modellato il paesaggio dando luogo alla formazione di un altipiano di altitudine tra i 50 e 70 m con versanti scoscesi. Altra caratteristica che risulta dal sistema di fratture è la presenza di poggi e colline arrotondate di quota tra i 20 e i 30 m. È importante sottolineare che la dinamica morfogenetica attuale è stata profondamente influenzata dall'azione antropica e conseguentemente molte delle forme dei rilievi sono il risultato di terrapieni, sbancamenti, atterri e altre opere di ingegneria. Il sistema delle fratture ha facilitato l'alterazione delle rocce cristalline servendo da canali di percolazione dell'acqua piovana. Di conseguenza la trasformazione fisica e chimica delle rocce sottostanti e l'erosione risultarono nella formazione di valli e depressioni che ospitano i letti dei fiumi. La decomposizione chimica causata dalle acque pluviali sotto condizioni climatiche rigorose generò suoli residuali areno-argillosi e argillosi relativamente spessi.

<sup>5</sup> Partendo da questi principi di occupazione possiamo fare un esempio: dei 280 ettari messi a disposizione per la realizzazione della prima tappa del progetto (Cajazeiras V e Cajazeiras IV), solamente 90 vennero effettivamente utilizzati.

<sup>6</sup> Seguiranno Cajazeiras VII nel 1983, Cajazeiras VI e X nel 1984, Cajazeiras III, VIII e XI nel 1985 e Cajazeiras II nel 1987.

<sup>7</sup> È in quest'area che riescono a sopravvivere una serie di specie di flora e fauna e il fiume crea una serie di cascate: pur essendo il corso d'acqua completamente inquinato, quest'area ricopre un'importanza inestimabile sia all'interno del sistema ambientale del territorio sia dal punto di vista sociale. Due sono i motivi principali della sopravvivenza dell'area naturale: il primo è legato alla presenza di una struttura ospedaliera che era l'antico lebbrosario (ora trasformato in centro di riferimento per le malattie della pelle) e al quale appartiene una considerevole parte di questo territorio. Il secondo è invece correlato alla dinamica di occupazione informale del territorio di Cajazeiras che si è andata concentrando in prossimità delle vie di comunicazioni principali (soprattutto la BR-324) lasciando le aree centrali come Cajazeira V meno dense.

<sup>8</sup> Gli unici dati disponibili sono quelli raccolti dal sistema pubblico sanitario attraverso il SUS – Sistema Unico de Saude – che prevede visite periodiche alle famiglie da parte di un Agente de Saude e la compilazione di una Scheda con alcuni dati relativi ad ogni famiglia.

<sup>9</sup> Gli studenti coinvolti sono stati Cinzia Carpineti del corso quinquennale in Architettura e Marianna Tirinnanzi della laurea specialistica in Progettazione dell'Architettura dell'Università di Firenze che attraverso le ricerche effettuate hanno difeso la loro tesi di laurea nell'ultima sessione del Novembre 2009. Patricio Frota del corso di Urbanistica dell'UNEB, Altair Onorato Pacheco del corso di Geografia e Jasiara Sanches di ingegneria della UFBA.

<sup>10</sup> Questa prassi è molto comune nelle aree di occupazione informale poiché è una forma emergenziale di avere accesso ai servizi basici (succede anche con la rete elettrica) che diventa normalità.

## Bibliografia

CEDURB (1977), *Projeto Urbanístico Integrado Cajazeiras*, Governo do Estado da Bahia, Salvador.

CONDER-SEPLANTEC-SEPLAM (1985), *Plano de ocupação para área do Miolo de Salvador*, Governo do Estado da Bahia, Salvador.

Gordilho Souza A. (2000), *Limites do Habitar: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectiva no final do século XX*, Edufba, Salvador.

Lima Sampaio A.H. (1999), *Formas Urbanas. Cidade real e cidade ideal. Contribuição ao estudo urbanístico de Salvador*, Quarteto Editora, Salvador.

Mendoça F.A.R.C. (1989), "A estratégia de localização dos conjuntos habitacionais da Urbis em Salvador entre 1964 e 1984", in *RUA* n°2 anno II, Salvador.

Moreira de Carvalho I.M., Pereira G. C. (2006), *Como Anda Salvador e sua Região Metropolitana*, EDUFBA, Salvador.

PMS (1995), *Planejamento Ambiental para Salvador*, Secretaria Meio Ambiente, Salvador.

SEPLAM (1987), *Diagnostico do complexo habitacional Cajazeira/Fazenda Grande*, Governo do Estado da Bahia, Salvador.





---

## Parte seconda. Cuba





## Rehabilitación urbana sustentable de Centro Habana

di Gina Rey, Marianne Rios

La problemática de las áreas centrales urbanas se considera una de las más críticas y de mayor complejidad que enfrentan en la actualidad las ciudades en muchos países debido a la alta precariedad de las condiciones de vida de la población que reside en ellas motivado por el avanzado deterioro del fondo edificado y las infraestructuras y la pérdida de funciones que provocan una degradación de los ambiente físico y social. Esta situación se agudiza debido a la gran magnitud casi siempre inalcanzables para los financiamientos públicos y además se constata la existencia de debilidades en la gestión de los gobiernos locales que le impiden enfrentar con éxito este tipo de intervención. Como contrapartida estas áreas gozan de la condición de centralidad, un valioso patrimonio cultural, identidad y memoria histórica unidos a un rico tejido social, lo que se ha identificado como una situación paradójica, pues estos recursos no están siendo aprovechados para revertir la situación precaria en que se encuentran.

Como conclusión de lo anterior en varias ciudades se han implementado procesos de revitalización basados en la puesta en valor de su patrimonio cultural tangible e intangible, el aprovechamiento de los recursos endógenos y la innovación, que permitan alcanzar la sustentabilidad económica del proceso de rehabilitación.

Ante la necesidad de aportar nuevos enfoques y proponer soluciones a esta problemática el tema de la rehabilitación urbana constituye una de líneas de investigación priorizadas de la Facultad de Arquitectura del ISPJAE y de su Centro de Estudios Urbanos en particular, con el fin de aportar propuestas que permitan encarar la situación de extrema precariedad que presentan las áreas centrales antiguas de la ciudad de La Habana y otras ciudades del país.

Con este objetivo fue programada para el período 2006-2007 como continuidad de su primera etapa que fue realizada tomando como área de estudio el barrio de Colón, cuyos resultados permitieron definir el diseño de una investigación más amplia que abarcara todo el territorio de Centro Habana. En el año 2006 se concluyó el Marco Conceptual

según lo contemplado en el Proyecto de Investigación y su contenido fue presentado y aprobado en la Sesión Científica del CEU-H y el Consejo Científico de la Facultad. En el año 2007 se trabajó en la segunda parte que abarcó la elaboración del Atlas del Patrimonio Cultural material e inmaterial de Centro Habana y la propuesta de su puesta en valor que contiene la Estrategia de Intervención urbanística que ha permitido jerarquizar e identificar ejes y sectores en los que se concentran la centralidad y el patrimonio cultural. El caso de estudio de la propuesta de un Distrito Cultural para el sector de alta centralidad ilustra en una escala de mayor detalle el estudio de un área y la identificación de proyectos dinamizadores a nivel urbanístico y arquitectónico y la plasmación de éstos y otros trabajos en una Carpeta de Proyectos demostrativa de la factibilidad de traducir la propuesta de valorización cultural en proyectos concretos y ejecutables.

La investigación se apoyó, para la elaboración del Atlas del Patrimonio Cultural de Centro Habana, en la participaron junto al equipo de investigación de 9 estudiantes del cuarto año de Arquitectura y la colaboración de la Oficina de Patrimonio del Municipio Centro Habana. Para el estudio de caso se orientó un Trabajo de Diploma sobre una propuesta de Distrito Cultural para de un sector de alta centralidad de Centro Habana.

A los autores de la investigación les fue otorgado el “Premio al resultado de mayor significación en las ciencias sociales y humanísticas” por el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría y el “Premio al resultado de las Ciencias Sociales y Humanísticas de mayor contribución al desarrollo social” por el Ministro de Educación Superior, ambos correspondientes al año 2007.



*Marco teórico-conceptual*

La estructura principal concebida para el trabajo fue la siguiente:

- Marco teórico-conceptual que contiene las tendencias tanto en el plano teórico- conceptual como en las experiencias y realizaciones que puedan servir de referencia.
- La identificación de valores del patrimonio cultural de Centro Habana: Propuesta de Atlas del Patrimonio Cultural.
- La puesta en valor del patrimonio cultural de Centro Habana: Estrategia de intervención, Propuesta de proyectos dinamizadores, estudio de caso de Distrito Cultural y carpeta de Proyectos.

En el Marco Conceptual se identificaron varias tendencias y corrientes de pensamiento vinculados al tema de la investigación y que se resumen en: la valorización y puesta en valor del patrimonio cultural, la centralidad urbana, la sustentabilidad urbana, el desarrollo local endógeno, los entornos innovadores y los modelos de gestión avanzados.

Como experiencias y realizaciones en el ámbito nacional fueron analizados el Centro Histórico de la Habana Vieja y su modelo de gestión y las experiencias de gestión en el Barrio Chino y en el barrio de Cayo Hueso, también en La Habana. En el ámbito internacional las áreas centrales de Montevideo, Lima y Ciudad México y los distritos culturales del Sotho en New York, el Cuadrilátero de la Moda en Milán y Montmartre en París.

En el proceso del trabajo investigativo se identificaron y analizaron las tendencias y realizaciones y se estudiaron las potencialidades del territorio objeto de estudio para aplicar algunos de los conceptos, métodos, modelos y experiencias consideradas.

A manera de resumen las tendencias principales identificadas en el Marco Conceptual fueron:

- La valorización de la cultura como recurso y modelo para el desarrollo que incluye las herramientas para la detección de valores y los procesos de puesta en valor del patrimonio cultural que se materializan en procesos de rehabilitación de los centros históricos, revitalización o creación de distritos culturales, corredores e itinerarios culturales, entre las principales tendencias.
- La centralidad urbana, como condición altamente favorable para activar procesos de revitalización debido a las sinergias que se pueden

- producir con los procesos de puesta en valor del patrimonio cultural potenciando su efecto dinamizador.
- La sustentabilidad urbana como paradigma y la ciudad compacta como modelo de ciudad sustentable por el máximo aprovechamiento de lo existente y evitar el incremento de la huella ecológica.
  - El desarrollo local endógeno como elemento de sustentabilidad económica e identidad y la valorización del patrimonio como expresión más genuina del desarrollo endógeno.
  - Los entornos innovadores de las ciudades vinculados al conocimiento y las tecnologías y actividades asociadas a la innovación, como son las universidades y los centros de investigación y de informática. En el caso de Centro Habana se identificó el ISDI como potencial entorno innovador que podría generar a su alrededor actividades asociadas al diseño tales como centros de diseño gráfico, publicidad, diseño de modas, diseño de muebles y talleres de producción de pequeña escala y alta calidad.
  - Los modelos de gestión avanzados, que se proponen superar la capacidad e ineficiencia que aqueja las administraciones urbanas y que están basados en una mayor autonomía en la toma de decisiones, manejo de los recursos y participación directa de las comunidades en la labor de gobierno. Se considera como un referente a tomar en consideración por sus buenos resultados el modelo de gestión del Centro Histórico de la Habana Vieja.

A partir de las conclusiones parciales aportadas por el marco teórico- conceptual se reelaboró la Hipótesis de la investigación como aparece a seguir:

El desarrollo urbano sustentable solo puede fundarse en la cultura del territorio y en su valorización mediante procesos de desarrollo local endógenos. La presente investigación pretende demostrar que es posible su aplicación en áreas centrales urbanas sometidas a fuertes procesos de deterioro y degradación, en las que se da la situación paradójica de ser portadoras de un valioso patrimonio cultural y de la condición de centralidad, factores que pueden ser aprovechados para generar procesos de revitalización y rehabilitación urbana que permitan revertir su crítica situación.

Como parte del marco teórico-conceptual se estudiaron otros dos aspectos, uno referido al marco jurídico legal que concluye en la necesidad de modificar la legislación vigente en el sentido de conceder mayor capacidad de decisión a los niveles locales y de aprobar un nuevo instrumento que actualice la regulación de los aspectos referidos al urbanismo.

En el análisis del marco histórico se realizó una valoración de las condicionantes históricas que determinaron el surgimiento de Centro Habana como primer ensanche de la ciudad que fue llamado La Habana Extramuros en el siglo XIX, el carácter innovador que este hecho tuvo, la permanencia y vigencia de estos elementos que le dieron origen hasta nuestros días y las potencialidades que los mismos significan.

### *La identificación de los valores culturales: el atlas del patrimonio cultural de Centro Habana*

De acuerdo con el contenido general, las conclusiones y las recomendaciones del Marco Conceptual, en el que fueron analizadas las tendencias teóricas y las prácticas internacionales y nacionales en los procesos de puesta en valor del patrimonio cultural, se confirmó que en Centro Habana existen valores culturales materiales e inmateriales significativos capaces de generar y sustentar económicamente, a partir de su puesta en valor, de un proceso de rehabilitación y revitalización urbana.

Para conseguir los objetivos apuntados se requería la identificación de esos valores utilizando instrumentos idóneos avalados científicamente que aportaran una base fiable para demostrar la hipótesis formulada en cuanto a la existencia de valiosos recursos socio-culturales y la importancia que reviste la valorización del patrimonio cultural de Centro Habana como contribución para revertir la situación de avanzado deterioro y degradación del área y al logro de la sustentabilidad del proceso de rehabilitación.

El objetivo por tanto fue la elaboración de un Atlas que recogiera de forma sistémica el conjunto del patrimonio de CH y que permitiera identificar y conocer de manera individual el contenido de cada uno de los valores culturales tanto arquitectónicos como inmateriales o intangibles. Implicaría además la sistematización en fichas que

formaran parte de un sistema digitalizado que facilitara el acceso y utilización con diferentes fines, tales como estudios, proyectos, planes y propuestas.

El Atlas del patrimonio es un instrumento creado por la documentación, sistematización e interpretación del patrimonio, los que, a partir de la elaboración de un marco de conocimientos de base, evidencian y seleccionan los valores patrimoniales del territorio susceptibles de ser convertidos en recursos para el desarrollo económico y social. Pueden constituir sistemas informativos territoriales (SIT) utilizados entre otros para la planificación territorial y urbana. Están compuestos por conjuntos de cartografía e iconografía, archivos de datos, textos, fotos, vídeos, entrevistas, documentos históricos y otros medios. Su contenido principal de los Atlas son las fichas que recogen de manera individual los elementos de valor componentes del patrimonio arquitectónico, urbanístico y del patrimonio inmaterial.

Para la realización del trabajo se empleó la metodología del Atlas del Patrimonio Cultural de los profesores Alberto Magnaghi y Raffaele Paloscia de la Universidad de Florencia, Italia, a través de su bibliografía, seminarios impartidos y consultas, y se tomó como referencia directa el Atlas realizado para la ciudad de León en Nicaragua por la Universidad de Florencia y el Atlas del Patrimonio Cultural y Natural de Viñales realizado como Trabajo de Diploma con la tutoría de las profesoras Gina Rey e Isabel Rigol.

El diseño de las fichas, los criterios de selección y la concepción general del Atlas corresponden al equipo de investigación.

La selección de los valores a inventariar se realizó con carácter preliminar a partir del inventario realizado por la Oficina de Patrimonio Municipal, la Guía de Arquitectura de la Habana y por la Dirección de Planificación Física para el Plan de rehabilitación Urbana para Centro Habana. Se contó también con la valiosa información aportada por Juan de las Cuevas procedente del Archivo del antiguo Ministerio de Obras Publicas.

Se incluyeron otras edificaciones a juicio de los estudiantes que realizaron el trabajo de campo, se estima en unos 500 las que fueron fotografiadas y localizadas en mapas digitales. De este volumen total se realizó una selección de 100 fichas de patrimonio arquitectónico y 60 del patrimonio intangible que conformaron una muestra representativa de los diferentes estilos y épocas y edificaciones y su significado.

En el caso del patrimonio intangible la selección se hizo con el criterio de expertos, considerándose aquellos que tuviesen mayor significado en el imaginario local y mayor trascendencia para la cultura nacional.

Para el patrimonio inmaterial o intangible se manejaron los siguientes criterios de selección:

- Representatividad de la arquitectura del periodo colonial la cual resulta muy escasa en el área de estudio debido a un fuerte proceso de demolición producto de la especulación inmobiliaria durante el período republicano.
- Representatividad del estilo ecléctico predominante en Centro Habana en sus diferentes expresiones: neoclásico, art deco, art nouveau, neo-gótico, morisco, así como la consideración los exponentes del movimiento moderno con valor presentes en el área.

En cuanto a los valores del patrimonio urbanístico los criterios están referidos a la calidad de la concepción general y de los elementos componentes como serían los conjuntos escultóricos, espacios, mobiliario, jardinería y otros, jerarquía como espacio público a nivel urbano.

Se elaboraron mapas digitalizados en los que aparecen localizados los elementos componentes del Atlas identificados con un código que refiere a la ficha para facilitar el acceso a la ficha de interés y utilización con diferentes fines, tales como estudios, proyectos, planes y propuestas.

Está prevista la incorporación de este Atlas al Sistema de Información Territorial de Ciudad de La Habana (SITICH) según lo previsto en el Proyecto URBAL de Apoyo al Plan de Rehabilitación Urbana del Municipio de Centro Habana (PRUMCH), el cual se encuentra en proceso de elaboración por el Grupo para el desarrollo Integral de la Capital

Las fichas fueron diseñadas por el equipo de investigación tomando como referencia fichas elaboradas para otros trabajos y sometidas posteriormente al criterio de expertos en la materia en cuestión. Se trabajó con dos tipos de fichas: para el patrimonio arquitectónico y urbanístico y para patrimonio inmaterial o intangible, este último consideró las manifestaciones culturales, tradiciones, sociedades y personalidades entre otros.

**IGLESIA DE MONSERRATE****PM-A23****DATOS GENERALES**

Nombre Original: Iglesia de Nuestra Señora de Monserrate  
 UBIT: 00464  
 Dirección: Galiano entre Conde Cañongo y Concordia  
 Arquitectos: Moenck y Quintana (remodelación)

**CARACTERÍSTICAS ARQUITECTÓNICAS**

Época de construcción: 1843  
 Estilo arquitectónico: neoclásico  
 Altura de la edificación: 12 m  
 Número de pisos: 1  
 Superficie de parcela: 721,20 m<sup>2</sup>  
 Grado de protección: 1  
 Tipología arquitectónica: edificación religiosa  
 Estado constructivo: bueno  
 Valores: arquitectónico-urbano-histórico  
 Uso original: iglesia  
 Uso actual: iglesia

**ASPECTOS SIGNIFICATIVOS**

Existió desde 1675 una ermita a Nuestra Señora de Monserrate, la que fuera demolida a principios del siglo XIX por orden del Capitán General Don Miguel Tacón. En 1836, gracias a la gestión de Don Martín Ferrey, se comenzaron los trámites para la construcción de una iglesia bajo la misma advocación, en el emplazamiento de Galiano entre Conde Cañongo y Concordia. Su construcción fue concluida en 1843, pero hasta 1845 no fue constituida en parroquia. La iglesia se destaca fácilmente dentro de su contexto urbano, su ubicación resalta claramente su cuerpo compacto en contraposición con su esbelta torre hexagonal, enmarcada al eje central del edificio. En 1931 los arquitectos Moenck y Quintana llevaron a cabo un proyecto de remodelación donde cambiaron su techo original y decoraron su interior con un discreto estilo barroco. Por su morfología y época de construcción constituye un elemento singular en la imagen actual de la calle Galiano, por lo que representa un hito urbanístico.



Imagen de la fachada principal



Microlocalización



Vista Interior de la iglesia



Vista de la iglesia en el centenario de la calle Galiano, 1936

Tal y como fue analizado en el contenido del marco teórico-conceptual y resumido en sus conclusiones y recomendaciones en los últimos tiempos se ha manifestado una tendencia creciente, a nivel internacional a la valorización del patrimonio como un proceso que permite la conservación y recuperación del patrimonio y al propio tiempo su utilización como un factor que contribuye de manera significativa a la revitalización social y económica de las áreas donde se encuentran estos valores, tal y como ha ocurrido con el Centro Histórico de la Habana Vieja.

## LA RUMBA

PM-A

## DATOS GENERALES

Tipo: Expresiones del arte popular

Periodo histórico: Siglo XVI- actualidad

Dirección: Sitios y Dragones (fundamentalmente)

Grupo étnico y matriz cultural de procedencia: Cubana

## CARACTERIZACIÓN

Género cantable y bailable, nacido de la vertiente afro-española, muy transculturado con gran influencia de raíz afro. Muy extendido entre la población de los barrios de los Sitios y Dragones. Tuvo su origen en el marco urbano donde abundaba la población negra humilde (cuartería, solares como el del África, Los muñequitos y la California) y en el semi-rural, alrededor de los ingenios azucareros.

Se interpreta percutiendo tambores (tumba, llamador y quinto) o simplemente maderas (cajón de bacalao, cajitas de velas), acompañados por claves y, a veces, cucharas. Fiesta colectiva. El aporte africano se acentúa en el ritmo. Carece de elementos rituales, es música completamente profana.

Dicen los que saben que se hace con un cajón, unas cucharas y botellas, otros aseguran que es auténtica la que se hace con tumbadoras, cencerros y claves o caja china y los cubanísimos timbales.

"Toda rumba tiene una primera parte de canto, de carácter expresivo, una parte en que entra el coro y, al mismo tiempo, se rompe la rumba con la salida, al rueda de espectadores-integrantes, de una pareja o de un hombre sólo".

Los musicólogos destacan la estructura de la rumba, compuesta por periodos de ocho compases, repetidos indefinidamente, dos por cuatro y con la voz de un cantante, que protagoniza la estructura.

La rumba de verdad se hace con un cajón, unas cucharas y botellas. Eso se dice; pero otros aseguran que en realidad es tan auténtica aquella rumba que se toca con tumbadoras, cencerros y claves—o caja china—, y los cubanísimos timbales—o bongoes. Sucedió que en los barrios humildes no todos tenían posibilidad económicas de comprarse «las congas», que era el nombre con que se comenzaron a conocer los tumbadores.

Un cajón cualquiera siempre estaba a mano, la rumba se hacía posible en cualquier momento y lugar. Lo que si parece real es la inevitable presencia de los bongoes, cada vez que se intente sonar de verdad una buena rumba.

Es clásico —y también espectacular, por qué no— el hecho de la peculiar forma de hacer coincidir los movimientos del bailarín con los rompimientos o toques de transición en el ritmo —break, en el argot de algunos percusionistas—, momento que hace del todo una suerte de deleite visual además del auditivo.



Chano Pozo figura mítica de la rumba



La cultura es reconocida hoy en día como una actividad generadora de desarrollo de las ciudades y territorios de ahí que pueda afirmarse que la cultura crea valores estéticos, valores espirituales y valores de desarrollo (Geffre, 2003). La cultura genera efectos de desarrollo económico, más aún si se trata de actividades culturales tradicionales.

En el caso de Centro Habana, a diferencia del Centro Histórico de La Habana Vieja, existe un protagonismo de los valores materiales e intangibles en relación al patrimonio arquitectónico pues en esta parte de la ciudad se han fraguado componentes trascendentales de la cul-

tura nacional como la música, el teatro y las artes plásticas. Este territorio durante una parte considerable de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX fue el centro cultural y comercial mas importante de la ciudad cuando La Habana constituía una de las plazas culturales mas importantes de América y en sus teatros actuaban figuras de renombre de nivel mundial.

La Facultad de Arquitectura en los últimos años ha elaborado una gran cantidad de Trabajos de Diploma que han tenido como tema proyectos para el Municipio de Centro Habana. Estos trabajos y los realizados por otras instituciones, constituyen un valioso caudal de creatividad y propuestas para la rehabilitación de Centro Habana a nivel urbanístico y arquitectónico que es el que se pretende resumir en la propuesta de Carpeta de Proyectos de manera que pueda ser sistematizado su contenido, facilitar su acceso a los interesados y brindar una herramienta para la toma de decisiones en cuanto en cuanto al tipo de intervención que realizarse y la concreción de los proyectos y acciones que deben ser acometidos como parte del proceso de rehabilitación y revitalización de esta área tan importante de La Habana por su significado histórico, cultural y social.

### *La Estrategia de intervención para Centro Habana*

Esta Estrategia, como fue definido en la introducción tiene como objetivo identificar los ejes principales de desarrollo y los proyectos dinamizadores, al propio tiempo constituye un completamiento e instrumentación del Plan de Rehabilitación Urbana del Municipio Centro Habana (PRUMCH) elaborado por el Instituto de Planificación Física y la Dirección de Planificación Física de la Ciudad de la Habana.

En la Estrategias se definen los ejes principales de desarrollo orientados a la intervención urbanística, la vocación y funciones principales propuestas para estos ejes, que funcionarían como corredores que concentran diversas funciones, y que son:

- Eje Galiano: recuperación de su actividad comercial vinculada a la moda y los bienes de consumo, potenciación de la función cultural vinculada a las artes plásticas, el teatro y la música y el incremento la presencia de comercios de objetos de arte y librerías.
- Eje Reina: recuperación de las artes gráficas, las editoriales y la actividad comercial vinculada a éstas.

- El eje Neptuno, recuperación vinculada a su tradición de comercio de bienes de consumo y de centros de belleza.
- Eje Belascoaín: Fomentar la actividad de diseño y las vinculadas a éste, potenciando la presencia del ISDI. En su tramo final desarrollar los servicios e instalaciones hoteleras vinculadas a la salud, asociadas al hospital Ameijeiras.
- Eje Monte: Vinculado a la moda artesanal, ateliers de confecciones, sastrerías, exposiciones y comercialización, y para otros tipos de artesanía producida en el territorio.



### *Los Proyectos dinamizadores*

La estrategia permite identificar proyectos dinamizadores de diferentes tipos y escalas como los mencionados distritos culturales, corredores y proyectos puntuales que tengan un efecto multiplicador.

Los tipos de proyectos dinamizadores que con más frecuencia aparecen referidos en la bibliografía y en la práctica internacional, son los distritos culturales, corredores culturales, itinerarios culturales, proyectos de refuncionalización de edificios patrimoniales y de nueva arquitectura. Estos proyectos deben tener capacidad para generar recursos económicos y con efecto multiplicador al valorizar elementos que apro-

vechen la condición de proximidad y que puedan revertirse en los procesos de rehabilitación integral a partir de un modelo de gestión apropiado.

En la estrategia de intervención propuesta se concluyó que en el territorio de Centro Habana pueden desarrollarse diferentes modelos de intervención, tales como:

- Posibilidad de aprovechamiento de las sinergias que se producen en las áreas donde se concentran los valores culturales y el carácter asociativo presente en el tejido social como potencialidad para el desarrollo local endógeno: barrio Chino.
- Posibilidad de aprovechamiento de la condición de centralidad del área que permite beneficios a partir de la presencia de población de toda la ciudad y de turistas y las sinergias producidas por la concentración de valores patrimoniales tangibles e intangibles: Distrito cultural de alta centralidad, Galiano-San Rafael-Neptuno-Prado.
- Aprovechamiento de una localización privilegiada, intermedia entre el Centro Histórico y El Vedado, proximidad a la franja litoral y al Malecón como vía de conexión: Corredor cultural San Lázaro.
- Refuncionalización de edificios singulares o conjuntos arquitectónicos de alto valor patrimonial con capacidad para asimilar nuevos programas y proyectos relevantes: Centro de Arte Contemporáneo en la antigua Planta Eléctrica de Colón y la creación de un sector de artistas plásticos en su entorno.
- Proyectos de nueva arquitectura de autores relevantes y funciones dinamizadoras en vacíos urbanos y puntos focales que pueden estar asociados a la creación de nuevas centralidades: intervenciones en el área de Galiano y Barcelona, en la esquina del Fornos o en la parcela contigua al hotel New York.

Los proyectos dinamizadores pueden estar localizados en los ejes y sectores priorizados por la estrategia de intervención o fuera de éstos asociados a la creación de nuevas centralidades al interior del tejido de los barrios como son las propuestas para Cayo Hueso, Colón y Los Sitios.

Ejemplos de proyectos dinamizadores se muestran a manera de ilustración.

*Propuesta de distrito Cultural en un sector de alta centralidad en Centro Habana*

Como fue señalado en la introducción se desarrolló como estudio de caso demostrativo de la factibilidad de las propuestas realizadas en cuanto a las posibilidades de la valorización del patrimonio.

Este estudio de caso se abordó en el entendido de que la rehabilitación urbana es una estrategia de intervención a escala urbana que procura la recalificación de la ciudad existente a partir de intervenciones múltiples encaminadas a valorizar las potencialidades sociales, económicas y funcionales, a fin de mejorar la calidad de vida de la población residente, todo lo cual exige el mejoramiento de las condiciones físicas del fondo construido mediante su rehabilitación, el mejoramiento de las infraestructuras y la revitalización económica y social basada en una política urbana que tenga a la valorización de la cultura y el desarrollo local endógeno como bases para una inversión que sirve tanto a la integración social como a la sustentabilidad económica de estos procesos.

El concepto de revitalización, también llamado de regeneración cultural, es utilizado para denominar una intervención en áreas consolidadas por medio del planeamiento y diseño urbanos con énfasis en la cultura, y los distritos culturales como principio organizador del proyecto, de la gestión y del modo de vida local, con el denominador común de restaurar y mejorar la calidad de vida urbana promoviendo el desarrollo de la cultura local.

El distrito cultural se define en lo conceptual como un área espacialmente distinta y limitada que con tiene alta concentración de ofertas culturales con características clave que son a su vez premisas de proyectos urbanos, a saber:

- La localización central de mayor accesibilidad, las ofertas culturales tanto en términos de consumo como de producción (talleres, estudios, centros culturales, venta).
- Usos mixtos que permiten diversidad económica, confieren escala humana y contribuyen al sentimiento de pertenencia de la población residente y ésta a su vez contribuye a la vitalidad del sector.
- La escala de intervención es una sumatoria de pequeños y medios proyectos que facilitan su ejecución gradual atemperada a los requerimientos sociales y posibilidades económicas.

El área de estudio seleccionada es la limitada por las calles Galia-  
nao, San Rafael, Neptuno y Prado, lo que podría denominarse como  
una “centralidad dentro de la centralidad” de este territorio, de ahí que  
se denominara como de alta centralidad. Este sector constituyó el nú-  
cleo central del centro tradicional de la ciudad que tuvo su máximo  
esplendor en la primera mitad del pasado siglo, integrado por dos com-  
ponentes fundamentales: el cultural vinculada al teatro y la música, que  
aportó una gran vida cultural al área, y el comercial, que constituye  
hasta hoy su principal centro a escala de ciudad.

### *Carpeta de Proyectos*

Las carpetas o catálogos de proyecto son instrumentos técnicos cuyo  
uso se ha extendido en los últimos tiempos por su efectividad en la  
promoción de proyectos ya que su contenido hace más accesible la  
información sobre éstos a decisores, inversionistas, proyectistas y otros  
agentes vinculados al desarrollo urbano. Su diseño basado en fichas  
individuales para cada proyecto facilita su actualización sistemática con  
la inclusión de nuevos proyectos, y su contenido abarca proyectos que  
van de la escala arquitectónica en intervenciones puntuales, al dise-  
ño urbano y los proyectos urbanísticos.

En los procesos de rehabilitación y revitalización urbana resultan par-  
ticularmente efectivas las “carpetas de proyectos” debido a la gran can-  
tidad y diversidad de proyectos inherentes a este tipo de intervención  
urbanística, lo que hace muy compleja su visualización y dificulta la  
comprensión integral de su contenido, por tanto la carpeta contribuye  
a hacer más operativo y facilita la organización de un proceso de tan-  
ta complejidad.

En anexo aparecen algunos ejemplos ilustrativos de la carpeta de pro-  
yectos elaborada.

### *Conclusiones finales*

Centro Habana, por su centralidad, sus valores y recursos, puede lo-  
grar la sustentabilidad económica que se revierta en el financiamien-  
to de los procesos de rehabilitación y el desarrollo social de sus ha-  
bitantes, mediante la puesta en valor de sus valores culturales, tanto

de su patrimonio material como del inmaterial, el rescate de su memoria histórica, valores sociales comunitarios como factores que promuevan un desarrollo endógeno, basado en los saberes locales que se expresan en sus oficios y producciones tradicionales y en sus recursos humanos calificados, potencialidades que permitirán asimilar lo mas avanzado del desarrollo científico-técnico, con el apoyo de las universidades, instituciones culturales, sociales y centros de diseño y desarrollo, siempre y cuando se implante un modelo de gestión que estimule estos procesos y viabilice su materialización.

Los resultados de la presente investigación demuestran las potencialidades que ofrecen los centros docentes.

La investigación ha aportado los resultados siguientes:

- Integrar dos principios y métodos aplicados internacionalmente por separado y que han sido integrados por primera vez en esta investigación, a saber la puesta en valor del patrimonio cultural y el desarrollo local endógeno.
- Demostrar la factibilidad de la autosustentabilidad económica de la rehabilitación urbana en áreas fuera de los centros históricos reconocidos, a través del aprovechamiento de diversos factores que concurren en las áreas centrales y de la integración de los procesos de rehabilitación con el de revitalización urbana.
- Aportar nuevos enfoques a la metodología de planeamiento urbano vigente en el país.
- Ha significado un enriquecimiento al contenido y las propuestas del Plan de Rehabilitación Urbana de Centro Habana.
- Aportar un enfoque y métodos científicos a los procesos de rehabilitación urbana.
- Se pudo demostrar a través de la identificación y propuesta de puesta en valor del patrimonio cultural la factibilidad de utilizar un modelo similar al del Centro Histórico en otras áreas con valores patrimoniales.

## Bibliografía

- Allende J. (2001), “Cultura, espacio e identidad”, in *Cultura, desarrollo y territorio*. Editora Xabide, Vitoria-Gasteiz.
- Bartolomé Barguez C., Rivas Vázquez E. (2004), Historia del Municipio Centro Habana, publicación digital, La Habana.
- Borja J., Muxi Z. (2003), *El espacio público: ciudad y ciudadanía*, Editorial Electa, Barcelona.
- Borja J., Castells M. (2004), *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la informática*, Editora Taurus, UNHS, Madrid.
- Calvino I. (1994), *Las ciudades invisibles*, Editorial Siruela, Madrid.
- Castells M. (1999), *El poder de la identidad*, vol. II. Alianza Editorial, Madrid.
- Carrión F. (2006), *Valoración del modelo de gestión del Centro Histórico de la Habana Vieja*, sitio web Oficina del Historiador.
- Contantini G., Milani P. (2004), *Atlas del Patrimonio Cultural de la ciudad de León*, Alcaldía de León.
- Farret R. (2006), *Intervenções em centros urbanos: Objetivos, estratégias e resultados*, Editorial Manole, São Paulo.
- Geffre X. (2001), “El papel de la cultura en el desarrollo territorial”, en *Cultura, desarrollo y territorio*, Editora Xabide, Vitoria-Gasteiz.
- Hall P. (1996), *Ciudades del mañana: historia del urbanismo en el siglo XX*, Ediciones del Sebal, Barcelona.
- (2001), *Cities in civilization*, Editora International, New York.
- Magnaghi A. (2000), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mesías R., Suárez A. (2002), *Los Centros Vivos, alternativas de hábitat en los centros antiguos de las ciudades de América Latina*, Programa CYTED, Ciudad México.
- Instituto de Planificación Física (2005), *Plan de Rehabilitación Urbana del Municipio de Centro Habana*, publicación digital, La Habana.
- Rey G. (org) (2005), *El barrio de Colón: rehabilitación urbana y desarrollo comunitario en la Habana*, Habana Ecopolis, La Habana.
- Rueda S. (2006), “La ciudad compacta y diversa frente a la conurbación difusa”, en *Revista Scripta Nova*, Barcelona.
- Singer P. (2005), *Economia solidária e autogestão*, PW Editora, São Paulo.
- Sánchez de Madariaga I. (1999), *Introducción al urbanismo: conceptos y métodos de la planificación urbana*, Editorial Alianza, Madrid.
- Santagata W. (2006), *Cultural Districts and their role in developed and developing countries*, *Handbook of the economic and culture*, Elsevier, disponible on-line: [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com).
- UNESCO (1999), *Carta Internacional para la conservación de las ciudades históricas y áreas urbanas históricas (Carta de Washington)*, disponible on-line: [http://www.international.icomos.org/charters/towns\\_sp.pdf](http://www.international.icomos.org/charters/towns_sp.pdf).



- (2005), *Patrimonio cultural intangible: nuevos planteamientos respecto a su salvaguarda*, disponible on-line: <http://132.248.35.1/cultura/informe/informe%20mund2/PATRIMONIO.htm>.
- Vázquez Barquero A. (1998), *Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo*, Editorial Pirámide, Madrid.
- Zaoual H. (2006), *Nova Economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pos-global*, DPA Editora, Rio de Janeiro.



### La Habana, Patrimonio urbanístico mundial

di Jorge Peña Díaz, Joiselen Cazanave Macías, Kiovet Sánchez

#### *El caso excepcional de La Habana*

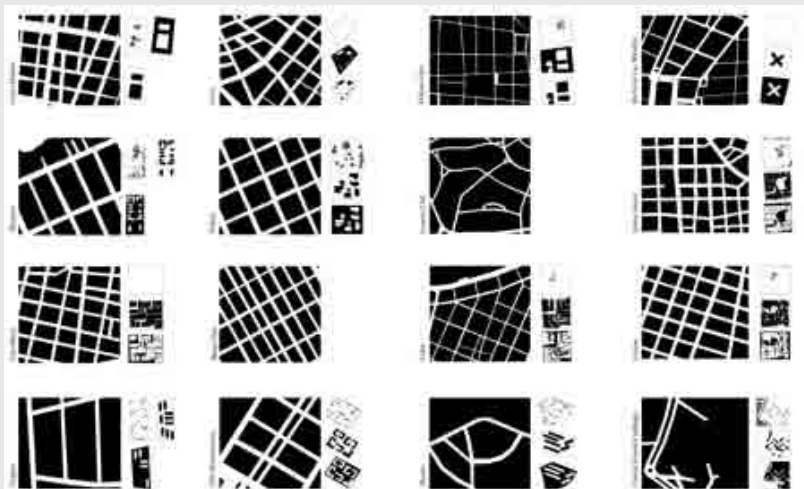
El caso de La Habana ocupa una posición excepcional al ser contrastado con el dinámico proceso de urbanización contemporáneo que compromete vastos territorios de la geografía mundial y que se manifiesta, con particular intensidad en zonas urbanas ya consolidadas: Su población apenas ha crecido en los últimos cincuenta años e incluso hoy sus límites físicos son claramente discernibles y no sobrepasan aquellos concebidos hace medio siglo (Schmid 2007). La política de desarrollo del país – centrada en las ciudades secundarias y otros territorios – evitó la migración masiva hacia la capital por más de cuarenta años, influyendo notablemente sobre la dinámica poblacional.

Con sus 1.4 millones de habitantes en 1958, La Habana era ya una de las grandes metrópolis latinoamericanas. Había sido impactada por un ferviente proceso de urbanización y un boom constructivo. Los edificios altos, torres de apartamentos en su mayoría, forman un perfil incompleto que atestigua este dinámico momento. Hoy con cerca de 2.2 millones de habitantes su crecimiento demográfico se ha estancado desde finales de los 80 y muestra una tendencia hacia el decrecimiento (ONE 2008).

El grado de envejecimiento de la población de la capital es del 19,2% mientras que en Cuba es de 17% (ONE 2009), curiosamente similar al de Islandia y Eslovaquia (UNDESA 2006). Se observa aquí un decrecimiento relativo de la población joven con respecto a la población adulta mayor, factor que incide en el envejecimiento poblacional. Existen hoy en la Ciudad de La Habana 1,2 personas mayores de 60 años por cada joven menor de 14 años, cifra superior a la que se manifiesta a nivel nacional de 0,9 mayores por cada joven. Hoy, la esperanza de vida al nacer, en el país, es de 78 años (ONE 2009), y en el año 2003 se calculó que las personas que llegan a los 60 años pueden vivir aun 21 años más (ONE 2004), muy similar al de los países más desarrollados (UNDESA 2006). La edad mediana del grupo de la tercera edad, en La Habana, se encuentra alrededor de los 70 años, lo que advierte el aumento del envejecimiento (CEPDE 2005).

Lo que resulta aun más atractivo es que La Habana ha preservado su tejido urbano prácticamente intacto, sin borrar prácticamente, ningún testigo del paso del tiempo. Como consecuencia hoy la historia de su desarrollo urbano puede ser fácilmente “leída” al analizar su conformación. Esto la hace una especie de museo del urbanismo en el que se encuentra un muestrario de formas diversas contenedoras de una rica arquitectura visibles a pesar del deterioro (Peña-Díaz 2008).

**FIG. 1** La diversidad de trazados que ha conservado la ciudad, como consecuencia de su peculiar proceso de urbanización, ha llevado a que se presente como una suerte de museo del urbanismo. En la imagen distintos sectores de la ciudad extraídos a modo de “piezas museables”, pertenecientes a diferentes periodos de su desarrollo. (Imagen proveniente del proyecto Atlas Urbano de La Habana. Facultad de Arquitectura CUJAE. La Habana. 2007).



#### *La idea del Museo del urbanismo*

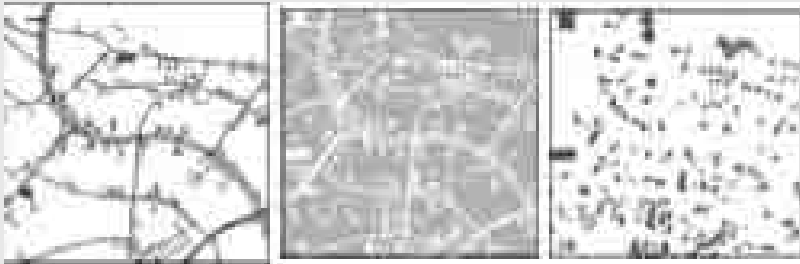
Como se apuntaba antes, la estrategia de descentralización del desarrollo, junto a otros factores, hizo posible que la estructura urbana de la ciudad se preservara. Solo unos pocos proyectos de nuevos conjuntos residenciales fueron elaborados (ej. Alamar, Mulgoba y otros) los cuales, resultaron insuficientes en la resolución de la problemática de la vivienda, y además no tuvieron un fuerte impacto en la estructura de la ciudad, por ubicarse en lo fundamental, en las zonas más alejadas de las de mayor centralidad. A diferencia de casi cualquier otra ciudad de tamaño comparable, el proceso de urbanización no ha provocado aquí la destrucción del trazado de los barrios históricos existentes.

En años recientes la realidad urbana de La Habana y su urbanismo han ganado atención. Sin embargo, la mayor visibilidad y el mayor interés han estado concentrados en La Habana Vieja, en particular a partir de la declaratoria como parte del Patrimonio de La Humanidad. Sin embargo, La Habana Vieja y la zona declarada por la UNESCO constituyen apenas una pequeña muestra de la herencia urbana de La Habana. Atesora quizá solo las estructuras más apreciables. El análisis aquí expuesto se apoya en la idea de que el área significativamente importante, histórica y urbanísticamente, es mucho mayor (Schmid 2007). Se extiende incluso más allá de sus zonas más valiosas, en términos urbanísticos. Dada la gran diversidad y riqueza de su estructura y de las piezas que constituyen su tejido urbano, la ciudad en toda su extensión es un ejemplo único de nuestro patrimonio mundial.

Por ello La Habana, toda, puede ser considerada un Museo del Urbanismo en el que todas las fases de su desarrollo urbano pueden ser fácilmente descubiertas \_ y trazadas con extraordinaria claridad en el paisaje urbano desde los períodos coloniales y republicanos hasta la fase metropolitana de los 50 y la fase revolucionaria. Tal museo contiene no solo piezas valiosas como el primer trazado no regular del Country Club del 1918, o la peculiar y elegante estructura del Reparto de las Murallas o Ring de La Habana, o El Vedado, pieza insigne del urbanismo insular. También registraría piezas pro-

blemáticas por su inadecuación al contexto capitalino y a la baja cualificación alcanzada en el espacio urbano, pero que constituyen parte indisoluble del curso histórico del desarrollo urbano de la Ciudad. En ambos extremos entrarían por ejemplo de un lado la Villa Panamericana con su contemporánea reinterpretación del trazado tradicional de la ciudad y por otro el tan criticado Alamar con sus edificios de bloque anónimos. Su inclusión en el catálogo tiene un fin didáctico: aprender de los errores cometidos.

**FIG. 2** Estudio detallado en desarrollo de una “pieza” del Museo del Urbanismo. La zona nombrada hoy Cubanacán presenta uno de los trazados más atractivos de la ciudad. En el estudio se muestra el análisis detallado del trazado, la presencia de los verdes urbanos y la ocupación de las edificaciones. (Imagen proveniente del proyecto Atlas Urbano de La Habana. Facultad de Arquitectura CUJAE. La Habana. 2009).



*Centro Habana: Pieza clave del Museo del Urbanismo*

A mediados del Siglo XX “muchas de nuestras grandes ciudades estaban en un proceso de decadencia física, perdían población, perdían actividad económica, perdían su rol fundamental en las economías nacionales y perdían partes de su correspondiente cuota del bienestar acumulado por la sociedad.” (Sassen 2006). En particular sus zonas centrales se vieron desfavorecidas frente a fuertes tendencias de preferencia por la vida “suburbana”. Al mismo tiempo se agudizaba el grado de deterioro, tanto de su fondo edificado como de su infraestructura, con el consiguiente empeoramiento de las condiciones de vida de sus pobladores y el debilitamiento del entramado social (Rey 2007). De ahí que algunos llegaron a afirmar que estas zonas habían perdido la capacidad económica y social para enfrentar su regeneración (Rey 2007). También, que solo sería posible su rehabilitación a partir de fuertes inversiones externas, a pesar de que en estas áreas se concentran valores culturales, patrimoniales, sociales y consecuentemente buena parte de la historia de las ciudades (Rey 2007). Esta situación no es del todo ajena a la Ciudad de La Habana. Aunque el proceso de urbanización ha tenido aquí acentos muy específicos, que la diferencian, por ejemplo, de sus pares Latinoamericanos, por las tendencias demográficas hacia el estancamiento y el decrecimiento, por la limitada ocupación del territorio, y en especial, por la preservación de sus estructuras urbanas, la percepción de degradación del paisaje urbano habanero comprende a una gran porción del territorio capitalino. Los últimos veinte años han visto acentuarse con especial rigor el deterioro del fondo edificado, de la infraestructura urbana, de la red de servicios y otras aristas del complejo sistema urbano de la capital cubana. Este empeoramiento generalizado ha ocurrido en el contex-

to de una inminente diferenciación socio espacial. Así, mientras algunas zonas han sido objeto de relevantes procesos de inversión y otras han acogido las estructuras espaciales vinculadas al desarrollo del sector turístico y de la cautelosa apertura al *Capital Internacional*, otras\_ las más\_ han quedado atrapadas en la inercia de de su descomposición física natural, ante la ausencia de acciones de mantenimiento efectivas. Esta diferenciación socio-espacial mucho tiene que ver, en justicia, también con las estructuras y las dinámicas heredadas por el proceso revolucionario de principios de los 60. También ha sido afectado por el Bloqueo económico, comercial y financiero establecido por los EE.UU. contra Cuba por más de 40 años.

Sin embargo, La Habana no ha experimentado tales balances en el flujo de sus habitantes hacia las zonas suburbanas. Los doscientos o trescientos mil habitantes que residen en zonas como Alamar, San Agustín, Mulgoba y otras similares, áreas todas desarrolladas con posterioridad a los años 60 con un marcado predominio de la tecnología prefabricada en su edificación, no constituyen un contrapeso significativo frente al resto de los miles de ciudadanos que se han mantenido en las zonas de mayor centralidad. De hecho, aunque una parte de los pobladores actuales de estas zonas suburbanas provenían de las zonas centrales, estas últimas también han captado, casi a modo de reemplazo, buena parte de la migración reciente hacia la ciudad, en particular aquella que ocurre de forma informal. Por ello, lejos de un vaciamiento, las zonas centrales habaneras siguen llenas y activas, aunque diferentes.

Dentro del cuadro dibujado por la idea del museo del urbanismo, Centro Habana constituye una pincelada especial. Forma parte de una zona de la ciudad, que se extiende más allá de los límites municipales, donde se encuentran las mayores densidades residenciales, la zona más compactamente ocupada con predominio de la medianería. Atravesada por las calzadas más importantes, es también parte de esa área de la ciudad donde la calle es usada con más intensidad, dónde el espacio público cualificado escasea. Las calzadas de La Habana en particular constituyen una interesante “pieza museable”. La calle Primelles por ejemplo con su doble Portal constituye un elemento singular de notable valor y La calzada del Cerro, incluida en la lista del Patrimonio Mundial en Peligro representa otro elemento notable ambas en el contiguo municipio del Cerro. El municipio contiene zonas que resguardan porciones de la identidad habanera con especial celo y las calzadas que la atraviesan como Infanta, Carlos Tercero y Reina tienen un role preponderante en esta función. Pero la tan privilegiada ubicación de Centro Habana le merece una consideración especial. Junto al mar, a medio camino entre el Centro Histórico La Habana Vieja y el evocador Vedado, se conecta con estos por la frágil línea del Malecón Tradicional. La masa compacta que se extiende hacia el sur pudiera ser interpretada como una especie de vacío, un hueco funesto del que se puede prescindir. Sólo la comprensión de su trascendente significado histórico, de su carácter concentrador de la memoria colectiva, más allá de lo visible en sus calles plagadas de baches y sus columnas raídas, puede contrarrestar semejante visión (Peña-Díaz 2009). Al museo se añadiría por lo tanto no solo el componente morfo-tipológico de su patrimonio edilicio sino también la persistencia de sus elementos inmateriales, intangibles. La situación urbana palpable en Centro Habana evidencia la paradoja dada por el conflicto no resuelto entre centralidad, deterioro y concentración de los valores patrimoniales propio de muchas de las zonas urbanas de mayor importancia histórica y cultural de la capital cubana.

### Bibliografía

CEPDE (2005), *Salud Bienestar y Envejecimiento en América Latina y el Caribe: Ciudad de La Habana*, O. M. y. P. de la Salud, La Habana.

ONE (2004), *Población proyectada al 30 de julio de 2003 y densidad de población según grupos de edad y provincia La Habana*, Oficina Nacional de Estadísticas, La Habana.

– (2008), *Anuario Nacional Estadístico*, Oficina Nacional de Estadísticas, La Habana.

– (2009), *Panorama Demográfico de Cuba: Ciudad de La Habana*, C. d. E. d. P. y. Desarrollo. La Habana.

UNDESA (2006), *Population aging 2006*, Population Division of the United Nations, New York.

Peña-Díaz J. (2008), *La Habana: ¿Laboratorio de sustentabilidad urbana?*, MACDES: Medio Ambiente Construido y Desarrollo Sustentable, La Habana.

– (2009), *En el centro. Centro Habana y sus valores: por una rehabilitación urbana sustentable*, CUJAE, La Habana.

Schmid, C., Peña-Díaz J. (2007), *Deep Havana. Havana lessons. Teaching and Research in Architecture*, H. Gugger, Lausanne.

## **Il territorio come risorsa: l'Atlante del patrimonio territoriale di Guanabacoa**

di Raffaele Paloscia, Davide Moretti<sup>1</sup>

### *Perché Guanabacoa?*

Quando ci si pone nella prospettiva di uno sviluppo locale auto-sostenibile, che sia condiviso e autoprodotta dagli abitanti dei luoghi, una variabile non trascurabile, premessa fondamentale per la praticabilità delle intenzioni di trasformazione, risiede in un'analisi accurata ed esaustiva che conduca a far emergere l'insieme delle risorse, e con esse delle potenzialità, che un territorio possiede al suo interno, non sempre percepite come tali da chi ci abita e lavora.

La lunga esperienza condotta in varie fasi a La Habana<sup>2</sup>, soprattutto nell'ambito del progetto di cooperazione internazionale Habana Ecolis<sup>3</sup>, si è concretizzata negli ultimi anni in attività volte ad investigare ed esplicitare quanto la capitale cubana riassume in sé dal punto di vista del suo cospicuo patrimonio territoriale, a partire da due municipi, Habana del Este e Guanabacoa, i più estesi tra i 15 della grande Habana che, assieme a quello minore di Regla, corrispondono all'intero territorio ad est della Bahia.

In questi due contesti ha operato il LabPsm<sup>4</sup>, uno dei promotori del Progetto InterlinkPlus, con significative esperienze condotte con l'impegno di giovani ricercatori italiani in collaborazione con varie figure di studiosi e tecnici cubani. A tali esperienze si sono ispirati lavori di ricerca successivi portati avanti nell'ambito dell'università e di altri organismi culturali della capitale cubana.

Concluso il lavoro relativo all'Atlante del patrimonio territoriale della Habana del Este (Paloscia, Spitoni, 2010) di cui si è sinteticamente riportato i risultati nei precedenti volumi prodotti dal progetto InterlinkPlus e a cui si rimanda per i dettagli dell'impostazione metodologica (Paloscia, 2010a; Spitoni, 2010), si è avviato il lavoro per definire la prima tappa di quella ricerca il cui scopo conclusivo è l'elaborazione dell'Atlante del patrimonio territoriale per il municipio di Guanabacoa. Di essa si dà conto in questo testo.

La scelta di Guanabacoa è legata ad una serie di motivazioni concomitanti incentrate nel suo essere un luogo per molti aspetti emblematico della capitale cubana per le evidenti elevatissime qualità storico-architettoniche ed urbanistiche del suo tessuto edilizio e per la presenza di attori sociali motivati ed impegnati nell'impresa, certo difficilissima, di salvaguardare il patrimonio costruito e di presidiare e innovare le strutture sociali che garantivano una molto sobria, ma dignitosa esistenza. Un capitale umano frenato, nella capacità di dispiegare il suo ampio potenziale, soltanto dalla cronica mancanza di risorse finanziarie di sostegno alle attività man mano progettate e proposte.

Guanabacoa si presentava, in sostanza, come un luogo densissimo di tutti quegli elementi costitutivi che potevano farne uno dei poli di riferimento per un'inversione di tendenza in senso auto-sostenibile nel processo di trasformazione della grande capitale cubana.

Rispetto agli altri municipi habaneri, quello guanabacoense presenta un suo carattere peculiare: non è frutto di una fase dell'espansione urbana irradiatasi nei secoli dall'antico nucleo originario di La Habana Vieja. La città è sorta, invece, molto prima come insediamento indigeno, di cui il nome è la prima testimonianza (Peña Reigosa, 2010) e si è sviluppata negli ultimi cinque secoli in modo autonomo e con fasi parallele a quelle della vicina capitale (Lapidus Mandel, 2001), per essere poi inglobata, solo negli ultimi decenni del secolo scorso, all'interno della grande area metropolitana. Permane, però, la sua spiccata identità e questo le conferisce un aspetto, un'allure di città a tutti gli effetti, con un centro coloniale di consistenti dimensioni, articolato e dotato di pregevoli edifici pubblici, civili e religiosi nonché di spazi urbani aperti, propri del suo status secolare.

In secondo luogo si registra a Guanabacoa la presenza diffusa sul territorio di gruppi, sia spontanei che organizzati, portatori di un atteggiamento aperto al coinvolgimento delle diverse componenti della comunità locale e promotori di pratiche sociali inclusive e innovative, soprattutto nei luoghi più marginali e soggetti a progressivo degrado nell'ambito municipale.

In terzo luogo Guanabacoa, all'interno del variegato patrimonio che i secoli hanno sedimentato sul suo territorio, racchiude un ampio edificio coloniale settecentesco, circondato da un delizioso giardino, rilevante, com'è noto, più che per la sua pur raffinata architettura, per la funzione che svolge e per quello che contiene: il Museo Historico

Municipal, con le sue collezioni espositive, l'archivio storico e la biblioteca, tutti di grande valore storico e documentario. Un grande deposito di tradizioni, di testimonianze e di cultura interetnica, unico nel paese, testimone e custode di quanto la cultura e la religiosità cubana, soprattutto afro-cubana, ha espresso nell'isola nel corso del tempo attraverso un processo di contaminazione reciproca e di progressivo sincretismo cultural-religioso di estremo interesse sotto vari profili della conoscenza. Ma non solo di documentazione storico-etnografica il museo si occupa; sono, infatti, numerose le attività di vario genere che un'idea di museo dinamico ed aperto<sup>5</sup> è riuscita a produrre, facendone un imprescindibile catalizzatore della cultura locale nelle sue diverse manifestazioni e, al tempo stesso, polo principale di un network di luoghi diffusi di sperimentazione socio-culturale e artistica in grado di recepire istanze innovative provenienti da apporti esterni, dal livello locale a quello internazionale.

### *L'Atlante del patrimonio territoriale*

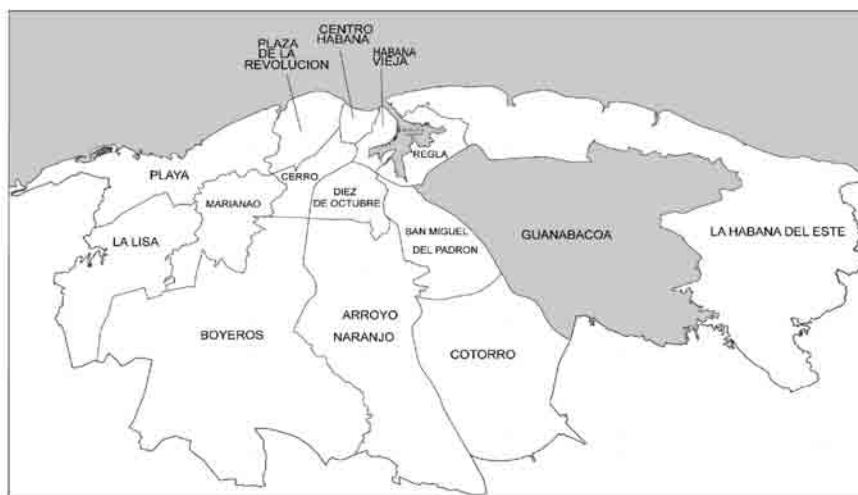
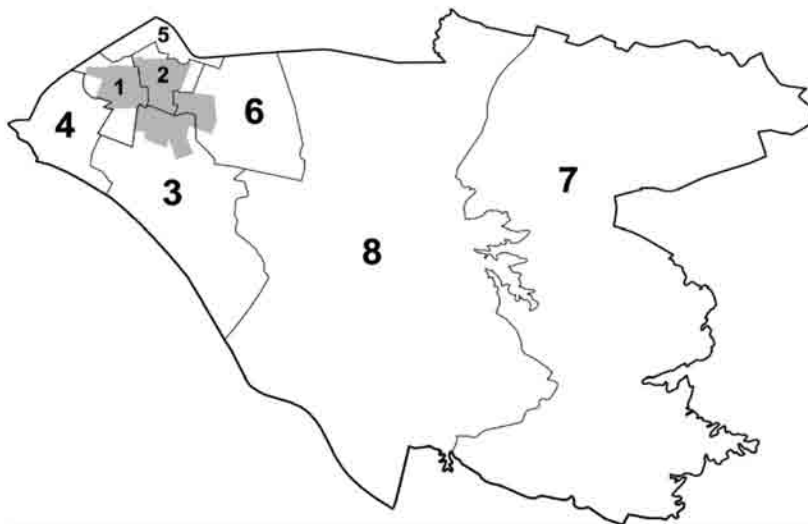
#### *Obiettivi e metodologia*

Il lavoro di ricerca mirato all'elaborazione dell'Atlante è stato previsto in varie fasi, raggruppate in 3 sezioni corrispondenti a 3 aree, in cui si è ritenuto possibile ripartire il territorio municipale sulla base dei tempi e delle risorse umane e finanziarie a disposizione. Di esse la prima corrisponde a quella dei cui risultati qui si dà conto, la seconda è in fase di avanzata elaborazione<sup>6</sup>, la terza e conclusiva dovrebbe essere messa a breve in programma.

La prima sezione è stata avviata con la fase d'individuazione di un'area rappresentativa all'interno del territorio municipale di Guanabacoa, in continuità diretta con le acquisizioni dell'Atlas de La Habana del Este, elaborato negli anni precedenti.

Nel contempo si è proceduto ad un approfondimento teorico-metodologico sul tema del patrimonio territoriale, ad un inquadramento generale del luogo da indagare e alla creazione di un network di contatti con tecnici ed esperti locali, con i quali sono stati condivisi gli obiettivi e l'impostazione del lavoro. Sono stati quindi redatti i primi documenti con i risultati dell'analisi storico-territoriale relativi al contesto generale habanero e guanabacoense. Oggetto di tale analisi sono state le

Amministrativamente Guanabacoa è divisa in otto *consejos populares*: Villa I (1), Villa II (2), Nalón - D'Beche (3), Mañana - Habana Nueva (4), Chibás - El Roble (5), La Jata - Naranjo (6), Minas - Barrera (7), Peñalver - Bacuranao (8)



caratteristiche specifiche del municipio, indagate in modo approfondito così da individuare e esplicitare quei valori e risorse che sarebbero andate a costituire le componenti dell'Atlante del patrimonio territoriale. Il lavoro di ricerca di fonti e documenti è proceduto in un costante confronto con la popolazione e gli esperti locali.

L'intenzione è stata quella di definire una sezione territoriale che contenesse la più grande differenziazione morfologica e funzionale in modo da rappresentare il più possibile l'intero municipio; una sorta di transetto geografico che, partendo dal centro della cittadina, si sviluppasse verso l'esterno, allargandosi ad aree differenziate.

La sezione individuata si sviluppa dalla zona più interna fino alla periferia del centro urbano, includendo buona parte del tessuto storico, due aree di espansione urbana e una zona industriale. In essa sono comprese anche due grandi aree verdi.

### *Contenuti*

L'Atlas è stato strutturato e sviluppato riferendosi alle esperienze simili realizzate in precedenza, a partire, oltre che dal primo Atlante elaborato in Italia (Magnaghi, Lucchesi et al, 2008), dall'Atlas del Patrimonio Local Material e Immaterial del municipio di Leon, in Nicaragua (Aa.vv., 2006) fino a quello molto recente del municipio di Centro Habana (Rey et al 2010).

In particolar modo si è utilizzato come riferimento e guida l'Atlante del Patrimonio Territoriale de La Habana del Este, municipio confinante a quello di Guanabacoa e profondamente legato ad esso sotto l'aspetto sociale, culturale e, in passato, anche amministrativo (Garmendía Presmanes, 2008). Le componenti del patrimonio territoriale individuate ed esplicitate nelle altre esperienze sono state utilizzate rimodulandole sui caratteri propri del contesto specifico del municipio di Guanabacoa e, ad una scala minore, della sezione territoriale d'interesse, arrivando così alla definizione di quattro distinti elementi di riferimento per i valori territoriali: i settori urbani, il patrimonio architettonico, le aree verdi urbane, il patrimonio immateriale.

#### *– I settori urbani*

All'interno dell'area analizzata sono stati selezionati quattro settori urbani, con caratteristiche morfologiche, strutturali e funzionali distinte: Centro Histórico, Alturas - Vía Blanca, Barrio del Potosí e Zona industriale.

Il primo corrisponde al centro storico, dichiarato Monumento Nacional, grazie al vasto insieme di edifici di elevato valore storico-architettonico che lo caratterizza, alle tradizioni culturali che vi sono presenti e alla peculiare morfologia del tessuto urbano coloniale.

Il Reparto Alturas - Vía Blanca, secondo settore, è, invece, un quartiere di urbanizzazione pianificata risalente alla metà del XX secolo. Ha una maglia stradale regolare, con isolati piuttosto ampi e suddivisi in piccoli lotti, dove prevalgono le abitazioni unifamiliari e lo stile razionalista. Il terzo settore è stato identificato con il quartiere collocato tra calle Independencia e il Cementerio Viejo, che si è sviluppato nel corso del XIX secolo. Rispetto al centro si caratterizza per una minore differenziazione funzionale e qualità architettonica nonché per la scarsità di spazi pubblici, piazze o giardini.

L'ultimo settore è stato individuato nella zona industriale, situata al margine meridionale dell'urbanizzazione di Guanabacoa, nella quale sono presenti numerose grandi strutture produttive, riconducibili ai settori tessile, alimentare, chimico e dei mezzi di trasporto. Accanto alle industrie si trovano anche dei piccoli, molto poveri, insediamenti sorti in modo del tutto informale, i cosiddetti *llega y pon*, non riconducibili a progetti di urbanizzazione pianificata e, nelle intenzioni, di carattere temporaneo.

Per ogni settore urbano è stata redatta una scheda, composta da diversi elementi analitico-descrittivi, tra i quali: una foto aerea, una tabella di identificazione, una sezione relativa ai dati dell'area, un paragrafo descrittivo, una tabella valutativa dello stato fisico generale, fotografie del settore e descrizione finale di sintesi.

#### – Il patrimonio architettonico

L'individuazione delle componenti del patrimonio architettonico è stata fatta sulla base di criteri di tipo estetico, morfologico, tipologico e funzionale, ma anche in base alla loro rappresentatività rispetto ad un determinato periodo storico e alla valenza simbolico/identitaria per gli abitanti del luogo.

Il patrimonio architettonico individuato è stato organizzato secondo quattro categorie di edifici: religiosi, civili, industriali e abitativi. In totale sono stati individuati, all'interno della sezione territoriale di analisi, 31 edifici considerati rilevanti ai fini del loro inserimento nell'Atlante. La loro distribuzione non è omogenea all'interno dell'area; vi è una ovvia concentrazione all'interno del centro storico. È qui, infatti, che si trovano molti degli edifici più antichi spesso con funzioni centrali per la vita pubblica. Negli altri settori urbani si collocano prevalentemente strutture industriali e alcuni edifici significativi, riconducibili all'influenza del Movimento moderno.

## SECTORES URBANOS

U1

## Centro Histórico



## IDENTIFICACIÓN DE LA ZONA

NÚMERO DE FICHA	U1
DENOMINACIÓN	Centro Histórico
FICHAS DE REFERENCIA	
PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO	R01 R02 R03 C06 C07 C08 C09 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C20 A22 A23 A24 A26 A27 A28
ÁREAS VERDES URBANAS	V3
PATRIMONIO INMATERIAL	RL01 RL02 RL03 RL04 RL05 MS06 MS07 MS09 MS10 LT11 LT13 AV14 AC16 FS17 FS19 EV21 MC23 MC24 PS27 PS28 PS29 PS31
EJES PRINCIPALES	calle Independencia, calle Martí, calle Pepe Antonio, calle Máximo Gómez

SECTORES URBANOS		U 1	
<b>DATOS</b>			
ÁREA TOTAL DEL SECTOR	ca. 360000 m <sup>2</sup>		
ÁREA VERDE PÚBLICA %	baja		
DENSIDAD HABITACIONAL	alta		
ÁREA EDIFICADA %	alta		
ESPACIOS PÚBLICOS	organizados y semi-organizados		
USO PREVALEciente	residencial, servicios		
<b>EDIFICIOS Y TEJIDO URBANO</b>			
ORDEN DE LA EDIFICACIÓN	regular		
MATERIALES CONSTRUCTIVOS PREVALEcientes			
EDIFICIOS	bloques de hormigón y ladrillos, hormigón armado		
CUBIERTAS	cemento		
CALLES	asfalto		
TEJIDO DE LA MANZANA	red irregular		
ÁREA MEDIA DE LA MANZANA	4800 m <sup>2</sup>		
 			
<b>SITUACIÓN ACTUAL</b>			
ESTADO FÍSICO GENERAL	BUENO	REGULAR	MALO
GLOBAL		■	
EDIFICIOS		■	
CALLES		■	
SERVICIOS BÁSICOS	■		
ALCANTARILLADO		■	
AGUA	■		
TELÉFONO	■		
ELECTRICIDAD	■		
TRANSPORTE	■		
			

Per ogni elemento è stata redatta una scheda composta da due pagine che includono: una foto aerea; una tabella di localizzazione; due paragrafi dedicati alla descrizione fisica dell'immobile e alle informazioni di carattere storico; una tabella di valutazione dello stato di conservazione generale con dettagli sulle strutture edilizie orizzontali e verticali; una serie di fotografie, sia d'insieme sia di dettaglio.

## PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO

R01



## Iglesia Parroquial



## ■ IDENTIFICACIÓN

NÚMERO DE FICHA	R01
DENOMINACIÓN	Iglesia Parroquial de Nuestra Señora de la Asunción
TIPOLOGÍA	religioso
PERÍODO DE CONSTRUCCIÓN	1721
LOCALIZACIÓN	calle Pepe Antonio entre Cadenas y Jesús María

## PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO

R01

## ■ INFORMACIONES HISTÓRICAS

La Iglesia Parroquial es el edificio religioso más antiguo que se encuentra en el centro de Guanabacoa, por haber sido construido en 1721.

La estructura original tenía una planta en forma de cruz latina, con tres puertas y una sola nave, que corresponde a la nave principal actual. Una primera remodelación tuvo lugar a finales del siglo XVIII con la creación de una nave lateral. En el siglo XIX, la zona adyacente al atrio fue utilizado temporalmente para el entierro de los muertos, hasta que abrió el cementerio en la zona de Potosí. En 1846 un huracán tremendo azotó Cuba y causó daños significativos a la iglesia, especialmente la torre; las reparaciones siguientes introdujeron un frontón nuevo y ventanas nuevas. Después otras intervenciones alteraron la estructura original y la transformaron convirtiéndola en su forma actual. El deterioro en la segunda mitad del siglo XX ha creado la necesidad de una restauración, sobre todo a las partes exteriores; restauración que se ha producido recientemente, dando a la iglesia su antigua gloria.

## ■ SITUACIÓN ACTUAL

ESTADO FÍSICO GENERAL	BUENO	REGULAR	MALO	RUINAS
EN CONJUNTO	■			
ESTRUCTURAS VERTICALES	■			
ESTRUCTURAS HORIZONTALES Y CUBIERTA	■			
USO PREVALECIENTE	religioso			



## ■ DESCRIPCIÓN

La estructura actual tiene una fachada de estilo neoclásico, con un frontón central grande y dos puertas de entrada. La composición es extraordinariamente asimétrica, con el lado derecho dominado por el campanario del siglo XIX, compuesto por una base masiva a planta cuadrada y una parte superior octogonal, rematada por una pequeña cúpula. El atrio antiguo ya no existe y se accede directamente desde la calle Pepe Antonio por una escalera.

El interior consta de una nave central y dos laterales más pequeñas. La planta es rectangular, después de haber perdido el crucero; la estructura de madera del techo, por su calidad y decoración, es inferior solo a la de la Iglesia de Santo Domingo.



## ■ CALIDAD ARQUITECTÓNICA

alta

## FOTOGRAFÍAS

1,3: vistas desde calle Pepe Antonio; 2: fuente Google Earth; 4: vista del interior

## PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO

C07



## Museo Municipal



### ■ IDENTIFICACIÓN

NÚMERO DE FICHA	C07
DENOMINACIÓN	Museo Municipal de Guanabacoa
TIPOLOGÍA	civil
PERÍODO DE CONSTRUCCIÓN	1831
LOCALIZACIÓN	calle Martí 108 esq. Versalles

## PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO

C07

## ■ INFORMACIONES HISTÓRICAS

El Museo Municipal está situado en la Casa de la Camarera, edificio que fue construido en 1831. El nombre está ligado a la tradición de la celebración de la Fiesta de la Tutelar. Una parte del edificio ha sido restaurada recientemente y ahora se sigue trabajando en el resto de la construcción.

## ■ SITUACIÓN ACTUAL

ESTADO FÍSICO GENERAL	BUENO	REGULAR	MALO	RUINAS
EN CONJUNTO		■		
ESTRUCTURAS VERTICALES		■		
ESTRUCTURAS HORIZONTALES Y CUBIERTA		■		
USO PREVALECIENTE	servicios			



## ■ DESCRIPCIÓN

El edificio pertenece a la arquitectura de estilo neo-colonial. Repartido en una sola planta, con habitaciones grandes y un gran patio central.

La fachada principal, en la Calle Martí, se caracteriza por una gran puerta de entrada de madera y algunas ventanas con barras de hierro que ocupan una buena parte de la altura del edificio.

En el interior la estructura está adornada con una serie de características estéticas, tales como vitrales en la parte superior de las bóvedas.

El jardín central es uno de los más grandes de Guanabacoa, y sirve como enlace entre el edificio principal y el edificio para las oficinas de la Dirección.

El Museo ocupa actualmente cuatro habitaciones, además de la que se utiliza para exposiciones temporales.

## ■ CALIDAD ARQUITECTÓNICA

alta



## FOTOGRAFÍAS

1,5,6: vistas del interior; 2: fuente Google Earth; 3: fachada principal; 4: particular

### – Le aree verdi

All'interno della sezione territoriale analizzata sono state individuate quattro distinte aree verdi rientranti nel patrimonio territoriale, con caratteristiche nettamente diverse:

- la Loma de la Cruz, una collina ineditata proprio nel mezzo del tessuto urbano, che costituisce un importante polmone verde e, in passato, luogo di forte attrazione per la ricchezza di fonti di acqua termale e minerale;
- il Parque “La Cotorra”, un giardino attrezzato ben progettato, molto curato e frequentato, suddiviso in spazi per il gioco dei bambini, per il ristoro e lo svago;
- il Parque Central, elemento comune a tutti gli insediamenti cubani di una certa dimensione: uno spazio aperto nel cuore del centro storico, composto da un'area pavimentata centrale con vegetazione ai lati. È qui che hanno luogo i principali momenti della vita pubblica della comunità, quali feste collettive, manifestazioni religiose, mercati;
- un'area al margine meridionale dell'edificato, dove sono presenti attività agricole e allevamento di tipo periurbano, esempio di pratica di agricoltura urbana, nell'attuale fase in ampia diffusione nell'area habanera e, più in generale nelle città cubane. I prodotti di tale attività sono equamente distribuiti tra autoconsumo e mercato locale.

Le schede di analisi si presentano con una organizzazione dei dati rilevati molto simile a quella utilizzata per gli elementi del patrimonio architettonico.

### – Il patrimonio immateriale

L'ultima tipologia di elementi di valore è costituita dall'insieme del patrimonio immateriale, certamente quello di lettura meno immediata e soggetto a rischio di incompletezza, pur nella sua centralità rispetto al riprodursi di identità e senso di appartenenza da parte della popolazione.

L'individuazione e classificazione di questi elementi è stata messa a punto a partire dallo studio delle tradizioni, della cultura e della storia locale, approfondito e arricchito attraverso il continuo confronto e la partecipazione di numerosi abitanti di Guanabacoa, tra cui riconosciuti conoscitori dei vari aspetti della realtà urbana e cultura locale. Sono due le categorie in cui è stato suddiviso:

- le pratiche socio-culturali, intese come manifestazioni della cultura e delle tradizioni della comunità locale nel loro divenire: pratiche religiose, espressioni artistiche, celebrazioni di festività civili e altro..
- i riferimenti storico-culturali significativi per l'evoluzione della società locale: personalità di rilievo, luoghi simbolici, eventi storici.

## ÁREAS VERDES URBANAS

V2



## Parque "La Cotorra"



## ■ IDENTIFICACIÓN

NÚMERO DE FICHA	V2
DENOMINACIÓN	Parque "La Cotorra"
SUPERFICIE	ca. 10000m <sup>2</sup>
LOCALIZACIÓN	calle Independencia entre Molino e Amargura, versante nord de la Loma de la Cruz

## ÁREAS VERDES URBANAS

V2

## ■ INFORMACIONES HISTÓRICAS

El destino de esta zona verde se remonta a los años veinte del siglo XX, cuando el dueño de la fábrica "La Cotorra" decidió hacer, como adjunta a su industria, un salón de baile y jardines. Originalmente era un espacio privado, bordeado por una valla metálica y la entrada se encontraba protegida por el personal de la fábrica. Dentro de la estructura albergaba una fuente, glorieta y una serie de caminos de piedra y pavimentados, lo que permitía llegar a la cima de la Loma de la Cruz. Además de las fiestas privadas, en los jardines y las salas de almacenamiento se tenían ceremonias, celebraciones y eventos públicos. Los interiores fueron decorados y adornados con más pompa que la actual y, en el área de la entrada se colocaban una gran jaula llena de cotorras, el ave símbolo de la fábrica embotelladora. El resto de los jardines enseñaba la tradición de agua, con numerosos manantiales, pozos y canales de agua corriente y un área grande se dedicó a los niños, con juegos como columpios y toboganes. Los jardines eran también una parte integral de la campaña promocional de la fábrica "La cotorra", mediante la organización de eventos, y haciendo referencia en el anuncio para revistas.

Con la nacionalización de las actividades productivas, la industria pasó bajo el control estatal, en los años sesenta y los jardines fueron separados del resto de la propiedad, pasando bajo la administración del gobierno local.



## ■ DESCRIPCIÓN

Actualmente los espacios del parque se encuentran en buenas condiciones, aunque es posible detectar cierta falta de mantenimiento de rutina.

El terreno sobre el que se extiende es parte del lado norte de la Loma de la Cruz, por eso es inclinado, y el parque se desarrolla en diferentes niveles, dispuestos en escalones.

En la zona baja, cerca de la entrada, hay una pequeña cafetería, con un espacio donde se encuentran unas mesas para los clientes. En parte derecha de la entrada, se encuentra una antigua fuente, testimonio del origen de estos jardines.

Toda la zona está atravesada por caminos pavimentados que suben la colina y que conducen a los distintos sectores que componen el parque.

En la parte superior hay espacios para los niños, con columpios, toboganes, paseos y otros juegos para su diversión.

El parque tiene dos entradas, una en la parte inferior de la calle Independencia y otro en la parte superior, a lo largo del camino que conduce a la cima de la Loma de la Cruz.



## FOTOGRAFÍAS

1,4,5. vistas del interior del parque; 2. foto Google Earth; 3. cartel de entrada

Sono state individuate, per lo più nel centro storico, 37 componenti del patrimonio immateriale, certamente non esaustivi della sua consistenza in loco, con alcune segnalazioni anche in aree limitrofe, esterne alla sezione territoriale d'analisi.

Anche in questo caso è stata redatta una scheda, la cui formulazione ha però un'impostazione di tipo più descrittivo.

PATRIMONIO INMATERIAL		FS 18
		
<h2 style="text-align: center;">Fiesta de San Lázaro</h2>		
<h3>■ IDENTIFICACIÓN</h3>		
NÚMERO DE FICHA	FS18	
DENOMINACIÓN	Fiesta de San Lázaro	
FECHA DE REFERENCIA	17 de diciembre	
ALCANCE	nacional	
CAPACIDAD DE DECISIÓN SOBRE LOS ELEMENTOS CULTURALES	elemento autóctono	
FICHAS DE REFERENCIA	PS33	
<h3>■ CONTENIDO</h3>		
<p>Esta procesión tiene la particularidad de representar explícitamente el sincretismo religioso desarrollado en Cuba. El santo venerado pertenece a la cultura cristiana, aunque no es exactamente el mismo personaje reconocido por la doctrina católica, pero la fiesta y las canciones están dedicadas al orisha Babalú-Ayé, de la cultura santera.</p> <p>Las celebraciones de San Lázaro comienzan en la tarde del 16 de diciembre con una oración en una capilla dedicada al santo y situada en la calle San Andrés y que dura toda la noche. La procesión real se inicia desde la casa de Enriqueto, en el barrio de la Jata, en la tarde del día 17. La estatua del santo que se utiliza es la misma guardada en su casa por el santero.</p> <p>Toda la procesión se lleva a cabo con las canciones y las tradiciones musicales de los yoruba y el santo es invocado como orisha Babalú-Ayé. Los participantes llevan ropa de yute, un signo de penitencia, y el color principal es el violeta, representativo de la divinidad santera.</p>		
<h3>■ REFERENCIAS HISTÓRICAS</h3>		
<p>En el pasado, hasta el año 1959 hubo una fiesta de San Lázaro, que se ocurría de diferentes maneras. Recientemente, Enriqueto, verificada la gran difusión de este culto, ha vuelto a introducir una celebración pública. La Procesión de San Lázaro, en su forma actual, se celebra cada año el 17 de diciembre, desde 2001.</p>		
<h4>FOTOGRAFÍAS</h4>		
<p>1: <i>Estatua de San Lázaro, en el atrio de la casa de Enriqueto.</i></p>		

### *Conclusioni*

Tra i risultati e gli esiti di questa prima sezione dell'Atlante del patrimonio territoriale di Guanabacoa si segnalano alcune prime indicazioni progettuali che puntano ad utilizzare tale patrimonio come risorsa per la trasformazione in senso auto-sostenibile dell'area e, in ultima analisi, per il miglioramento dei livelli di vita della popolazione. Queste vanno intese come prime ipotesi d'indirizzo rispetto alle tematiche che potrebbero essere oggetto di progetti e interventi, da rivalutare poi, una volta completato l'Atlante dell'intero territorio municipale, e da rimodulare in un'ottica di progettazione partecipata con la popolazione e di confronto con le sue esigenze e aspettative.

All'interno di questa ipotesi si inseriscono, come urgente priorità, interventi per il restauro, la salvaguardia e la valorizzazione del centro storico, con il suo ricco patrimonio architettonico e culturale. Seguendo modalità che hanno dato risultati ottimi, se pur non scevri da critiche, in altre aree dell'Habana, a cominciare dalla stagione dei noti interventi messi in atto a La Habana Vieja dall'Historiador de la Ciudad, incrociandole con più attente iniziative mirate al mantenimento della popolazione attualmente residente, si dovrebbe innescare un processo di trasformazione autosostenibile dal punto di vista ambientale, economico, sociale e culturale.

Si accenna qui solo a tre ambiti di potenziali proposte progettuali, derivanti da quanto acquisito nel corso dell'elaborazione dell'Atlante e da quanto espresso da abitanti ed esperti del luogo:

- il potenziamento di un turismo di qualità, ecologicamente appropriato che attiri investimenti non speculativi, distruttivi e pervasivi, mettendo a disposizione risorse per il recupero e la riqualificazione degli spazi pubblici e degli edifici, spesso in pessime condizioni, e per attività capaci di incrementare il reddito di fasce ampie di abitanti. L'aumento dei flussi turistici comporta, in particolare in questo contesto ricchissimo di patrimonio immateriale di origine afrocubana fonte di grande curiosità e interesse per i visitatori stranieri, rischi di folklorizzazione da tenere sotto controllo per non snaturare il legame con la cultura locale e le valenze identitarie che tale patrimonio porta con sé;
- la riscoperta e rivalorizzazione delle specifiche risorse idriche presenti nell'area. Il territorio di Guanabacoa – che in lingua origina-

- ria Taino significa terra di acqua – è da sempre conosciuto per la ricchezza di sorgenti, molte di tipo termale, le cui acque scorrono in piccoli canali attraverso il tessuto urbano. Tale sistema, perlopiù in abbandono e avanzato stato di degrado, ridotto a ricettacolo di acque fognarie e di rifiuti, costituisce anche un forte pericolo di ordine igienico-sanitario. Un'attività di bonifica e di rivitalizzazione, con una dotazione di attrezzature e una manutenzione accurata, riporterebbe tale patrimonio ambientale al suo naturale ruolo di arteria salutare per gli abitanti del luogo e polo di attrazione a livello nazionale per rinnovate cure termali;
- il sostegno e la ulteriore diffusione di attività di agricoltura urbana e periurbana. La crisi degli anni Novanta, con embargo degli USA e crollo dell'import dal blocco sovietico, soprattutto di petrolio e fertilizzanti chimici, ha provocato in tutta l'isola una trasformazione radicale del mondo della produzione agricola. Guanabacoa, tradizionalmente agricola e ricca di terreni fertili, ha vissuto pienamente queste trasformazioni con la riattivazione di antichi sistemi di coltivazione, caduti in totale disuso, affiancata dal rapido sviluppo di pratiche di recente introduzione con uso di concimi naturali disponibili in loco, incremento di coltivi organoponici, di colture biologiche e idrologiche. Occorre quindi espandere in modo capillare queste attività, in buona parte orti e piccoli appezzamenti mirati all'autoconsumo e sorti un po' ovunque nelle periferie e negli interstizi non edificati dei tessuti urbani.

#### *Note*

<sup>1</sup> Questo testo, incentrato sui risultati di un lavoro di ricerca per una tesi di laurea, letti alla luce di precedenti esperienze nella stessa area, è stato redatto in base a una discussione comune tra i due autori: Davide Moretti, neolaureato del Corso di laurea magistrale in Pianificazione e Progettazione della Città e del Territorio, e Raffaele Paloscia docente dello stesso corso e relatore di tesi. Nello specifico Raffaele Paloscia ha scritto il 1° paragrafo, Davide Moretti ha scritto il 2° e insieme il 3° con le "conclusioni".

<sup>2</sup> Per chi volesse ripercorrere, dal punto di vista di uno dei suoi promotori, vari momenti di questa lunga vicenda, si rimanda ad alcuni scritti di R. Paloscia (Paloscia 1998a; 1998b; 1999; 2002; 2007; 2009) e (Paloscia, Spitoni, in stampa).

<sup>3</sup> Habana Ecopolis, consorzio di cooperazione internazionale, creato a fine anni '90 tra Lapei (Laboratorio di progettazione ecologica degli insediamenti dell'Università di Firenze), le ong CO-SPE, CRIC, Terranuova e la Legambiente, per intervenire in modo integrato e continuativo nella capitale cubana.

<sup>4</sup> Il LabPSM, (*Laboratorio Città e Territorio nei Paesi del Sud del mondo*) opera all'interno del Dipartimento di Urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze.

<sup>5</sup> Molto di ciò è dovuto alla caparbietà, consapevolezza e intensa passione culturale della sua direttrice, Maria Cristina Peña Reigosa, e dei suoi collaboratori, che sono riusciti a tenere in vita questa istituzione in tempi difficilissimi e condizioni finanziarie e logistiche al limite della sopravvivenza.

<sup>6</sup> A questa seconda fase dà il principale contributo M. Grazia Ricco, laureanda del Corso di laurea magistrale in Architettura, la cui tesi – con relatore, come per Davide Moretti, Raffaele Paloscia – è in programma per la discussione a settembre 2012.

## Bibliografia

AA.VV. (2006), *Atlas del Patrimonio local, material e inmaterial de la ciudad de León, Nicaragua*, NGF, Firenze.

Garmendía Presmanes R. (2008), "Patrimonio intangible. No hay fronteras en el este de La Habana", in *Arquitectura y Urbanismo*, n. 3.

Lápidus Mandel L. (2001), "Los centros históricos menores en Cuba", in *Arquitectura y Urbanismo*, n. 4.

Magnaghi A., Lucchesi F. et al. (2008), *Atlante del Patrimonio Territoriale del Circondario Empolese Valdelsa*, disponibile on line: [www.larist.it/atlante](http://www.larist.it/atlante)

Paloscia R. (1998a), "The La Habana/Ecopolis Project. Urban Regeneration and Community Development", in *INURA Possible Urban Worlds*, Birkhauser Basel-Boston-Berlin.

– (1998b), "L'Avana: note sulla costruzione di un'identità urbana", in *Storia Urbana* n. 82-83.

– (1999), "Presentazione di S. Gidzulich, C. Remisceg, Autosostenibilità e riqualificazione ambientale. Un progetto per il Parque metropolitano de La Habana", in AA.VV., *Le tesi di laurea con dignità di pubblicazione 1997-1998*, Alinea, Firenze.

– (2002), (con Rossi S., Zetti I.), "Habana Ecopolis. Recalificación urbana y desarrollo comunitario en la ciudad de La Habana", in AA.VV., *Hacia un habitat sustentable*, GDIC, La Habana.

– (2007), (con Manera D., Marcellino N., Arce Matos L., Bartolini G.), *La Habana como un chevrolet*, Ed. Estemporanee, Roma.

– (2009), "La Habana: formación y evolución del patrimonio urbano", in Basosi D., Lorini A. (org), *Cuba in the world, the world in Cuba*, FUP, Firenze.

– (2010a), "L'Atlante del patrimonio territoriale de La Habana del Este", in Fernandes E.J., Boscolo G., Bandeira de Ataíde Y.D. (org), *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abodagem intercultural*, EDUNEB, Salvador.

– (2010b), "Guanabacoa. Hacia el Atlas del Patrimonio Territorial", in Orefice P., Del Gobbo G., Garmendía Presmanes R., Benelli C., *Guanabacoa: pa-*

- rimonio cultural a valorizar. Metodologías y buenas prácticas para la valorización del patrimonio material e inmaterial*, Ed. Via Laura, Firenze.
- Paloscia R., Spitoni L. (2006), “El patrimonio territorial como recurso para la transformación auto-sustentable de la ciudad de La Habana, Cuba”, in Bertocci S., Bini M. (org), *Forum unesco/ University and heritage. Seminar Documentation for conservation and development. New heritage strategy for the future*, Florence University Press. Firenze.
- (in stampa), *Habana del Este, Atlas del patrimonio territorial*, Habana Ecopolis.
- Peña Reigosa M.C. (2010), “Guanabacoa tierra de agua: el territorio, su historia y sus saberes”, in Orefice P., Del Gobbo G., Garmendia Presmanes R., Benelli C., *Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar. Metodologías y buenas prácticas para la valorización del patrimonio material e inmaterial*, Ed. Via Laura, Firenze.
- Rey G. et al. (2010), “Herramientas para la rehabilitación urbana sustentable de zonas centrales de La Habana: Atlas del patrimonio del municipio Centro Habana y carpeta de proyectos”, in Fernandes E.J., Boscolo G., Bandeira de Ataíde Y.D. (org), *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural*, EDUNEB, Salvador.
- Spitoni L. (2010), “L’Atlante del patrimonio territoriale del municipio Habana del Este: il patrimonio materiale”, in Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. (org), *Potenziale umano e patrimonio territoriale*, Liguori, Napoli.

## **Il progetto di valorizzazione educativa dei saperi locali per lo sviluppo integrato: il caso del Museo e del Centro giovanile di Guanabacoa**

di Caterina Benelli, Giovanna Del Gobbo, Maria Luisa Iavarone<sup>1</sup>

### *Dal modello al Progetto*

Il Progetto Interlink*Plus*, attraverso la sua focalizzazione sul rapporto tra ricerca e sviluppo locale, ha sicuramente consentito l'individuazione e la sperimentazione di dispositivi in grado di far dialogare l'ambito teorico, politico e istituzionale con le metodologie e le pratiche dello sviluppo<sup>2</sup>. È stata infatti una finalità del Progetto Interlink*Plus* promuovere sinergie per una cooperazione integrata allo sviluppo tra università e organizzazioni locali, nazionali e internazionali responsabili delle strategie e dei piani di sviluppo territoriale, così come un'altra finalità fondamentale è stata la ricerca di modelli per uno sviluppo sostenibile endogeno indagato come direzione dinamica e strutturale del cambiamento dall'interno del capitale immateriale e materiale. Nella fase iniziale del Progetto (primo anno) è stata sviluppata in parallelo una riflessione sul patrimonio immateriale in termini di analisi dei saperi collettivi e sviluppo del potenziale di conoscenza e di competenza (*work package 1*) e una riflessione sul patrimonio materiale in termini di valorizzazione endogena del patrimonio territoriale (*work package 2*).

È stato così possibile evidenziare le possibilità offerte dall'applicazione di modelli di sviluppo fondato sulla valorizzazione del potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi e dal patrimonio territoriale e su questa base la ricerca è dunque pervenuta alla formulazione di ipotesi di intervento integrato in grado di lavorare sulla dimensione materiale e immateriale dello sviluppo. Ne sono scaturiti modelli operativi che sono stati sperimentati in ambito territoriale prima di compiere le azioni di trasferimento (*work package 3*). L'azione di WP3, a partire dai Progetti di terreno oggetto di analisi per i WP1 e WP2, ha rappresentato la premessa per l'azione di disseminazione e trasferimento.

In tale contesto si inserisce l'azione di ricerca-intervento per la valorizzazione educativa del patrimonio materiale e immateriale del Municipio di Guanabacoa a Cuba, oggetto del presente contributo.

Nella prima fase il Progetto Interlink*Plus* ha visto attivo a Cuba il WP2 finalizzato alla valorizzazione endogena del patrimonio territoriale materiale, con il coinvolgimento specifico del Dipartimento di Urbanistica e Pianificazione Territoriale (DUPT) dell'Università di Firenze, coordinato del prof. Raffaele Paoloscia in collaborazione con il Consorzio Habana Ecopolis<sup>3</sup>. Gli incontri con i partner universitari cubani di Interlink*Plus* e con la rete locale di Habana Ecopolis, realizzati in occasione delle visite a Cuba nel corso delle ricerche del Coordinatore internazionale del Progetto, prof. Paolo Orefice, e soprattutto la progettazione avvenuta durante il secondo seminario internazionale realizzato a Antigua Guatemala dal 3 al 8 giugno 2007, hanno aperto nuove possibilità di ricerca e collaborazione per una integrazione anche sul versante pedagogico. Ne è scaturita una proposta progettuale quale ipotesi di intervento locale integrato di sviluppo materiale e immateriale, diretto anche alla qualificazione e al rafforzamento delle istituzioni locali di governo con particolare attenzione al ruolo del Museo di Guanabacoa e del Centro giovanile di La Jata<sup>4</sup>: la proposta progettuale ha inteso infatti contribuire a fornire linee e orientamenti generali per la formulazione di politiche locali volte alla valorizzazione del patrimonio locale, con particolare riferimento ai saperi afrocubani che trovano espressione nel museo di Guanabacoa, attraverso azioni educative e formative rivolte a adulti, ma anche a bambini e giovani.

In particolare l'ipotesi ha sviluppato due dei principali assi di sviluppo del Progetto Interlink*Plus*, alla base di tutte le azioni di disseminazione e *follow up*:

1. la valorizzazione dei saperi locali per lo sviluppo umano integrato come sperimentare e modellizzare di azioni di ricerca e intervento fondate sulla espressione e valorizzazione dei saperi locali attraverso il confronto tra teorie, metodologie e pratiche di sviluppo fondate sull'integrazione tra dimensione materiale e dimensione;
2. l'attenzione a metodologie per l'integrazione tra materiale e immateriale come la Ricerca Azione Partecipativa, per approfondire il rapporto tra ricerca e intervento di sviluppo umano locale.

Inoltre è stato possibile anche sperimentare modalità di lavoro di rete sul territorio per la costruzione di modelli di *networking* territoriale in grado di far dialogare l'ambito teorico, politico e istituzionale pro-

muovendo sinergie tra università e organizzazioni locali, nazionali e internazionali per realizzare interventi di cooperazione integrata allo sviluppo.

Il presente contributo, centrato sui risultati della fase iniziale dell'intervento realizzata come prodotto del WP3 del Progetto InterlinkPlus, intende illustrare le linee di progettazione integrata rispetto ai due assi suddetti con specifico riferimento alla valorizzazione educativa del patrimonio culturale, a partire dalla funzione del Museo di Guanabacoa, e di applicazione della pedagogia ludica per attività educative destinate all'infanzia e alla genitorialità, collegate al Centro Giovani di La Jata.

### *L'intervento di ricerca per uno sviluppo integrato a Guanabacoa*

#### *Guanabacoa: Tierra de agua!*

Guanabacoa è situata a circa cinque chilometri a sud-ovest della capitale della Repubblica di Cuba, L'Havana, a nord del confinante municipio di Regla. Sia Guanabacoa che Regla fanno parte dei complessivi 15 municipi sotto la giurisdizione municipale dell'Havana de l'Este. "Guanabacoa", secondo la tradizione linguistica autoctona significa "terra di acqua" a causa della presenza di numerose sorgenti ubicate nella zona adiacente la cittadina<sup>5</sup>. Guanabacoa è soprattutto conosciuta nel territorio nazionale per le sue forti radici e tradizioni storico-culturali-religiose legate alla *santería*, il culto sincretico di origine *yoruba*, risalente cioè alle popolazioni schiave provenienti dalle regioni dell'Africa occidentale. Il culto afro-cubano della santería comprende alcune divinità chiamate "orishas", le quali sono identificabili con alcune figure di santi della Chiesa cattolica; ed è per questa ragione che si parla di sincretismo religioso. Guanabacoa per questi motivi è una delle città più importanti di Cuba dove si conservano ancora le radici indigene e, in particolare africane. I circa 113.000 abitanti preservano le proprie radici africane e sono portatori di una cultura immateriale e materiale piuttosto singolare e sicuramente unica nel territorio cubano; tali radici si esprimono attraverso azioni, comportamenti, principi educativi e modi di pensare che richiamano l'appartenenza alle stesse radici. Inoltre, tra i fenomeni tangibili delle origini africane, possiamo

notare a Guanabacoa segni che richiamano il sincretismo religioso e che si manifestano e si evidenziano attraverso riti collettivi condivisi. Un esempio fra tutti è la processione della Virgen Maria del 15 agosto, un interessante evento di tolleranza ed integrazione interreligiosa e che determina una chiara modalità di agire quotidiano dettato da norme esplicite ed implicite che si trasmettono di generazione in generazione a Guanabacoa.

### *Sinergie progettuali*

La proposta di intervento, prodotto di WP3 nel progetto Interlink*Plus*, ha sentito fin dall'inizio la necessità di un chiaro collegamento con le azioni di sviluppo di Habana Ecopolis e in tal senso ha rappresentato un contributo in linea con alcuni obiettivi specifici:

- miglioramento della qualità della vita sociale
- rafforzamento della partecipazione comunitaria
- promozione di forme di economia comunitaria e autogestita
- recupero e tutela del patrimonio ambientale e culturale.

La proposta ha anche consentito una prima sistematizzazione delle esperienze maturate dal Consorzio in Centri presenti in altri Municipi (*taller* per adulti e anziani) e già realizzate a Guanabacoa (singoli *taller* e laboratori per famiglie, bambini e giovani) anche in collaborazione con la locale scuola dell'infanzia.

Il recupero e la tutela del patrimonio, prevalentemente perseguito all'interno di Habana Ecopolis, attraverso un lavoro legato al Parco Naturale del Ríncon di Guanaco, ha visto la possibilità di essere declinato in azioni di valorizzazione del patrimonio culturale nel Municipio di Guanabacoa, sviluppando a partire dal Museo locale un sistema culturale locale nella logica del Museo Diffuso o Ecomuseo, in grado di recuperare e mettere in rete altre risorse territoriali culturalmente connotate sia sul piano del patrimonio materiali (luoghi, strutture architettoniche, monumenti,...) sia immateriale (risorse umane, feste, riti, racconti, celebrazioni, saperi informali custoditi sul territorio, ...).

Tuttavia la dimensione dei saperi immateriali ha visto una sua declinazione più ampia, prospettando la possibilità di un'azione in grado di sviluppare le competenze complessive del territorio: delle isti-

tuzioni, degli operatori, della popolazione locale. In tal senso il progetto consentiva il rafforzamento della componente materiale (patrimonio territoriale) attraverso un investimento sulla componente immateriale, ovvero l'insieme dei saperi che il territorio di Guanabacoa esprime, mantenendo comunque una particolare attenzione ai saperi della cultura afro-cubana che caratterizza l'area.

L'azione di ricerca intervento avviata dal luglio 2008, è stata pertanto ispirata ad un modello di sistema formativo integrato territoriale, basato sulla valorizzazione dell'identità culturale locale anche in una prospettiva di turismo sostenibile<sup>6</sup>. Tale obiettivo educativo ha trovato espressione nella progettazione di interventi di educazione di comunità locale, di educazione alla cittadinanza attiva a partire dalla valorizzazione educativa dei saperi afrocubani che caratterizzano l'area di Guanabacoa e che trovano prioritariamente espressione nel locale Museo. L'obiettivo educativo specifico si è inserito in un obiettivo più generale e strategico, in quanto ha consentito di creare le premesse per la costruzione e modellizzazione di un sistema codificato di rete educativa e formativa territoriale per la valorizzazione dei saperi locali attraverso lo sviluppo di un lavoro di *networking*.

Gli obiettivi educativi specifici sono pertanto riconducibili a:

- rafforzare e ampliare la rete locale collegata al Museo e al Centro Giovani sviluppando competenze di *networking* territoriale
- rafforzare le competenze di programmazione e gestione degli operatori locali rispetto ai servizi educativi e culturali
- rafforzare le competenze degli operatori per una valorizzazione dell'area nella logica del turismo sostenibile e delle potenzialità economiche legate al patrimonio materiale e immateriale presente
- sviluppare le competenze didattiche di operatori del museo, educatori del centro giovanile e insegnanti con particolare riferimento a competenze metodologiche basate sulla valorizzazione dei saperi afrocubani
- rafforzare la consapevolezza della comunità locale rispetto al valore del proprio patrimonio materiale e immateriale territoriale in termini di potenziale di sviluppo locale.

Tali finalità hanno previsto sempre il coinvolgimento della componente universitaria cubana del partenariato di Interlink*Plus*<sup>7</sup> al fine di offrire garanzie di sostenibilità del progetto attraverso le ricadute nel-

la formazione a livello universitario per la formazione di professionisti (insegnanti, operatori dei beni naturali e culturali, architetti, ...) in grado di valorizzare il patrimonio locale con particolare riferimento alla specificità afrocubana.

### *Linee teoriche e metodologiche dell'intervento*

L'aderenza al locale prospettata dall'intervento non si esaurisce nell'attenzione alla localizzazione e contestualizzazione degli interventi educativi, ma è sempre stata coerente con i presupposti teorico metodologici dello sviluppo sostenibile endogeno, ovvero sull'esigenza imprescindibile di rispettare le forme locali di espressione dei saperi per partire da esse al fine di innescare al loro interno processi di espansione conoscitiva e di capacità dialogica con i saperi esterni, e in trasformazione. L'approccio alla comunità locale è sempre stata collegata all'ipotesi di ricerca, teorica e metodologica che è alla base del lavoro di InterlinkPlus e vede nei processi di valorizzazione educativa dei saperi locali, con particolare attenzione ai saperi indigeni, il punto di partenza per la costruzione di azioni di sviluppo e di attivazione di processi di partecipazione democratica.

La metodologia di riferimento per l'azione di ricerca intervento è stata la Ricerca Azione Partecipativa, considerata nella sua duplice valenza di metodologia di intervento educativo e di ricerca partecipata con la popolazione locale, in funzione della rilevazione e analisi dei problemi locali e delle ipotesi di soluzione per una successiva formulazione di interventi da sviluppare e affiancare alle attività già previste dal Progetto Habana Ecopolis e nei suoi sviluppi progettuali<sup>8</sup>.

La scelta metodologica è così funzionale alla componente formativa che ha permeato l'intervento: l'approccio attraverso la dimensione immateriale dei saperi locali ha tuttavia mantenuto una stretta connessione con la loro dimensione materiale rintracciabile nel patrimonio territoriale<sup>9</sup>. Nella teoria locale dei processi formativi un rilievo tutto particolare assume infatti l'approccio al territorio: questo è inteso come spazio di vita complessivo di una società o comunità locale insediata in un determinato ambiente naturale e culturale. In quanto spazio di vita collettiva il territorio si presenta con questa duplice polarità: si configura come un tutto che può essere letto nel suo insieme e, nello stesso tempo, al suo interno presenta una serie innumerevo-

le di fenomeni dalle caratteristiche più disparate. Questa bipolarità diventa più chiara quando si legge il territorio come un «sistema di relazioni»: la dimensione di «insieme» è data dal nesso tra le sue parti, le quali invece viste ad una ad una, danno la misura della sua profonda articolazione. Si tratta di un'unità dinamica, come quella di un corpo vivente, in cui ogni singola cellula da sola è insufficiente, ma nel rapporto di dare e avere con le altre contribuisce all'esistenza dell'unità organica.

Questo assunto ha guidato l'azione di ricerca e ha consentito di tenere costantemente in considerazione le parti costitutive della vita della comunità locale di Guanabacoa nelle loro specificità, ma nello stesso tempo non lasciarsi sfuggire la logica delle interferenze che le rendono interdipendenti<sup>10</sup>. In particolare per il Museo, l'approccio metodologico e la finalizzazione, legata allo sviluppo di una cultura della valorizzazione educativa del patrimonio ambientale naturale e culturale con particolare attenzione all'educazione degli adulti e dei ragazzi sia nell'educazione non formale che nell'educazione formale e dunque la scuola, pur partendo dallo sviluppo della cultura immateriale, non sono mai scollegate dallo sviluppo della cultura materiale intesa come strutture e apparati necessari alla realizzazione delle azioni educative, anche in chiave turistica. Infatti l'intervento ha previsto e prevede ricadute nel sistema di istruzione e formazione e nel sistema economico e produttivo locale attraverso la progettazione attività didattiche attraverso la creazione di micro gruppi di lavoro composti da esperti e operatori del museo, insegnanti, operatori del Centro Giovani; la realizzazioni di azioni di educazione di comunità attraverso percorsi di educazione non formale per adulti; la progettazione di spazi laboratoriali anche prevedendo la costruzione di manufatti artigianali a scopo didattico; la progettazione di percorsi turistici sul territorio attraverso la creazione di micro gruppi di lavoro composti da esperti e operatori del museo, operatori turistici, associazionismo<sup>11</sup>.

### *Il percorso di ricerca partecipativa a Guanabacoa*

La missione effettuata nel periodo luglio-agosto 2008 ha visto l'avvio della ricerca azione partecipativa con la comunità locale per la valorizzazione del patrimonio della cultura afro-cubana nel Museo e nel Centro giovanile di Guanabacoa<sup>12</sup>.

L'impostazione della Ricerca azione partecipativa prevede un preciso flusso metodologico che può essere così schematizzato nella sua forma più semplice:

1. partire da un problema che rientra nell'esperienza significativa dei soggetti in formazione,
2. decodificare il problema con i saperi, emozionali e razionali, d'uso degli stessi,
3. sull'analisi empirica dei saperi d'uso innestare l'analisi secondo il punto di vista disciplinare o specialistico di settore,
4. montare ipotesi interpretative del problema costruite con i saperi d'uso e con i saperi disciplinari,
5. costruire e verificare applicazioni delle ipotesi interpretative nell'ambito del problema sentito dai soggetti coinvolti,
6. valutare i risultati delle applicazioni a conferma della validità o meno delle ipotesi risolutive del problema,
7. adottare e utilizzare le soluzioni del problema,
8. formalizzare il processo di indagine, di azione e di partecipazione e i risultati raggiunti a codifica della conoscenza competente realizzata nell'impiego dei contenuti disciplinari e del relativo punto di vista nei saperi personali.

L'intervento realizzato nel corso della missione non è stato finalizzato a sviluppare completamente il processo, ma di realizzare le seguenti fasi:

1. definizione partecipata del problema di sviluppo
2. analisi partecipata non strutturata del problema
3. avvio dell'analisi strutturata con l'aiuto di esperti locali
4. avvio della formulazione di una proposta di intervento risolutivo del problema.

In questo senso gli obiettivi della prima fase sono riconducibili a:

- rafforzare la rete tra Museo, Centro Juvenil e gli altri organismi locali;
- realizzare un'analisi congiunta dei problemi formativi locali e elaborare strategie operative locali interdisciplinari
- realizzare una prima indagine e analisi dei saperi afro-cubani per la valorizzazione delle tradizioni locali
- realizzare una prima indagine sulle specifiche necessità e risorse del territorio per la valorizzazione dell'area nella logica di un turismo sostenibile

L'approccio metodologico individuato ha richiesto l'utilizzo di coerenti metodi e tecniche. Sono state realizzate interviste ai testimoni privilegiati e *focus group* per una prima individuazione anche delle risorse territoriali culturalmente significative sia del patrimonio materiale quali luoghi naturali, strutture urbane, architettoniche, monumenti, sia del patrimonio immateriale come feste, rituali e in genere i saperi informali della cultura orale del territorio locale. Impostazione laboratoriale (*taller*) è stata data agli incontri realizzati con la comunità locale per impostare una prima proposta di sviluppo.

Durante la missione a Guanabacoa sono stati incontrati circa 35 testimoni privilegiati: si tratta di persone significative del contesto locale come portatrici di conoscenze sull'identità, sulle tradizioni e sulla cultura afro-cubana.

Dagli incontri con i referenti degli organismi locali e con la società civile sono emersi molti aspetti significativi da cui emerge l'integrazione tra materiale e immateriale:

- presenza di una tradizione culturale viva e dinamica, trasmessa di generazione in generazione;
- presenza di un forte senso di appartenenza e condivisione di valori tradizionali ancora presenti;
- presenza di figure emblematiche di 'eroi popolari' portatori di saperi e valori condivisi;
- consapevolezza della specificità interculturale di Guanabacoa per la
- convivenza di saperi diversi culturalmente connotati;
- presenza di espressioni culturali artistiche e musicali;
- attenzione all'identità ambientale di Guanabacoa come "sitio de aguas";
- presenza di una cucina tradizionale sentita caratterizzante in termini identitari.

#### *Alcune Interviste*

Existe en particular un sentimiento de identidad urbana dentro de Guanabacoa. Las personas guanabacoenses han tenido poco movilidad, poco ciclo migratorio

No hay prejuicios hacia esta cultura porque ha sido integrada por los tiempos de la Revolución"

La religión afro-cubana tiene un concepto primitivo y por éste tiene una relación con la naturaleza muy fuerte

È emersa dunque un'interessante consapevolezza da parte delle persone intervistate dell'identità guanabacoense caratterizzata da uno spirito di tolleranza alle diversità religiose e culturali. Il forte senso di appartenenza al luogo, come affermano alcuni intervistati, appare collegato tuttavia anche alla poca mobilità della popolazione stessa, a causa dei motivi economici e politici esistenti a Cuba.

La ricerca azione partecipativa ha avuto comunque la possibilità di attivare un processo partecipativo di incontro e di riflessione degli attori coinvolti nel processo attorno alle tematiche identitarie che sono collegate al Museo: il risultato di maggiore interesse è stata la messa a punto di modalità di lavoro realmente condiviso e partecipato in tutte le sue fasi per arrivare ad progettazione congiunta rispetto agli sviluppi dell'azione.

*Il ruolo del Museo municipale di Guanabacoa come catalizzatore del sapere locale per lo sviluppo del territorio*

Il Museo municipale di Guanabacoa, fondato nel 1964 come luogo di conservazione di oggetti legati ai riti africani, si inserisce nel territorio ed in ambito internazionale come luogo di valorizzazione delle radici e dei saperi locali. Il museo ha assunto negli anni una posizione centrale come centro di cultura e di conoscenza ed ha il compito di favorire un lavoro di rete locale legata al recupero del patrimonio tradizionale di Guanabacoa attraverso azioni di valorizzazione del patrimonio culturale nel Municipio di Guanabacoa. Tra gli obiettivi del Museo è sicuramente la promozione di un sistema culturale locale nella logica del Museo diffuso in grado di recuperare e mettere in rete altre risorse territoriali culturalmente connotate sia sul piano del patrimonio materiali (luoghi, strutture architettoniche, monumenti, ecc.) sia immateriale (risorse umane, feste, riti, racconti, celebrazioni, saperi informali custoditi sul territorio, ecc.).

Il Museo si propone come centro di sviluppo culturale e formativo locale attraverso azioni e progetti che si traducono in eventi nazionali per la riflessione sulle radici locali come, ad esempio, il seminario internazionale sulle radici africane Wamilere ed altri eventi di scambio culturale e interreligioso, tutte iniziative di grande interesse realizzate in collegamento con organismi locali a partire dall'istituzione scolastica.

Proprio in relazione al ruolo del Museo come luogo-ponte tra gli organismi locali, anche alla luce dei risultati della prima fase di ricerca azione, possono essere individuati alcune chiavi di lettura da sviluppare:

- Museo come luogo di sviluppo della rete locale
- Museo come luogo di inclusione sociale
- Museo come luogo di ricerca e di progettazione
- Museo come luogo di documentazione

Di particolare interesse è sicuramente il tema dell'inclusione sociale collegato alla progettazione e realizzazione di interventi rivolti alle fasce marginali della popolazione di Guanabacoa. Questo tema è stato messo a fuoco a seguito delle potenzialità espresse da due azioni progettuali già realizzate dal Museo. Si tratta del progetto realizzato in collaborazione con l'*Universidad de los adultos mayores*, finalizzato al recupero delle tradizioni popolari legate alla musica, alla letteratura, alla poesia e ad altre forme di sapere tradizionale con l'obiettivo di conservarlo e mantenerlo in vita anche per le generazioni future, e del progetto per percorsi di informazione e sensibilizzazione sulla cultura tradizionale rivolti ai detenuti dell'*Istituto penitenziario* che a sede nel Municipio di Guanabacoa, anche in collegamento con azioni di reinserimento sociale.

All'interno dell'Istituto penitenziario municipale risiede inoltre un interessante progetto di Università in carcere, la prima fondata a Cuba, che propone un Corso di Laurea per operatori del patrimonio locale ad indirizzo socio-culturale con un curriculum di valorizzazione della cultura locale. In questa direzione l'Università Municipale (SUM) propone il suddetto Corso di Laurea per quei detenuti che intendono iscriversi in Università oppure procedere con i propri studi dentro il carcere. In questa direzione l'Università appoggiata dagli organismi locali e *in primis* dal Museo, ha la finalità di promuovere quello che viene chiamato un 'Progetto Umano' e di inclusione sociale ancor più del progetto culturale che si fa ponte tra carcere e territorio.

Altri sono i progetti che, a partire dal Museo Municipale di Guanabacoa, favoriscono l'inclusione sociale come, ad esempio, le azioni di prevenzione al disagio giovanile e al benessere della comunità<sup>13</sup>.

### *L'officina dei giochi a Cuba: lo sviluppo del Centro Juvenil de La Jata*

Rispetto alle azioni di sviluppo del Centro Giovani de La Jata in collegamento con il Museo di Guanabacoa, dal WP3 di Interlink sono emerse interessanti prospettive di intervento rispetto ad attività rivolte all'infanzia.

Il progetto si presenta come ipotesi di integrazione tra i risultati del WP1, in relazione alle attività dell'Unità di Ricerca dell'Università di Napoli Parthenope, coordinata dalla prof.ssa Maria Luisa Iavarone, e i risultati del WP2, con le attività realizzate a Cuba dalla componente italiana del DUPT e dalla componente cubana del CUAJE.

### *L'officina dei Giochi*

La proposta progettuale riguarda la realizzazione di una "officina dei giochi" a Cuba: si tratta di creare uno spazio polifunzionale che funga al tempo stesso da ludoteca, museo-mercato del giocattolo e laboratorio permanente per la formazione dei genitori e degli educatori per l'infanzia con particolare riferimento alla relazione ludica.

Il progetto, scandito in fasi, parte dal reperimento di materiali (di riciclo) per l'allestimento di un spazio laboratoriale funzionale alla costruzione di giocattoli artigianali e finalizzato all'allestimento di un "museo del giocattolo" quale spazio ludicamente inteso dove conservare i giocattoli e costruirne di nuovi allo scopo di preservare il sistema di conoscenze materiali ed immateriali, formali e informali legati alla cultura ludica del luogo (es. il sapere immateriale presente nei giochi popolari può essere recuperato, valorizzato e restituito alla comunità sotto forma di cultura ludica) fino alla possibilità di impresa solidale legata alla vendita di giocattoli e manufatti artigianali.

La realizzazione dell' "officina dei giochi" a Cuba si articolerebbe metodologicamente in quattro fasi:

1. *reperimento di materiali da riciclo* (data la scarsità di risorse a Cuba);
2. *allestimento di uno spazio laboratoriale per la costruzione di giocattoli artigianali* (dall'ideazione, alla progettazione e alla realizzazione) da realizzare con l'aiuto dei genitori, oltre che degli operatori, direttamente coinvolti nel progetto (vedi progetto sulla genitorialità competente);
3. *allestimento di un "museo-laboratorio del giocattolo"* come spazio ludicamente inteso dove conservare i giocattoli e costruirne di nuovi allo

- scopo di preservare il sistema di conoscenze materiali ed immateriali, formali e informali legati alla cultura ludica del luogo;
4. *creare una possibilità di impresa solidale* sul modello di “altro mercato”, legata alla vendita di giocattoli e manufatti artigianali.

Il progetto *Officina dei giochi a Cuba* si caratterizzerebbe per la polifunzionalità degli spazi: fondato sulla stretta relazione tra sviluppo materiale ed immateriale mediante la rivalutazione di aree collettive degradate, consentirebbe la creazione di uno spazio educativo protetto, dove provare a rifondare relazioni genitoriali e non, improntate alla tutela, alla cura e al benessere dell'infanzia.

L'*Officina dei giochi*, in altre parole, avrebbe lo scopo di realizzare uno spazio per adulti e bambini dove potenziare sempre più articolate forme di comunicazione verbale e non verbale tese alla realizzazione di relazioni educative qualitativamente significative improntate alla condivisione di idee, di valori e di progetti.

L'intervento avrebbe la finalità primaria di realizzare iniziative tese alla tutela, alla cura e al benessere dell'infanzia soprattutto per il tramite di relazioni ed attività a sfondo ludico. Tuttavia, il progetto esprime una finalizzazione, non del tutto secondaria, legata allo sviluppo di una “cultura materiale della cura” che non prescinda dallo sviluppo della cultura immateriale del luogo attraverso una serie di azioni concrete che puntino su:

1. individuazione dello spazio fisico con le caratteristiche più idonee agli obiettivi del progetto;
2. scouting dei centri giovanili presenti e delle risorse già esistenti sul territorio (coinvolgimento di artisti, attori sociali per la realizzazione di laboratori ad hoc);
3. formazione degli operatori e dei genitori;
4. ristrutturazione e/o ripristino di spazi chiusi o all'aperto all'interno dei quali sviluppare attività ludico/animative secondo un modello di pratiche educative esperte finalizzate al benessere e alla cura dell'infanzia (tipo Ludoteca/ Officina dei giochi/ Museo del giocattolo);
5. realizzazione di spazi ludici educativamente sostenibili e ambienti di apprendimento all'interno dei quali potenziare la relazione educativa con genitori, operatori e attori sociali (nonni, anziani, etc...): “ludicizzazione dei luoghi”.

### *Innovazione e Trasferibilità*

Il carattere innovativo del progetto consiste nel concentrare l'attenzione su due aspetti:

- la *competenza genitoriale* come consapevolezza da parte dei genitori delle valenze del progetto in cui sono impegnati, ovvero la loro capacità di influire su di esso modificandolo attraverso la formulazione di nuove proposte, la loro capacità di assumere comportamenti non suggeriti, di proporre e autogestire attività, di portare avanti compiti liberamente assunti.
- Il *senso di responsabilità e lo spirito di iniziativa* come capacità di affrontare e risolvere problemi, di gestire l'imprevisto, di porsi dal punto di vista della comunità, di proporre e coordinare iniziative nei confronti di altri soggetti.

Dal punto di vista formativo e didattico l'innovazione sta nel proporre azioni di confronto tra esperienze, luoghi di discussione, che tendono a favorire la partecipazione intorno a questioni che riguardano l'intera collettività per la prevenzione di gravi fenomeni di rischio sociale.

Altro aspetto innovativo è rappresentato dal fatto che un'attenzione peculiare alla genitorialità consente l'apertura di nuovi fronti di ricerca, di intervento e di lavoro educativo da porre all'attenzione di politici, legislatori ed amministratori locali.

La trasferibilità delle azioni svolte durante l'esecuzione del progetto può avvenire attraverso:

- Il trasferimento di metodologie e contenuti in altre realtà territoriali;
- La socializzazione con altri soggetti sociali degli strumenti e degli spazi informativi messi a disposizione dal progetto come veicolo di discussione e di dibattito sulla genitorialità;
- La possibilità di istituire più salde e proficue relazioni con enti, associazioni, comunità nell'ambito del contesto socio-culturale in cui agiscono per progettare soluzioni collettive a problemi specifici in campo familiare;
- L'allestimento di una mostra-dibattito sui temi approfonditi nel corso della formazione.

L'operazione di sviluppo delle potenzialità del Centro Juvenil potrebbe consentire una piena valorizzazione di "buone pratiche" locali

che già operano in questa direzione, come l'Asociación Mujeres Cubanas, e le scuole della comunità.

*Valutazione della efficacia del progetto: elementi di riflessione*

Anche in considerazione del carattere innovativo, l'operazione richiederebbe una efficace valutazione per verificare l'impostazione del progetto educativo e didattico, la pertinenza degli obiettivi formulati rispetto ai bisogni del territorio, la congruenza dei contenuti e l'efficacia dell'organizzazione e dell'intervento, ma anche la qualità dell'offerta di formazione nonché il livello di consapevolezza e di competenza maturato dal singolo genitore.

È infatti possibile individuare un primo livello di valutazione che possiamo, in generale, definire come *valutazione di efficacia formativa* che consiste nel riferire in che misura gli obiettivi sono stati raggiunti e se il progetto educativo è stato efficace in termini assoluti ossia come si è tradotto in acquisizione di competenze da parte dei genitori. Questo è il significato che più genericamente viene attribuito al termine valutazione del percorso formativo; tuttavia appare necessario sottolineare che, secondo tale accezione di senso, la valutazione riguarda prevalentemente la "resa", il riscontro oggettivo in formazione.

Tuttavia, la valutazione in ambito prettamente formativo va considerata come un processo ben più articolato e complesso in quanto in essa sono implicati tutta una serie di eventi e manifestazioni riguardanti aspetti non solo oggettivi (in termini di competenze acquisite) che di fatto influiscono in maniera assai significativa sull'accettabilità dell'intero progetto.

In tal senso, allora, la valutazione indaga non solo 'cosa' il progetto ha prodotto ma 'come' il progetto 'ha funzionato' nel suo complesso; cioè come il percorso è stato recepito in relazione all'organizzazione e alla selezione di comportamenti personali atti a produrre effetti positivi sul proprio modo di intendere la genitorialità. In altri termini, il percorso è efficace quando realizza non solo l'obiettivo di migliorare le condizioni oggettive dell'esercizio della genitorialità ma anche quando raggiunge uno scopo prettamente educativo cioè producendo nel genitore atteggiamenti e comportamenti costruttivi e responsabili ai fini della gestione del ruolo in condizioni di disagio.

Questo tipo di valutazione riguarda, prettamente, la dimensione educativa del processo e da essa vengono desunti i necessari correttivi per la costruzione di veri e propri percorsi di educazione alla genitorialità in condizioni di rischio. Tale valutazione si configura, diversamente dalla precedente, come un processo prevalentemente *autoeducativo* ossia di autovalutazione dei comportamenti consistente in una rivisitazione critica di procedure e condotte assunte dal genitore nel corso della formazione.

Il discorso sulla valutazione mette quindi in evidenza due atteggiamenti prevalenti: uno di tipo quantitativo ed uno di tipo qualitativo volti rispettivamente a valutare, in maniera preponderante, l'uno il prodotto, l'altro il processo che si realizzano rispettivamente nella *valutazione dell'efficacia formativa* e nella *valutazione dell'esperienza educativa*.

Questi due diversi tipi di valutazione non sempre sono distinti, tuttavia è importante che aderiscano a criteri di razionalità e attendibilità che di seguito sono schematizzati.

1. La valutazione dovrebbe essere *formativa e diagnostica* nel senso di fornire feedback allo stesso tempo all'operatore e al soggetto in formazione su come gli obiettivi vengono di volta in volta percepiti e su come particolari difficoltà e bisogni specifici possono essere identificati e trattati.
2. La valutazione dovrebbe essere *sommativa* nel senso di costruire un attendibile strumento per la misurazione dei risultati conseguiti.
3. La valutazione dovrebbe essere un *dispositivo integrante* nel senso di stimolare i soggetti a stabilire relazioni, connessioni, non solo in rapporto alla specifica esperienza ma anche riguardo alla personale "storia" di vita. L'integrazione consisterebbe nella capacità di "recuperare", all'interno dell'esperienza attuale, personali vissuti emozionali, affettivi, relazionali connessi a passate esperienze.
4. La valutazione dovrebbe essere *divergente* nel senso di valorizzare risposte creative, capacità specifiche, attitudini individuali, abilità di *coping*.
5. La valutazione dovrebbe essere *bilanciata* ed *adeguata* nel senso di distribuire in maniera equilibrata il peso delle verifiche, affinché i soggetti non si sentano particolarmente "sotto pressione" e in modo che esse siano adeguate a quanto richiesto.

In sintesi, l'attenzione prestata negli ultimi decenni agli aspetti del processo di valutazione, induce a privilegiare un'osservazione complessiva dei soggetti, soprattutto attraverso la valutazione dei loro comportamenti, particolarmente indicativi del raggiungimento degli obiettivi. In tal modo, si riesce, per un verso, a salvaguardare e a valorizzare la specificità dei percorsi soggettivi e, per l'altro, a garantire una verifica del processo rispetto al risultato.

#### Note

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato realizzato in collaborazione tra le autrici che ne hanno condiviso ed elaborato l'impostazione. Si indicano le parti attribuibili a ciascuna: Caterina Benelli paragrafo 2.1 e 2.4 e 3; Giovanna Del Gobbo paragrafo 1 e 2.2, 2.3; Maria Luisa Iavarone paragrafo 4.

<sup>2</sup> Si rimanda al capitolo *La relazione fra saperi materiali ed immateriali nei progetti di sviluppo locale: l'esperienza di Interlink-Plus* di Paolo Orefice, coordinatore internazionale del Progetto.

<sup>3</sup> Cfr. i capitoli di Gina Rey, Raffaele Paloscia e Davide Moretti dedicati a presentare tale esperienza.

<sup>4</sup> L'intervento è stato realizzato con una missione a Cuba dal luglio al settembre 2008 e ha avuto come esito l'elaborazione del progetto partecipato dal titolo *Guanabacoa. Patrimonio cultural a valorizar*, presentato sulla linea di finanziamento dell'Unione Europea *Europeaid* e approvato per l'annualità 2008/2009.

<sup>5</sup> Il significato è anche quello di "luogo delle palme alte". (Lightfoot 2004, 239)

<sup>6</sup> La costruzione di sistemi formativi integrati per lo sviluppo e la crescita delle conoscenze e delle competenze del territorio è stato uno dei *focus* su cui *InterlinkPlus* ha consentito di realizzare approfondimenti relativi al progetto locale in Mugello (Italia) e nell'area di Sololà (Guatemala). Si veda inoltre Del Gobbo 2009.

<sup>7</sup> Partner del progetto è l'Istituto Superiore Politecnico "J.A.Echeverría" di La Habana, con il CUAJE, Centro di Urbanistica diretto dal prof. Jorge Peña Díaz (Direttore del Dipartimento). Il gruppo di ricerca composto da Gina Rey Rodríguez, Marien Ríos e Reginaldo Garmendia.

<sup>8</sup> La RAP è la metodologia di riferimento anche negli sviluppi progettuali dell'intervento che vedono ora la realizzazione a Cuba del Progetto "*Guanabacoa: patrimonio cultural a valorizar*". Nel processo RAP, l'azione ha consentito e consentirà inoltre di sperimentare l'utilizzo di metodi, tecniche e strumenti delle metodologie narrative per evidenziarne le componenti funzionali alla realizzazione del flusso metodologico della RAP in contesti di educazione al patrimonio ambientale e culturale.

<sup>9</sup> Cfr. Nel presente volume il Capitolo *La relazione fra saperi materiali ed immateriali nei progetti di sviluppo locale: l'esperienza di Interlink-Plus* di Paolo Orefice.

<sup>10</sup> Un criterio di lettura che risponda a tali requisiti è «il modello dello sfoglio», che può essere applicato a vari livelli e nei diversi campi della vita del territorio: considerando questo come un insieme è possibile isolarne, «sfogliarne», appunto, le singole parti ad una ad una, mantenendone l'identità funzionale con il tutto. Ad un primo livello, il modello può essere applicato allo *sfoglio dei bisogni*. Lo sfoglio dei bisogni mette in evidenza l'esistenza in un territorio di un vero e proprio *sistema di bisogni* che, anche se di entità diverse, sono tra loro interdipendenti e fonda-

mentali. Allo sfoglio dei bisogni fa riscontro lo *sfoglio delle risposte* che gli abitanti trovano in un dato territorio, ovviamente mettendo in evidenza ciò che di fatto è stato realizzato in quell'area rispetto ai bisogni sottesi. Lo sfoglio delle risposte prevede lo *sfoglio* dei singoli settori della vita del territorio nel doppio versante materiale-immateriale. Lo sfoglio della produzione immateriale della cultura nel territorio porta all'analisi dei saperi che ne alimentano la vita collettiva. Questi saperi, come nel caso della comunità interessate dal Progetto, possono essere sia elaborazioni endogene sia interpretazioni dall'esterno: nell'uno e nell'altro caso presentano comunque una configurazione locale, specifica della situazione particolare e irripetibile in cui si svolge la vita della collettività in quelle microaree e in quel momento storico. Pertanto si può dire che il processo formativo sociale, a cui partecipano i membri della collettività locale, è direttamente connesso con la produzione materiale e immateriale di cultura. Questo vuol dire che la dinamica dei bisogni e delle risposte presenti nella vita materiale e immateriale della società locale attiva ed è attivata dalla dinamica propria del processo formativo locale. Per approfondimenti si rimanda al contributo già citato del prof. Paolo Orefice e del presente volume. Si veda inoltre Orefice 2009 e Orefice 2006b.

<sup>11</sup> Per le azioni di formazione, in coerenza con l'impostazione metodologica e della valenza formativa anche delle attività di progettazione, è stata considerata la possibilità di avvalersi del dispositivo del "circolo di studio" in quanto funzionale all'espressione e alla messa in relazione, nel senso più ampio, dei saperi locali. In questo senso il modello del circolo di studio è stato considerato coerente con l'impostazione complessiva per realizzare interventi formativi volti a sensibilizzare e coinvolgere la popolazione adulta locale nei confronti dei musei e valorizzare il ruolo dell'anziano per uno scambio intergenerazionale in grado di garantire la salvaguardia di molti dei saperi locali immateriali che rischiano di scomparire. La spinta ad un trasferimento e adattamento del modello in questa direzione è venuta anche dalla rispondenza dell'impianto non solo alle attuali prospettive teoriche per la costruzione di una filosofia del *lifelong learning*, ma anche dalla possibilità di sviluppare modalità già presenti in territorio cubano, legate alla partecipazione cittadina e dunque realmente sentite e condivise a livello territoriale. La gestione pedagogica dei momenti partecipativi già presenti e istituzionalizzati, presenta forti potenzialità per sostenere non solo la condivisione, ma lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze della comunità, per una reale partecipazione alla vita sociale e ad un effettivo esercizio dei diritti di cittadinanza, ma anche per l'acquisizione della consapevolezza del proprio sapere e una valorizzazione della cultura di cui si è portatori anche in funzione di un efficace trasferimento e trasmissione di saperi e conoscenze alle nuove generazioni, per un'educazione alla solidarietà intergenerazionale. (Del Gobbo 2008 e Del Gobbo, Guetta 2005).

<sup>12</sup> Il lavoro di ricerca ha visto il coinvolgimento della componente italiana e cubana già presente nel Progetto InterlinkPlus, allargando la partecipazione ad altri referenti istituzionali del territorio di Guanabacoa. In particolare per la componente dell'Università di Firenze, oltre al gruppo di ricerca del prof. Orefice, l'azione ha visto la partecipazione del DUPT con il Prof. Raffaele Paloscia impegnato da anni in attività di ricerca a Cuba. Un contributo in termini di disseminazione e trasferimento di buone pratiche di WP1 è stato offerto dall'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" con la Prof.ssa Maria Luisa Iavarone. Nella sua componente cubana il gruppo di lavoro ha visto la partecipazione di docenti e ricercatori del CUAJE (Centro di Urbanistica dell'Istituto Superiore Politecnico "J.A.Echeverria" di La Habana) e in particolare il coinvolgimento del gruppo di lavoro coordinato dal prof. Jorge Peña Diaz attraverso la collaborazione dei professori Gina Rey, Reynaldo Garmendia e Marién Riós. La ricerca ha visto anche il coinvolgimento del Consorzio Habana Ecopoli e della Ong Cospe con la dott.ssa Cecilia Rossi Romanelli per l'Italia e la dott.ssa Maria Elena Ortiz per la Red de los Actores cubanos del Consorzio Habana Ecopolis. Sono state inoltre coinvolte la direttrice del Museo e i re-

sponsabili del Centro Giovani. La missione, sotto la direzione scientifica del prof. Paolo Orefice, è stata coordinata dalla dott.ssa Caterina Benelli, come responsabile della realizzazione dell'azione di ricerca sul campo, e dalla dott.ssa Giovanna del Gobbo. Hanno partecipato alla ricerca in loco i seguenti stagisti: dott.ssa Eleonora Piazza, come esperienza di stage di ricerca della Scuola de Dottorato in Scienze della Formazione; dott.ssa Luciana de Sousa e dott. Paolo Anselmi come esperienza di stage all'interno del Master in *Sviluppo umano locale, cultura di pace e cooperazione internazionale* diretto dal Prof. P. Orefice.

<sup>13</sup> Interessante il ruolo di alcuni educatori-operatori culturali che operano nei quartieri marginali della città e si fanno facilitatori di inclusione attraverso laboratori di strada condotti da operatori ed insegnanti competenti.

## Bibliografia

- AA.VV. (2008), *Proyecto de investigación y desarrollo el sentido de identidad en el ambiente construido*, CUJAE, La Habana.
- AA. VV. (1984), *José Martí y los Estados Unidos*, Colectivo de Autores, Centro de Estudios Marianos, La Habana.
- Clemente P., Rossi E. (1999), *Il terzo principio della museografia*, Carocci, Roma
- Del Gobbo G. (2007), *Dall'ambiente all'educazione. Materiali di studio tra teoria, metodologia e pratiche*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- Del Gobbo G. (2008), "I Circoli di Studio per il territorio", in Mannucci M. (a cura di), *Circoli di Studio. Contributi e prospettive*, ETS, Pisa, pp. 117-134.
- Del Gobbo G. (2009), "Sviluppo locale e sistema formativo integrato", in Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. (a cura di), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.
- Del Gobbo G., Guetta S. (2005), *I saperi dei Circoli di Studio*, ETS, Pisa
- Dewey J. (1998), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino.
- Guetta S., Del Gobbo G. (2005), *I saperi dei circoli di studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del lifelong learning*, Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Iavarone M.L. (2004), *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*, FrancoAngeli, Milano.
- Iavarone M.L. (2006), *L'insegnamento. Progettazione, comunicazione, efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Iavarone M.L. (2008), *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano.
- Lightfoot C. (2004), *L'Avana*, Mondadori, Milano.
- Martí J. (1998), *Obras completas. Iconografía y cronología*, Centro de Estudio de Tecnología Avanzada, Compact Disc.



- Orefice P. (1978), *Educazione e Territorio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P. (1993), *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extra-scuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P. (2006a), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica di creazione dei saperi locali*, Volume I, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2006b), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo internazionale*, Vol. II, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Editori Riuniti, Roma.
- United Nations Development Programme - UNDP (2005), *Lo sviluppo umano, rapporto 2005. La cooperazione internazionale a un bivio*, Rosenberg e Sellier, Torino.
- Universidad de La Habana, Centro de Estudios de Salud y Bienestar Humano, Centro de Estudios Demográficos, (2008), *Identidades Territoriales en Ciudad de La Habana: la evolución reciente de sus contextos*, La Habana.





---

## Parte terza. Guatemala





## Estrategias locales para la gestión del riesgo e ordenamiento territorial en Pastores, Guatemala

di Julio César Díaz Argueta<sup>1</sup>

### *Presentación*

Las buenas prácticas que refiere el presente artículo fueron motivadas por el proyecto de Internacionalización Interlink*Plus*, impulsado por el Departamento de Educación de la Universidad de Florencia y compartido con universidades de Italia, Brasil, Nicaragua, Cuba y Guatemala (USAC).

La investigación se desarrolló en el municipio de Pastores, Sacatepéquez, Guatemala y generó procesos interactivos, métodos participativos, la interrelación de actores, abordajes temáticos novedosos y convergencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas, con la complementariedad entre el saber multidisciplinario e interuniversitario y las convergencias de marcos cognoscitivos, metodológicos y axiológicos en escenarios concretos, contextualizados, dinámicos y complejos.

El proyecto aportó buenas prácticas de investigación acción participativa, fortaleciendo el modelo de desarrollo humano local desde la gestión de riesgos y la optimización de los saberes locales y globales. Los beneficios que dejó la red de conocimiento Interlink*Plus*, pasan por las capacidades instaladas en la organización comunitaria a través de la recuperación del conocimiento tradicional de la población y en el afianzamiento de estrategias para impulsar la gestión de riesgos, al incorporar los saberes globales sin estigmatizarlos; como parte de la democratización del conocimiento, de la sinergia del lenguaje y metalenguaje; de lo racional y lo empírico; de lo objetivo y lo subjetivo; en un territorio donde cada año se enfrentan los efectos de la depredación, la contaminación del ambiente y los desastres naturales, fenómenos que hacen impredecibles las acciones de gestión de riesgos. Dichos saberes afianzan formas de vida territorialmente situadas, donde todo reordenamiento territorial y modelo pedagógico para ser

exitoso, debe situarse en el plano de la flexibilidad, la convergencia compleja y la extensión del conocimiento aplicado desde varias disciplinas a poblaciones concretas, que explican su mundo con cosmovisiones particulares y enfrentan la vida con saberes inherentes adquiridos cotidianamente y en procesos transgeneracionales.

La investigación acción participativa puso en evidencia que la globalización deja de ser la panacea que haría del mundo una aldea global, ya que después de vencer las fronteras y poner contra la pared a millones de personas con las transformaciones socioeconómicas provocadas en sus formas de vida, con serias repercusiones en las comunidades, la familia y la estructura de los Estados nacionales, deja otra vez, la copa de champagne vacía, sin derramar los beneficios del desarrollo a todos los sectores sociales agudizando la desigualdad, inequidad y exposición a mayores riesgos económicos, sociales, políticos y ambientales, que limitan su calidad de vida.

La motivación por enfocar las buenas prácticas investigativas del proyecto nacional Interlink*Plus* permite compartir hallazgos, expectativas y conocimientos sistematizados que dan lugar a la generación de teorías, métodos y saberes que fundamentan nuevas prácticas científicas en contextos diferenciados, pero vinculados por la interrelación de los saberes locales y globales, con la perspectiva de humanizar lo global y optimizar sus potencialidades desde las alianzas que validen modelos alternativos con la formación de redes de conocimiento focalizadas hacia el abordaje de las necesidades sociales y la búsqueda de medios de vida que enfrenten los desafíos de la mundialización.

La experiencia dio lugar a la aplicación de los conocimientos sistematizados, con el compromiso histórico y ético de las universidades de buscar alianzas estratégicas dentro de redes de conocimiento flexibles, democráticas, participativas y espacios de diálogo horizontal que cultiven experiencias metodológicas, humanas, críticas y proactivas que se potencialicen con lo epistemológico, metodológico y axiológico, del conocimiento interuniversitario internacional, enriqueciendo el marco simbólico, contextual y el acervo cultural de todo investigador involucrado en la comunidad intelectual que aspira a brindar sus contribuciones científicas, por un mundo más equitativo, democrático, participativo y donde quepan todos en el tren del desarrollo humano, con la adecuada gestión de riesgos para atender a poblaciones expuestas en territorios determinados.

*La investigación acción participativa en el enfoque de gestión de riesgos en Pastores, Sacatepéquez, Guatemala*

La investigación impulsada por el Sistema de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala – USAC – y el proyecto Interlink*Plus*, representa la primera producción teórica ligada a este campo de estudio en Guatemala. La necesidad de precisar la existencia de enfoque de gestión de riesgos como componente básico del desarrollo humano condujo no solamente a la indagación por sí sola, sino también al estudio de los métodos de intervención social propuesto desde el campo de la investigación acción ya que si bien se han asumido en varias propuestas pedagógicas, no se han presentado propuestas metodológicas para actuar en, con, y para las comunidades en situación de riesgos.

Para caracterizar el escenario de la investigación y las buenas prácticas a las que se hacen referencia en el presente artículo, es importante compartir que Guatemala tiene 22 departamentos y 333 municipios, dentro de los cuales Pastores es uno de los municipios más pequeños, ubicado en las cercanías de la cabecera departamental de Sacatepéquez, Antigua Guatemala, patrimonio cultural de la humanidad. Fue seleccionado para la investigación porque ha sufrido constantes desastres naturales derivados de derrumbes, deslizamientos e inundaciones por lluvia, desbordamientos de ríos y tormentas debido a que es atravesado por la cuenca del río Achíguate el cual en época de invierno sufre desbordes que afectan significativamente al territorio.

Pastores tiene una extensión territorial de 19 kilómetros cuadrados, representando el 0.01% del territorio nacional. La topografía es variable con una elevación de 1,550 metros sobre el nivel del mar, está rodeado de montañas con un terreno muy quebrado; las viviendas se asientan en las faldas de las montañas lo que conlleva riesgo permanente, principalmente en época de invierno, sin que se haya logrado implementar significativamente el ordenamiento territorial debido a las resistencias culturales de la población por la raigambre a la tierra y los constantes desastres sufridos, además de los condiciones del suelo del territorio. En el año 2005 tenía 13,269 habitantes y la población urbana se estimó en un 60.6%. Su densidad poblacional corresponde a 595 personas por kilómetro cuadrado, teniendo una tasa de crecimiento de 3.1 por ciento. El 49% del bosque cortado en el año se



destina a obtener leña para combustible, un 45% desaparece por el avance de la frontera agrícola y un 6% se destina a cubrir la demanda de madera para la pequeña industria y construcción. La deforestación conlleva mayores riesgos al municipio, propiciando deslizamientos y desbordes que afectan la infraestructura, condiciones de vida y dinámica de la población.

Existen cantones que están ubicados en las laderas de los cerros, lo cual además de la deforestación y la desaparición de manantiales y ojos de agua, ponen en riesgo las viviendas que carecen de una adecuada ubicación y correcta construcción.

La gestión de riesgos derivada de los saberes locales y globales. La vulnerabilidad física deriva de los fenómenos naturales agrupados en geofísicos, hidrometeorológicos y geodinámicos, afectando el tipo de construcciones, en su mayoría de adobe, bambú, madera con techo de lámina y con malos accesos y viviendas ubicadas en laderas. El ordenamiento territorial, instrumento mediante el cual el municipio de-



Inundación causada por la tormenta Stan en la Municipalidad de Pastores Sacatepéquez

fine, norma y orienta los usos del territorio articulando los aspectos territoriales y sectoriales, establece objetivos y líneas estratégicas, no ha sido viable ante las constantes desastres ocurridos a pesar del esfuerzo de las autoridades y participación de la población para alcanzar el desarrollo del municipio en un corto, mediano y largo plazo.

Dentro de los principios básicos de la gestión de riesgos aplicados en la investigación está el de adaptabilidad situacional, mediante el cual los actores sociales conocieron, interpretaron y explicaron la gestión de riesgos en su contexto, desde su subjetividad situacional. Aunque la objetividad de la realidad es una, cada actor interpreta y responde atendiendo a sus propias concepciones del mundo, particularidades y experiencias de vida. Este enfoque reconoció la reconciliación de los imaginarios de las personas y generó un acercamiento entre la ciencia y la técnica con los conocimientos tradicionales y saberes locales que tienen mucho que aportar a los saberes globales.

Este principio permitió reconocer la realidad en términos abstractos y globalizantes, incluyendo a los actores sociales que en su vida diaria toman decisiones, elaboran planes y diseñan estrategias de acuerdo a las experiencias positivas y negativas vividas en un tiempo y espacio determinado. Estas decisiones son individuales intrincado con lo social, lo local y lo global.

Como buena práctica de interacción, la gestión de riesgo desde los saberes locales y globales da lugar a una propuesta de acción reflexi-

va, intencional y liberadora que reconoce en los actores sociales los líderes que apoyan, determinan, valoran y construyen normas del deber ser para vivir mejor y enfrentar los riesgos. Con este nuevo enfoque se partió del diálogo de saberes reduciendo las dimensiones del riesgo, generando soluciones con los recursos disponibles, concertando intereses y acuerdos entre los diversos actores, públicos y privados, constituyéndose en factor clave para implementar planes concertados, abrir espacios de negociación y sobre todo reafirmando la cultura de participación proveyendo a la población de herramientas, conceptos, técnicas e información requerida para una adecuada gestión colectiva de riesgos al optimizar sus saberes.

Aplicando el principio de adaptabilidad situacional en su criterio político y social, se caracterizó a los actores sociales, la estructura económica y social del municipio y alertó sobre el componente subjetivo de establecer presencia de oponentes y aliados en el proceso de gestión de riesgos. Planteó la necesidad de revalorizar lo cotidiano, lo local, lo micro, sin perder de vista la necesidad de relacionamiento de este contexto con escenarios más globales que establecen interpretaciones y explicaciones para avanzar en el proceso de formación ciudadana.

El criterio sociocultural planteó la importancia de inserción social planificada con la condición de conocer las condiciones subjetivas y objetivas que caracterizan a la comunidad. Sin imponer iniciativas, ni ignorando el aprendizaje social y el conocimiento local que la comunidad y/o las organizaciones comunitarias han acumulado a lo largo de su experiencia, sino partiendo del cúmulo de saberes de cada persona, familia y comunidad.

Otra experiencia importante es afirmar que la gestión de riesgos se desarrolla en un ambiente de contradicciones entre diversos actores sociales, donde la articulación y la creación de estructuras organizacionales permanentes, consolidadas y sostenibles sobre la base comunitaria, constituyen la fortaleza legítima para impulsar los procesos de gestión de riesgos desde lo local.

La integración de propósitos entre las redes sociales locales y regionales, universidades, centros de investigación y organizaciones, permitió articular propuestas sociales, culturales, económicas y de gestión de riesgos con el fin de lograr nuevas formas de intervención en el campo de la mitigación y prevención, fortaleciendo la organización

comunitaria. Eso demuestra la importancia del enfoque de la investigación cualitativa en la gestión de riesgos al permitir reconciliar y concertar los imaginarios sociales, propiciando afirmar la cultura de participación, articular la comunicación y el diálogo, la negociación y transformación de conflictos; en sí, la gestión de riesgos es un proceso que se desarrolla en un contexto local y puede extenderse a contextos globales desde experiencias de investigación acción participativa. Con ello se ratifica que la gestión de riesgos es un proceso que establece una pedagogía participativa, al apoyarse en métodos de mitigación de desastres basados en los saberes de la comunidad.

*Reflexiones epistémicas a partir de las buenas prácticas de gestión de riesgos desde la investigación acción participativa*

Por su naturaleza, la investigación acción participativa tiene enfoque cualitativo y eso ha permitido contribuir significativamente en los procesos reivindicativos de diferentes sectores sociales. El problema de investigación construido colectivamente con las autoridades municipales, con los dirigentes comunitarios y los distintos sectores representativos de la población, dio como resultado el planteamiento de un conjunto de variables e indicadores y las preguntas básicas que permitieron conocer los fundamentos, los antecedentes, los riesgos pasados y presentes, los saberes, concebidos bajo la relatividad social de la concepción del mundo prevaleciente.

Metodológicamente se partió de lo deductivo a lo inductivo, combinando la aplicación del análisis y síntesis, la abstracción y la concreción, para construir otros problemas y objetos específicos de investigación, lo que reafirmó la pertinencia y relevancia del enfoque metodológico, permitiendo recuperar los proyectos locales como marco para concebir lo global con variables e indicadores estratégicos incluyentes, contextualizados; situados temporal y espacialmente bajo una perspectiva cualitativa, descriptiva y explicativa de fenómenos naturales que justifican la gestión de riesgos, al poner a prueba el escaso desarrollo humano alcanzado en el grupo poblacional del territorio estudiado.

El proceso investigativo denotó lo intrincado que está el caso nacional en el ámbito global, en tanto la mundialización de los procesos económicos, sociales, culturales, políticos y científicos están im-

pregnando las realidades nacionales con saberes globales; esto afirma un nuevo enfoque en la internacionalización del conocimiento, identificando los diferentes momentos del problema, sin alejarse de la cultura y universos simbólicos que reafirman imaginarios sociales y condicionan la interpretación de la vida, su actitud hacia ella e inciden en la propuesta de desarrollo local.

Es importante compartir el hallazgo de que el intento por coptar los saberes locales y la riqueza de las diferentes culturas, previo a la globalización, genera la resistencia de los saberes locales para su blindaje y prolongación en el tiempo y espacio, ante la fortaleza de sus saberes multiculturales que enfrentan un neoliberalismo intelectual, que bajo el paraguas de lo global trata de revivir el afán neocolonialista de las culturas hegemónicas sobre culturas locales; bajo la premisa de que la homologación cultural favorecería al mercado centrismo se sigue expropiando y vulnerando las economías locales y nacionales, depredando a su vez, la gran riqueza cultural, la identidad, simbolismos y vestigios del patrimonio material e inmaterial, sin que se subsuman a la cultura global. Tal situación niega dialécticamente, otra vez, el fin de la historia y de las culturas milenarias, que se fortalecen en el patrimonio material e inmaterial con apego a los saberes locales y globales. Por tanto de las ideologías que se impulsan aparejadas a la globalización, conllevan una serie de antivalores a las culturas nacionales, impuestas por los modelos occidentales y la gestión de riesgos puede hacerse efectiva desde el imaginario social de la población, su raigambre con el territorio, su cultura y sus expectativas por la calidad de vida, a pesar de la exposición a riesgos.

El proyecto local constituyó el escenario de la interrelación dialéctica del potencial cognoscitivo al conocer lo humano y su diversidad, creando una dinámica ontológica, epistemológica y metodológica importante; fundamentando la reconstrucción sistemática del proceso investigativo y facilitando las reflexiones sustantivas sobre las bases epistémicas de los saberes locales y globales, con la finalidad de trascender el valor instrumental del conocer como expresión del saber, del pensar y del hacer para reflexionar y actuar dentro de procesos concretos de desarrollo social y económico que se caractericen por su enfoque participativo, sostenible e incluyente.

Desde la experiencia metodológica obtenida se confirma que la investigación es un proceso por aproximaciones sucesivas, no deter-

minadas por el sujeto investigador, sino por la dinámica del objeto de conocimiento y su apertura a la observación, al acercamiento del investigador y la teorización. El método es solo un medio, una estrategia; pero el contexto, la correlación de actores y escenarios son los que brindan la riqueza del conocer, trascendiendo cualquier instrumento prefijado para la indagación, donde los saberes locales están ahí, afuera de la conciencia del investigador, por lo que no basta simplemente preguntar, sino convivir, compartir, ponerse en los zapatos de la población investigada para comprender la magnitud y multidimensionalidad de los saberes, llegando a percibir que la formación universitaria se valida sí y sólo sí se fundamenta y aplica a la universidad de la vida que la constituye la cotidianidad de los sujetos sociales investigados y sus múltiples dimensiones de saberes que poseen.

La comprensión del problema de investigación desde lo simple a lo complejo, hace referencia a un proceso dinámico, complejo, desde el desarrollo de un pensamiento crítico, conforme se conocieron los saberes bajo la combinación de tiempo, espacio y recursos, al realizar cortes en los procesos investigativos cuando el tiempo termina para el investigador, pero no para el sujeto investigado que sigue inmerso en la realidad investigada y aún tiene mucho que dar y enseñar para hacer sostenible el desarrollo y descubrir los valores y estrategias transgeneracionales, que permiten enfrentar los desafíos de los riesgos naturales y sociales, pero que los modelos desarrollistas impuestos han cercenado, han bloqueado o han ignorado. La construcción de objetos particulares de investigación enriqueció la experiencia del grupo investigador y abonó al acervo científico de un modelo de internacionalización que se sometió al falsacionismo popperiano para establecer su validez y prevalencia científica, brindar su potencial de lo conocido, sistematizado y generado, además permitió identificar en términos de Khun, la superación de los paradigmas encontrados al iniciar la investigación, y así evitar el falso impresionismo que toda investigación produce conocimiento nuevo *per se*, y se verificó con ello que se superó el inductivismo ingenuo que planteaba Chalmers.

Una práctica, inobjetable, es que la red de conocimiento de Interlink*Plus* demostró que todo proceso de investigación puede darse en realidades diferentes, construidas localmente con interrelaciones globales, mediadas por su contextualización y la definición de variables particulares dentro de las variables generales. De ahí que la di-

versidad teórica y la sinergia metodológica se articula provocando rupturas epistémicas, simples o complejas; por lo que es válido afirmar que los procesos de investigación no pueden, ni deben necesariamente circunscribirse a un área geográfica circunscripta en territorio inmediato. Lo importante es la claridad de qué se desea investigar, para quién, para qué, con qué, cómo, dónde y cuándo realizar el abordaje de los objetos particulares de investigación y más aún, los resultados obtenidos cómo se sistematizarán, divulgarán y aplicarán, sin dejar de buscar soluciones a los riesgos identificados como parte de la investigación acción participativa.

La respuesta de esas preguntas básicas enriquece los alcances y límites de la investigación en beneficio de la sociedad, por lo que el mayor esfuerzo debe centrarse en la popularización del conocimiento y no en la apropiación académica del mismo para trascender la acumulación tradicional del capital cognoscitivo y convertirlo en praxis, como plantea Sánchez Vásquez.

Fue significativo el recuperar el potencial de conocimiento expresado por los saberes colectivos de las poblaciones y culturas vinculadas en territorios determinados que albergan al patrimonio material o inmaterial expuesto a los riesgos y se expresa en los procesos educativos a nivel no formal y formal, como práctica de la libertad y expresión de la necesidad de encontrar una pedagogía del sujeto social como insumos valiosos a la educación popular como aspiraba Freire, Fals Borda y otros autores; dentro de ese proceso se reflexionó los saberes dentro de un contexto real donde juegan un papel importante el patrimonio material y territorial como ámbito de surgimiento y expresión de los saberes en las poblaciones y territorios investigados y las estructuras de aprendizaje colectivo que condicionan los procesos de socialización y culturalización que da lugar a la coexistencia de lo global a través de los modelos educativos prevalecientes.

De acuerdo a la experiencia investigativa, el desarrollo sostenible endógeno dejó de ser un escenario estático para pasar a ser plataforma básica para la indagación, para la construcción colectiva de procesos de articulación de saberes que le fundamentan a sí mismo, dando dirección dinámica, estratégica y estructural desde el interior del patrimonio inmaterial y material con la finalidad de problematizar las condiciones de igualdad o desigualdad; participación o exclusión; vulnerabilidad y pobreza, que fundamentan la gestión de riesgos y el des-

arrollo local. El contexto, la territorialidad, el perfil educativo y el universo simbólico dieron muestras de los saberes locales pero también de la escasa inclusión de los ciudadanos en la consecución del bienestar por los modelos de desarrollo vigentes, situación que invisibiliza formalmente el potencial humano y del territorio.

El definir la investigación desde el enfoque cualitativo y de tipo exploratorio, permitió llegar a la descripción y al uso del muestreo cualitativo trascendiendo la simple cuantificación tradicional, donde lo cuantitativo subsidió lo cualitativo pero no lo determinó; lo cual permitió a los investigadores relacionar los saberes locales y globales, que se asumen, coexisten, complementan o contraponen y se expresan en los procesos de construcción de los modelos de investigación, en una relación triangular que deriva del patrimonio en territorios determinados, donde lo material se relaciona recíprocamente expresando lo inmaterial como causa y efecto, condicionados por el sistema de desarrollo del asentamiento humano inserto en un proceso del desarrollo, donde se realizan acciones de intervención de los actores estatales, municipales y sociales, tanto nacionales como internacionales.

Las buenas prácticas de gestión de riesgos identificadas desde la investigación cualitativa en el ámbito territorial, pasan por la realización de experiencias locales que fomentan la sinergia y el desarrollo de los saberes que liberan el potencial espiritual y cognoscitivo, la valorización y adquisición de competencias, el reconocimiento de la opresión y la libertad, sobre la valorización del patrimonio y su vinculación con la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. El universo simbólico constituye una variable insustituible para comprender el comportamiento social como expresión fundamental de lo inmaterial y el saber local, denotando la concepción del mundo, del ser humano, de los recursos naturales, de su contexto histórico y político y de sus formas de vida.

La experiencia obtenida en la investigación de campo permitió su uso reflexivo y proactivo como medio de transferencia y socialización del conocimiento popularizado, desde talleres y cursos de capacitación para las autoridades municipales y los dirigentes comunitarios, para no solo transplantar modelos, sino construirlos con participación de los actores directos, optimizando sus saberes locales y sensibilizando a los agentes estatales, municipales y de la cooperación internacional.

La investigación desarrollada en un territorio expuesto a los riesgos y vulnerabilidades, permitió confirmar que la pobreza y exclusión social los incrementa por el hábitat de muchas personas expuestas a desastres naturales, al ubicarse en laderas de montañas y cerros, en cuencas de ríos, en cerros; sin construir el hábitat social bajo la lógica de un ordenamiento territorial, por situaciones derivadas de la raigambre por la tierra, la herencia cultural, el apego a la naturaleza y a la tierra que produce; así como a la falta de normas y reglamentos que contribuyan a la distribución adecuada del territorio según su composición y vocación. La investigación demostró que la gente en situación de pobreza tiene muchas expectativas circunscritas en la esperanza por una vida mejor y guarda un cúmulo de saberes que le permiten enfrentar, en su vida cotidiana, los desafíos y obstáculos para alcanzar la calidad de vida o al menos vivir el día a día.

El patrimonio material e inmaterial deja de ser suficiente para hacer sostenibles las formas de vida, tanto en lo micro como en lo macro social, en tanto las personas son afectadas por riesgos naturales impredecibles que conllevan destrucción de bienes y servicios, del hábitat natural y social, que constituyen los medios de vida únicos que poseen, además de poner en riesgo la biodiversidad del territorio.

La investigación confirmó que la participación ciudadana como buena práctica, se opone a los efectos de los saberes que pretenden transformar el hábitat social sin crear beneficios para el desarrollo humano en los territorios expuestos al riesgo; lo que despierta la reacción social desde ámbitos preventivos, curativos o rehabilitadores, como medio de adaptación al territorio con sus limitaciones y potencialidades, motivado por el apego a la cultura productiva nacional y a los valores sociales predominantes desde la comunidad y la familia que acepta sus condiciones de vida enmarcadas en ese contexto, ante las limitaciones estructurales de la sociedad.

En esas condiciones, los saberes locales se articulan con los saberes globales en una relación dialéctica; se yuxtaponen, coexisten o tratan de imponerse en medio de la dinámica mundial y local, de ahí la necesidad de fortalecer como buena práctica la sistematización de los resultados de la investigación para conocimiento de la población, para que junto a los académicos, utilicen las lecciones aprendidas en la formación de formadores de operadores técnicos y profesionales del desarrollo humano desde lo endógeno con enfoque de gestión de ries-

gos y con la visión transdisciplinaria fundamentada en criterios epistémicos que cotidianicen el conocimiento, pero que a su vez velen por la rigurosidad del mismo y su divulgación por medios accesibles, popularizados y efectivos. Es importante que la población valide el conocimiento obtenido y su fundamentación epistémica de los saberes locales y globales; pues no puede confundirse su origen con la el estigma de su simpleza, o con el conocimiento tradicional; sino más bien, se debe reconocer que el conocimiento generado desde las civilizaciones ancestrales hasta nuestros días, están impregnados de verdades, de certezas, de validaciones y de generalizaciones que pueden darse con la repetición de los mismos; la aceptación y aplicación por los conglomerados sociales y científicos y la propia valorización del patrimonio material e inmaterial. La investigación confirma que los saberes locales expresan formas de vida, concepciones del mundo, universos simbólicos, prácticas culturales, experiencias prácticas de convivencia con la naturaleza y el entorno social y político que faciliten la descripción y explicación de los distintos fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

En las comunidades investigadas dentro del territorio seleccionado, los saberes locales mantienen su propia estructura; su propia lógica en la vida cotidiana, rodeada de los saberes globales que se yuxtaponen en su ámbito de influencia. Las poblaciones incorporan en su expresión cultural, las potencialidades de su patrimonio territorial y la gestión de riesgos, construyendo modelos alternativos, que buscan afanosamente, humanizar el desarrollo desde sus condiciones de pobreza, para proponer un modelo que sea: incluyente, equitativo, social, humano, sostenible, participativo, solidario, ético y que dignifique la vida misma al fomentar la autonomía, la libertad, autonomía, integridad, diálogo y respeto mediante la gestión participativa que consolide la ciudadanía política y social, desde una visión ética del desarrollo humano que tome a la cultura misma y a la territorialidad como factores del desarrollo y escenario donde se sitúa el patrimonio material e inmaterial y se realizan los saberes locales y globales en la construcción del bien común.

Una buena práctica es la construcción de procesos autónomos y auténticos, que rompen el paradigma rígido de la neutralidad o la objetividad, al poner en relieve la intersubjetividad en los procesos cotidianos contruidos desde la investigación cualitativa. Los sujetos in-

vestigados y el investigador se fusionaron en la gestión de riesgos dejando en evidencia la necesidad de la acción integrada más que de la investigación aislada, creando relaciones e interrelaciones asociativas, de confianza, solidaridad, cooperación y conocimiento, por lo que sus percepciones son base de los saberes locales, que parten de los fenómenos sociales y las formas de enfrentarlos, donde las expectativas de vida surgen de la concepción del mundo derivada de las relaciones sociales en que se insertan en un contexto determinado formado por su entorno natural y social, que articula en su dinámica los saberes, las potencialidades de los seres humanos, tanto individuales como colectivas, históricas, coyunturales y eventuales, dentro de un marco de interacción entre lo local, lo regional y lo global.

Los sujetos sociales de la gestión de riesgos constituyen actores fundamentales de los procesos de desarrollo sostenible y tienen como instrumento de expresión de los saberes a través del lenguaje; con su gramática, normas, sus expresiones predominantes orales o escritas, documentales o monumentales, latinas o mayas, donde la cultura oral se relaciona fácilmente con la investigación cualitativa y la recopilación testimonial individual o de casos, más que cuantitativa y estructural u ortodoxa. El lenguaje en cualesquiera de sus formas es la expresión de las culturas y de los mundos coexistentes, asume modalidades específicas como su instrumento fundamental, ya sea escrito, oral o gestual y actitudinal, por lo que sus bases epistémicas tienen la potencialidad de valorar su validez y la incidencia en el ser, en el pensar y en el hacer, como expresión de lo que se tiene en el pensamiento científico o cotidiano, en las habilidades o destrezas ganadas ante la naturaleza misma y las destrezas que combinen el ser y el tener para actuar, reflexionar y seguir construyendo la reproducción social y la lógica de vida en un territorio determinado; donde el ser junto al pensar y el actuar no son más que formas de articulación de los saberes paradigmáticos construidos histórica y coyunturalmente desde lo local y validado en lo regional, nacional y global, desde donde recibe incidencia dinámica y coyuntural.

Las bases epistémicas de los saberes locales y globales permite develar el estigma tradicional de que el conocimiento popular no tiene significado, validez, veracidad y que es simple y folklórico. La experiencia investigativa obtenida indica que el saber popular local es la expresión de aciertos y prácticas colectivas que transgeneracionalmen-

te se construyen para validar las formas de enfrentar socialmente, describir, explicar y predecir el por qué de las cosas y los fenómenos naturales y sociales.

Se confirma entonces, que lo local constituye en términos epistémicos, la delimitación socio territorial y geográfica de un constructo llamado espacio temporal, de acuerdo a la teoría del conocimiento. Cuando predomina un saber global se enfrenta a una resistencia cultural que poco a poco cede a la simbiosis multicultural y se transforma en un problema de investigación que en el mediano y largo plazo ya no permite diferenciar los saberes auténticos, salvo que se perfilen y sistematicen adecuadamente manteniendo la dimensión de cambio, de interacción, de prevalencia, dentro de la cual se explique la equidad, el acceso a las oportunidades, la sostenibilidad, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad a través de las relaciones económicas, sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales que se expresan en la vida cotidiana y en el imaginario social, como fundamento de la reacción, acción y cognición de los fenómenos experimentados y perfilados desde lo interno, lo cualitativo y lo colectivo.

De ahí la articulación entre saberes locales y globales se da y percibe como parte de los procesos interculturales y multiculturales sin que necesariamente se apunte a la creación de sociedades igualitarias sino a la transformación del conflicto social y la búsqueda de la gobernabilidad, que pasa por la estabilidad social y por la interacción local con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo vigente y viable, donde la gestión de riesgos es imprescindible como componente de cualquier modelo de desarrollo.

La epistemología crítica permitió enfocar los procesos interculturales desde la acción local, partiendo de la subjetividad y un locus de enunciación definido y construido en la experiencia social, política y cultural de grupos específicos, pero también de conocimientos validados por la experiencia más que por el raciocinio. La interculturalidad implica procesos de de subalternización y descolonización que pretende trascender la violencia simbólica y estructural en condiciones de simetría en el impulso de cambios estructurales y sistémicos para no prolongar las tendencias hegemónicas de lo global sobre lo local. El saber local entonces, constituye expresión del sentimiento de la liberación del oprimido, en términos de Freire.

La práctica investigativa ratifica que los saberes coexisten en espacios determinados, expresan relacionamientos lógicos y axiológicos transversales que derivan en conocimientos que se comparten y se construyen socialmente, sin estar congelados en un pasado utópico, sino en el presente, a partir de interpretaciones y reinvisiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. Proceden de la articulación, relación y negociación de varias formas heterogéneas y plurales de pensar, saber y hacer.

La experiencia permite inferir que la diferencia epistémica entre lo local y global incluye lo objetivo y lo subjetivo y a su vez el criterio de verdad, como al enfrentar los riesgos donde intervienen los conocimientos locales y/o indígenas y los occidentales, como en la medicina donde los médicos, curanderos y comadronas y hasta los guías espirituales mayas han encontrado formas de trabajo conjunto y coordinado.

El aprendizaje tenido indica que es importante recuperar el diálogo de saberes para dimensionar la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos y teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad dejando de lado la homologación simple como expresión de dominio cultural. Gracias al proyecto *InterlinkPlus* se generó el diálogo de saberes a partir de los conocimientos construidos para orientar a la academia y apostarle a los objetivos planteados, siendo necesario emprender un proceso de traducción recíproca de conocimientos sin caer en una simple mezcla o hibridación de formas de interpretación de los saberes, como tampoco una forma de inventar el mejor de dos mundos posibles. Es imprescindible construir nuevos marcos epistémicos que incorporen, negocien e interculturalicen ambos saberes desde sus bases racionales y empíricas, intuitivas y existenciales, objetivas y subjetivas, cualitativas y cuantitativas.

Para hacer efectivo el proceso señalado se requiere en términos de Bordiu, la vigilancia epistemológica que visualice la articulación de los saberes, así como la ruptura epistemológica para incluir formas de emancipación y validación de los mismos y así dimensionar su trascendencia, como enfrentar la interculturalidad como nuevo paradigma epistémico que incluya la visión y concepción de mundo y su conflicto existen-

cial, la construcción y valoración de los pueblos y sus formas de vida; la creación de conocimiento y prácticas cotidianas y establecer las diferencias y su valoración dentro de un nuevo marco epistémico cultural, colocando al centro del debate a los seres humanos como sujetos y creadores de conocimiento, poseedores de saberes que conjugan lo local y global, material e inmaterial, que están presentes en su identidad. El modelo pedagógico inherente, por tanto, deberá integrar la interculturalidad epistémica, la interrelación de los saberes locales y globales que den lugar a contenidos específicos y sustantivos dentro de un currículo.

Está claro que las buenas prácticas investigativas desde la gestión de riesgos, facilita un proyecto político que incluya dentro de los límites y componentes epistemológicos, las relaciones de poder que debatan los estudios del conocimiento occidental, universal y liberal. Solamente al reconocer la diversidad epistémica y confrontar la violencia epistémica colonial de lo global se está en posibilidad de crear un modelo estratégico desde la academia, para que contribuya a la generación de proyectos pedagógicos que se preocupen por la creación de condiciones de igualdad en el relacionamiento entre los saberes y la articulación de las subjetividades políticas y de la diferencia epistémica colonial, de la problemática política del conocimiento y de sus imbricaciones con la interculturalidad entendida como proyecto político, social, epistémico, lo cual constituye ya, un problema de la investigación y requiere de la internacionalización misma para su construcción y validación desde el paradigma de la complejidad, para aprehender y desaprender, deconstruir y construir críticamente el significado de los saberes locales y globales y su expresión en el patrimonio material e inmaterial, para llegar a generar acciones que permitan interculturalizar la epistemología de los saberes con nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, para lo cual es importante para el investigador aprender a moverse dentro del ser, el tener, el pensar, el sentir y el hacer, entre lo local y lo global y sus expresiones cotidianas y científicas.

Los saberes sistematizados y legitimados en los diseños curriculares son hegemónicos, por lo que un modelo pedagógico que respete las identidades heterogéneas pero que apunte a la autonomía y a la equidad debe incluir en los diseños curriculares, herramientas de sentido que les permita a los sujetos del aprendizaje, aumentar su capital sim-

bólico, desarrollar sus habilidades, construir conocimiento instrumental, comunicativo, crítico para democratizar el acceso al capital simbólico legitimado por la sociedad para construir la práctica adecuada de la realidad justa y equitativa.

En sí, las buenas prácticas investigativas desde la gestión de riesgos tenidas, conlleva dilucidar las fuentes de los saberes locales y globales, encontrando que juegan, en términos de Bunge, la razón, la experiencia y la intuición, de cuya predominancia dependerá la corriente de pensamiento y el papel que asuma el objeto y el sujeto de saberes; además de la forma cómo la verdad, la certeza y la evidencia hacen lo suyo para fundamentar la validez de los mismos y su validación, siguiendo los criterios de confiabilidad, credibilidad y replicabilidad. Cumpliendo con la superación del inductivismo ingenuo que hace la complementariedad entre lo inductivo y deductivo al partir de los saberes locales territorial e históricamente concebidos para someterse comparativamente con los saberes universales y su articulación global, con incidencia dialéctica. Los saberes asumen diferentes connotaciones en términos de las corrientes de pensamiento desde su origen, posibilidad, esencia, explicación ontológica y epistemológica llegando a ser dogmático, pragmático, utilitario, racionalista, empirista, relativista, criticista, escéptico, etc., en términos de Hessen; según se privilegie al sujeto o al objeto del saber y la actitud que se asuma al respecto de la formación del conocimiento y su aplicación. La objetividad o subjetividad que se asigna a los saberes locales y globales depende en mucho, de la forma en que se conciban y dimensionen y a la prevalencia que se dé a los seres humanos como tal, a sus razones, intuiciones y experiencias o a la combinación de ellos en la forma como surgen como saberes.

La multidisciplinariedad con que se enfrenten los saberes contribuye al impulso ético del desarrollo humano con todas sus potencialidades impulsando la responsabilidad social de dichas instancias y fomentando valores que contribuyan a construir el rostro humano del desarrollo, su equidad, justicia social y sostenibilidad, partiendo de que la situación de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social es inaceptable y demanda urgente atención, evidenciando la necesidad de enfrentar los desafíos éticos que plantea al mundo globalizado, pero que con la gestión participativa auténtica, estratégica y pertinente incluya la gestión de riesgos y valore los saberes locales y su articulación con los saberes globales.

*A manera de conclusión*

En Guatemala, tal como sucede en Pastores, Sacatepéquez, muchos de los saberes locales y globales están intrincados dentro de las cosmovisiones holísticas de complejos mundos de vida natural, material y espiritual de los pueblos indígenas y no indígenas. Cada saber funciona dentro de un contexto específico a nivel local, nacional o regional que incide en los comportamientos de sus miembros que aún muestran la raigambre cultural y la expresión de sus universos simbólicos y expresan formas de pensar, sentir y percibir el mundo, lo que determina los mecanismos de entendimiento e intervención perpetuados desde las culturas occidentales, de visión parcializada de la realidad y de la racionalidad que vincula concepciones y percepciones utilitarias, pragmáticas, idealistas, dialécticas o positivas que dan lugar a la definición del saber mismo en su contexto objetivo o subjetivo, con énfasis material o inmaterial, cualitativo o cuantitativo.

Los saberes locales tienen la riqueza de enfrentarse a realidades inmediatas sin aspirar necesariamente a la generalización o universalización como pretende la ciencia moderna y su interés abstracto por el mecanicismo de causa-efecto; la prevalencia de la cosa sobre lo humano, que ha enfriado y deshumanizado a las sociedades con su extenuante tecnología y conocimiento técnico a través de una racionalidad sistémica que no armoniza con la naturaleza, ni con lo humano; privilegiando la búsqueda de la productividad y la conversión del mundo en una aldea global. Los saberes globales pueden ser buenos en otros contextos, pero no necesariamente en todas las realidades locales, por lo que es necesario mantener la vigilancia epistemológica y crear las rupturas necesarias para generar los procesos para asumirlos desde la contextualización y configuraciones locales, de acuerdo a los marcos epistémicos necesarios que los adapten, critiquen y los flexibilicen a la luz de la ciencia de lo local desde metodologías válidas y sustentadoras.

La identificación de saberes locales conlleva la diferenciación entre la formación del conocimiento empírico y científico, entre lo objetivo y lo subjetivo, donde lo cotidiano constituye la expresión de todas las relaciones e interrelaciones sociales. Desde la sistematización de prácticas concretas se puede significar, construir y articular, los saberes en torno a un fenómeno o área determinada de intervención social, económica, política o cultural.

### Note

<sup>1</sup> Trabajador Social, Maestro en Trabajo Social y Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Gestión del Desarrollo. Diplomado en Trabajo Social y Educación Popular con Niños, Especialización en Investigación Educativa. Premio a la Excelencia Académica del Profesor Universitario. Ganador del Concurso Internacional del Secretariado Internacional de Desarrollo Humano, con el libro *Exclusión Social, Desarrollo Humano y Gestión Participativa* (Enero 2005). Docente e investigador en la Universidad de San Carlos de Guatemala con 27 años de servicio.

### Bibliografía

- Díaz Argueta, J. C. (1987), *La metodología de la promoción social*, Guatemala.
- (1998), *La participación social en los Procesos de Desarrollo*, IIETS, USAC, Guatemala.
- (2000), *Desarrollo Humano y Trabajo Social*, IIETS, USAC, Guatemala.
- (2000), *Aportes a una Política de Desarrollo Humano*, IIETS, USAC, Guatemala.
- (2006), *Exclusión Social, Desarrollo Humano y Gestión Participativa*, Secretariado Internacional de Desarrollo Humano, Universidad de York, York.
- Eco U. (1993), *Ni Apocalípticos ni Integrados*, Editorial Lumen, Barcelona.
- Farrell, G., Scannone J. C., Forni F. et al (1999), *Alternativas frente a la Globalización*, San Pablo, Buenos Aires.
- Goulet D. (1999), *Ética del Desarrollo: Guía Teoría y Práctica*, Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África, Madrid.
- Ichikawa Morin E. (1996), *El Pensamiento Agónico*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- Lechner N. (2000), *Capital social y ciudadanía*, PNUD, Santiago de Chile.
- Nussbaum M., Sen A. (org) (1996), *La Calidad de Vida*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Offe C. (1994), *Contradicciones en el Estado de Bienestar*, Editorial Alianza, Madrid.
- Sen A. (1998), *Teoría del desarrollo a principios del Siglo XXI*, Cuadernos de Economía, v. XVII, n. 29, Bogotá.
- Emmerij L., Nunez del Arco J. (org) (1998), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*, BID, Washington.
- Navarro V. (1999), El olvido de la cotidianidad, *Diario El País*, 6 de febrero de 1999, Madrid.
- Serrano A. (1995), *Conciencia del Límite. La Aventura del Conocimiento*, Logos, Ediciones Banco Central de Honduras, Honduras.
- Terres Des Hommes (1997), *El Derecho a la Equidad. Ética y Mundialización Social*, Ediciones Icaria & Antrazyt, Barcelona.



- Trputec Z., Serrano A. (1997), *Hacia un concepto de desarrollo humano sostenible*, Revista Paraninfo, N. 12, Tegucigalpa.
- Trputec Z. (1998), *La teoría del desarrollo y las necesidades humanas*, Revista Paraninfo, N. 13, Tegucigalpa.
- García Canclini N. (1992), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Sudamericana, Buenos Aires.



## **Sguardi incrociati sui saperi materiali ed immateriali. La collaborazione tra InterlinkPlus ed il Progetto “Protezione e sviluppo dell’infanzia lavoratrice a Città del Guatemala”.**

di Gilda Esposito<sup>1</sup>

Mi accingo a condividere alcune riflessioni sviluppate in seguito all’esperienza di collaborazione avvenuta nell’ambito del programma InterlinkPlus tra l’equipe di progetto “Protezione e Sviluppo dell’Infanzia Lavoratrice a Città del Guatemala” (da qui innanzi citato concisamente come “il progetto”) finanziato e realizzato in gestione diretta dalla Cooperazione Italiana<sup>2</sup>, e le due equipe di ricerca guidate rispettivamente dal Professor Orefice e dal Professor Paloscia, facenti parte della facoltà di Scienze della Formazione e di Architettura dell’Università di Firenze. Tale sperimentazione congiunta è avvenuta tra Italia e Guatemala nel periodo 2007-2009 e continua tuttora, seppure il progetto in questione abbia esaurito il suo tempo di vita utile nel dicembre 2008. L’esperienza è stata altresì presentata alle Università coinvolte nel progetto InterlinkPlus nell’ambito della Terza Conferenza Internazionale realizzata a Salvador de Bahia, Brasile, nel mese di novembre 2008, con l’obiettivo di farne una *best practice* di collaborazione tra Università e Cooperazione. Il presente contributo segue il filo rosso della presentazione offerta durante l’evento di interscambio di Salvador, nel quale chi scrive ha anche partecipato all’esercizio di valutazione del programma InterlinkPlus, come attore esterno al mondo accademico.

Le riflessioni che seguono sono del tutto personali, basate anche su esperienze precedenti a quella in esame ed a opinioni maturate dalla scrivente, e non pretendono rispecchiare in alcun modo la posizione ufficiale della Cooperazione Italiana. Del resto il focus di attenzione di questo articolo è nettamente orientato, e quindi sbilanciato, verso il racconto sommario di un’esperienza concreta, vissuta e realizzata da persone profondamente impegnate a favore dello sviluppo umano, ciascuna nel suo specifico campo professionale, provenienti da differenti traiettorie disciplinari e geografiche. È opportuno inoltre ricordare sin dall’inizio che le priorità dell’equipe di coordinamento progettuale sono state certamente legate più al ciclo di un progetto di svi-

luppo locale, come quello citato, piuttosto che alla ricerca scientifica tradizionale. In una perfetta concezione relativista dei tempi umani, i tempi della Cooperazione, i cui progetti durano tra uno e tre anni, e spesso sono a sua volta decurtati da ritardi amministrativi o problemi di realizzazione dovuti alle condizioni avverse nei paesi, obbligano gli operatori dello sviluppo a lavorare “*result oriented*” privilegiando pur troppo troppo spesso la realizzazione di attività previste nel quadro logico di progetto, a scapito di ricercare l’impatto e la sostenibilità delle stesse presso le Istituzioni dei paesi partner e tra la popolazione coinvolta. Dall’altro lato le Università, grazie ai loro programmi di ricerca, che si avvalgono di personale docente, come di ricercatori e di dottorandi, si possono sviluppare su periodi di tempo meno critici, mettendo in moto dinamiche interne di monitoraggio e di valutazione continua. Un altro vantaggio dell’Università rispetto alla Cooperazione è rappresentato dalla continuità del capitale umano, che mantiene vivo l’interesse e l’attenzione verso determinati campi di studio e ne garantisce lo studio approfondito. Al contrario, la Cooperazione, in particolare quella italiana, è caratterizzata, con alcune lodevoli eccezioni, dalla volatilità ed instabilità non solo del personale coinvolto, ma anche rispetto agli obiettivi prioritari, che cambiano a seconda della congiuntura politica, nazionale ed internazionale, o, più semplicemente a causa delle persone in posizione, in quello specifico momento, di prendere decisioni rilevanti. Vale la pena ricordare che secondo la legge della Cooperazione nel nostro paese<sup>3</sup>, la cooperazione è uno strumento di politica estera, le cui direttive sono decise dal Ministero degli Affari Esteri, a differenza di altri paesi europei, come ad esempio la Germania, ove esiste un’Agenzia indipendente per la Cooperazione.

Obiettivo del presente contributo è del resto estrapolare alcune lezioni apprese nella cornice della collaborazione Università- Cooperazione e soprattutto aggiungere argomenti a favore della pertinenza della stessa, per promuovere lo sviluppo umano sostenibile e costruire una società più giusta, equa, solidale e rispettosa delle differenze. In seguito al periodo post-guerre mondiali, alla guerra fredda ed ai movimenti di decolonizzazione, lo sviluppo dei popoli, del resto contemplato nella Carta delle Nazioni Unite e nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, veniva spesso identificato con la mera crescita economica, misurabile in base alla sola variante del Prodotto Interno Lordo (PIL) o della bilancia commerciale di ogni pae-

se. Da allora, molto è stato scritto, soprattutto negli ultimi venti anni, rispetto ad una definizione meno economista e più umanista dello sviluppo. Da Muhub al Haq e Amartya Sen<sup>4</sup>, passando per decine di rapporti sullo sviluppo realizzati dal Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo UNDP, è stato elaborato un metodo scientifico per misurarne un indice, in base alle tre note variabili dell'educazione, della speranza di vita e del PIL pro capite<sup>5</sup>. Lo sviluppo umano è stato finalmente associato con l'esercizio dei diritti umani fondamentali della persona, non sono quelli civili e politici, ma anche quelli economici sociali e culturali. In questo contesto c'è stata una tensione continua verso l'affermazione dei diritti dei "senza voce", tra cui le donne (Convenzione per l'Eliminazione di ogni forma di Discriminazione contro le donne, 1979) ed i bambini (Convenzione per i diritti del fanciullo 1993) che è poi culminata nella Dichiarazione del Millennio (2000) che propone otto obiettivi fondamentali che la Comunità Umana deve sforzarsi di raggiungere entro il 2015. I più recenti, ed interessanti sviluppi di tale esercizio hanno avuto luogo in America Latina, nella costituente dell'Ecuador. Citando e parafrasando liberamente la Costituzione dell'Ecuador (Titolo VII, Regime del vivere bene), che promuove il principio filosofico quechua del samayak, o *buen vivir* (vivere bene), è possibile, e eticamente necessario, costruire una società umana nella quale tutte le comunità ed i popoli esercitano liberamente i propri diritti e realizzano le loro potenzialità ed aspirazioni, apportando allo sviluppo della collettività, nel rispetto delle differenze ed in armonia con la natura<sup>6</sup>.

Un processo come quello appena descritto è certamente possibile solo se frutto della partecipazione e della riflessione-azione di tutti gli attori sociali. Il settore pubblico, in questo caso la Cooperazione italiana, parte del Ministero degli Affari Esteri, e l'Università Pubblica, insieme con la Società Civile, ovvero le associazioni e le organizzazioni non governative, possono e devono unirsi dall'una e dall'altra sponda dell'Oceano per costituire una massa critica che mentre condanna all'unisono e con vigore l'ingiustizia, la diseguaglianza, la discriminazione e le guerre, dall'altra sviluppa strumenti concreti, efficaci, attuabili e soprattutto condivisi di cambiamento dello status quo e miglioramento delle condizioni di vita del genere umano. Tale approccio sembra a chi scrive perfettamente coerente con il titolo stesso del progetto *InterlinkPlus*, il quale promuove l'incontro tra saperi locali

e saperi globali, patrimonio materiale ed immateriale: tutte queste categorie sono contemplate, analizzate e rese visibili nella collaborazione avvenuta tra l'Università di Firenze ed il progetto di sviluppo territoriale urbano a Città del Guatemala, in forme più o meno esplicite, che si esporranno a breve. La destrutturazione della concezione classista della conoscenza, gelosamente custodita nelle università (sia del Nord sia del Sud del mondo) e proprietà esclusiva di una, tra le moltissime, civiltà umane, nella fattispecie quella comunemente definita occidentale, porta finalmente al riconoscimento ed alla valorizzazione dei saperi, anche d'uso, a tutte le latitudini del mondo. In questo campo di ricerca di per sé rivoluzionario, ancora in costruzione e relativamente giovane, rispetto a migliaia di anni di storia del pensiero e della filosofia, la cooperazione internazionale può fornire uno spazio di sperimentazione e di analisi privilegiato, nel quale la interdisciplinarietà ed il multiculturalismo sono già una *conditio qua non* nei programmi di sviluppo centrati sulla persona.

Si invoca quindi la pazienza e la comprensione dei lettori se si utilizzeranno riferimenti ed esemplificazioni di natura sostanzialmente empirica, spesso senza soffermarsi ad esplicitare le fonti intellettuali delle metodologie applicate. Si tratta anche in parte di una scelta e di una sfida ideologica, giacché in una pubblicazione ove probabilmente il 90% dei contributi è offerto da docenti e ricercatori universitari, si spera che il presente scritto offra elementi di riflessione da una prospettiva differente. Come in una immaginaria Torre di Babele, i linguaggi e le simbologie appaiono a volte incomprensibili agli uni ed alle altre. Mentre gli operatori, o operai, dello sviluppo utilizzano ancora categorie esemplificative che probabilmente fanno orrore ai ricercatori, questi ultimi si esprimono attraverso modelli della conoscenza a volte incomprensibili, e soprattutto non immediatamente applicabili, agli occhi degli operatori. A parere di chi scrive, molto resta ancora da fare rispetto alla costruzione di una simbologia comune di riferimento e di uso, non solo attraverso le discipline, ma anche attraverso le culture. L'Università può anche in questo caso tracciare il cammino in questa traiettoria di sviluppo di linguaggi più democratici ed inclusivi. Anche questo rappresenta senza dubbio una sfida per il futuro: creare partecipativamente un linguaggio comune, un esperanto della politica dello sviluppo umano, che permetta davvero un reale approccio olistico, multidisciplinare e multiculturale al tema dello sviluppo

umano e che non privilegi l'attivismo a scapito della qualità del pensiero. Sebbene sembri forse scontato, è importante ricordare, e ricordarci, che la prassi è cieca senza la teoria, ma la teoria è una scatola vuota senza la pratica<sup>7</sup>.

La tesi principale di questo articolo è che l'incontro tra l'università ed i programmi di sviluppo umano offre uno spazio di apprendimento comune, nonché un'opportunità di destrutturare paradigmi di sviluppo dominanti per sostituirli con altri centrati sulle persone, permettendo da una parte al personale docente ed ai ricercatori di applicare e sperimentare nuove teorie, e dall'altra al personale di gestione ed operativo dei programmi di sviluppo di organizzare, razionalizzare e sistematizzare criticamente pratiche in uso. Seppure l'esperienza di collaborazione tra Cooperazione ed Università non è nuova, basti pensare al programma *Universitas*<sup>8</sup> di cui la Cattedra UNESCO per la Pace e lo Sviluppo<sup>9</sup> è parte attiva, sono innovatrici e promettenti le metodologie applicate e le dinamiche messe in moto nell'ambito di questo lavoro comune. Già da alcuni anni si susseguono incontri sempre più intensi tra il mondo accademico del Nord e i programmi di sviluppo umano nei paesi del Sud del mondo, con differenti esiti. In generale, si è aperta una strada di ricerca multidisciplinare interessante e promettente che sicuramente apporta valore aggiunto sia alla ricerca universitaria, sia alla realizzazione dei programmi di cooperazione internazionale. In questo quadro si aggiungono le Università del Sud come terzo attore importantissimo, che garantisce l'adattamento, l'appropriazione e la sostenibilità dei modelli, delle azioni e degli approcci metodologici e si arricchisce a sua volta di strumenti per contribuire allo sviluppo della realtà in cui opera. A sua volta l'Università del Sud offre all'Università del Nord esperienze concrete di partecipazione allo sviluppo, spesso sconosciute a queste. Basti pensare all'esempio dell'Università San Carlos di Guatemala, il cui motto è docenza, ricerca e applicazione sul terreno<sup>10</sup>: a differenza delle Università Italiane infatti, gli studenti guatemaltechi, anche di discipline umanistiche, non possono terminare la loro carriera di studi senza passare un periodo di sperimentazione nelle realtà sociali più vulnerabili, rurali o urbane, ove offrono gratuitamente un servizio alla popolazione ed allo stesso tempo applicano le nozioni apprese durante i corsi universitari. Si tratta di un processo evidentemente diverso dalla nostra "Tesi di Laurea", che spesso viene scritta, anche nel caso sia cosiddetta di ricer-

ca, senza alcun obbligo di sperimentare nel mondo reale, nel seno della società in cui gli studenti vivono.

Vale la pena citare le parole di una funzionaria guatemalteca:

“Grazie a questa esperienza di collaborazione, l’Università è finalmente uscita dalla sua torre d’avorio ed i suoi accademici si sono infangati le scarpe nelle baraccopoli urbane. Allo stesso tempo, noi operatori di campo, abituati ad attuare spesso in forma ad hoc, improvvisata e disordinata, abbiamo finalmente avuto l’opportunità di ricevere un accompagnamento tecnico di altissimo livello nelle nostre azioni quotidiane ed abbiamo certamente migliorato la qualità e la pertinenza dei nostri servizi alla popolazione più vulnerabile (Onelia Roca, vice-direttrice della direzione di Sviluppo Sociale della Municipalità di Città del Guatemala).

L’obiettivo del progetto in Guatemala, iniziato nel novembre 2007 e conclusosi nel dicembre 2008, è stato avviare un’azione pilota capace di contribuire allo sviluppo territoriale integrale della zona 3 e 7 di Città del Guatemala. Tale progetto è seguito ad un programma triennale (2004-2006) finanziato ancora una volta dal nostro MAE e realizzato dall’Organizzazione Internazionale del Lavoro, programma IPEC per l’eliminazione del lavoro minorile, il cui obiettivo era la prevenzione e l’eliminazione del lavoro minorile nelle discariche dell’America Centrale, in particolare quelle di Città del Guatemala, di San Miguel nel Salvador, di Tegucigalpa e San Pedro Sula in Honduras. Il progetto a Città del Guatemala proponeva di investire risorse umane e materiali nella formazione del capitale umano, i bambini, le bambine ed i giovani ex lavoratori nelle zone intorno alla discarica municipale, appunto le zone 3 e 7 (la città è divisa amministrativamente in 23 zone) attraverso l’educazione formale (la scuola pubblica elementare e media) ed alternativa (servizi educativi, anche di avviamento al lavoro, messi a disposizione dal Comune, dalle ONG, dalla Chiesa Cattolica o dal progetto stesso), offrendo altresì alternative economiche attraverso il micro credito ed un ufficio locale di collocamento alle famiglie di provenienza dei minori, che si ritrovavano senza un’entrata cospicua nel bilancio familiare, rappresentata dal lavoro minorile, stimolando l’*upgrading*, razionalizzazione e messa in rete dei servizi di base (salute, educazione, sicurezza, svago) offerti sul territorio ed infine disegnando e realizzando un processo di alta formazione per i funzio-

nari e gli operatori del Governo Locale della Città, considerata l'unica metropoli nella geografia dell'America del Medio, compresa tra Città del Messico e Bogotá.

Filosoficamente, nella cornice del rispetto dei diritti umani di tutti, senza distinzioni di sesso, appartenenza etnica o religiosa, condizione socio-economica o età, il progetto ha scommesso sui minori e sui giovani in quanto attori locali capaci di iniziare un processo di cambiamento delle condizioni di vita degradate e degradanti, di completa esclusione sociale, in cui versano più di  $\frac{1}{4}$  della popolazione della Città Capitale, che si stima raggiungere ad oggi quasi i tre milioni di abitanti, rifondando un nuovo concetto di cittadinanza inclusiva ed attiva e rispettosa delle differenze. I giovani, e le giovani, si sono proposti come cittadini attivi, in grado di immaginare e realizzare una città diversa, a misura di bambino e sicura per le donne<sup>11</sup>, libera da ogni forma di discriminazione, dalla violenza e dalla paura.

Vale la pena ricordare che nell'odierna Guatemala, che occupa il posto 117 nella classifica mondiale dello sviluppo UNDP su 160 paesi<sup>12</sup>, a 12 anni dalla firma degli accordi di pace (26 dicembre 1996) che hanno messo fine a 36 anni di sanguinario conflitto armato interno che ha causato almeno 200 mila vittime, si ritiene comunemente che la povertà abbia un volto rurale e femminile, giacché i più bassi indici di sviluppo umano vengono riportati tra la popolazione indigena, in particolare le donne capo-famiglia, che vivono nel Nord-Occidente del paese. Il 60% della popolazione guatemalteca vive sotto la soglia di povertà (ovvero sopravvive con meno di 2 USD al giorno) e di questi il 40% sotto la soglia della miseria (ovvero sopravvive con meno di 1 USD al giorno) ed allo stesso tempo il Guatemala è il paese con il più alto numero pro capite di elicotteri privati. Il Guatemala è l'unico paese dell'America Latina in cui più della metà della popolazione (12 milioni), circa il 60%, vive in ambito rurale, in netta controtendenza con il resto del Continente ove le città accolgono fino al 90% della popolazione totale (basti pensare al caso del Brasile ove è stato addirittura costituito un Ministero delle Città dal Governo di Lula). Il 49% della popolazione guatemalteca si dichiara indigena, cioè appartenente ad uno dei 21 gruppi etnici di origine Maya, Xinca o Garífuna. Il resto si dichiara non indigena ed è costituito da meticci e bianchi. Questi ultimi, di origine spagnola o tedesca, pur rappresentando un'assoluta minoranza dal punto di vista numerico (non arrivano al 10% del totale) ancora a cinque

secoli dalla conquista spagnola ed a quasi due secoli dalla dichiarazione di indipendenza, hanno saldamente in mano le sorti economiche e politiche dell'intero paese e mantengono lo status quo con la violenza, dato l'asservimento totale dell'esercito, mantenendo in vita una società per molti versi pre-capitalista che fa del Guatemala uno dei paesi più ingiusti e diseguali del pianeta, con l'indice Gini<sup>13</sup> più alto del mondo, insieme con il Brasile).

Non ostante quindi la prevalenza della questione rurale, il progetto ha voluto lanciare un grido di allarme sulla situazione socio economica di degrado, povertà, violenza ed esclusione che si vive nella città capitale, acuita dall'attuale crisi economica mondiale, che ha causato in Guatemala la perdita di posti di lavoro (legati all'indotto verso gli Stati Uniti) ed all'aumento dei prezzi del paniere dei beni di consumo. Il progetto pretendeva dimostrare e lanciare il messaggio che i bambini ed i giovani che abitano le più di 300 baraccopoli della Città capitale rappresentano una popolazione altrettanto vulnerabile, il cui sviluppo integrale è pressoché irrealizzabile a causa della bassissima qualità ed offerta educativa, della mancanza di qualsivoglia opportunità di mobilità sociale e dalla violenza diffusa ed ormai onnipresente, nelle case e nelle strade.

Dal punto di vista metodologico, considerando che il territorio, inteso come sistema vitale delimitato geograficamente, è il risultato della costruzione sociale, economica, culturale e spaziale degli attori che vi interagiscono, Governo centrale e locale, settore privato, società civile ed i cittadini e le cittadine stessi, il progetto ha tentato di creare una rete di coordinamento territoriale, il cui obiettivo era appunto lo sviluppo locale integrale e sostenibile. Le Università guatemalteche, che hanno collaborato con l'Università di Firenze, sono state identificate sin da subito come attori della società civile, in grado di offrire strumenti e metodologie di sviluppo di altissima qualità, soprattutto nel campo dell'innovazione delle politiche di coesione sociale e di lotta alla povertà. Oltre all'Università di Firenze, sono state coinvolte durante la vita del progetto, l'Università San Carlos, l'università più antica dell'America Centrale, fondata nel 1736; l'Università Rafael Landívar, di orientamento gesuita e l'Università Mariano Galvez, una delle università private più giovani nel paese. L'Università San Carlos di Guatemala e l'Università di Firenze avevano una lunga esperienza di collaborazione iniziata con il Programma delle Nazioni Unite APPI

(*Anti-poverty Partnership for Local Development* 2002-04) e si è rafforzata nell'ambito del programma *Interlink Plus*.

Ma come è nata questa collaborazione? Come spesso avviene nella vita, si è trattato di un incontro quasi casuale, ma certamente entusiasmante, avvenuto durante il secondo congresso internazionale *Interlinkplus* tenutosi nella Città di Antigua Guatemala nel giugno 2007. Nelle settimane successive, gli equipe di ricerca di urbanistica e di scienze della formazione dell'università di Firenze hanno formulato due proposte complementari di applicazione della metodologia della ricerca azione sul territorio di azione del progetto, con l'obiettivo da una parte di partecipare ai suoi obiettivi di sviluppo umano e di protezione dei diritti dei bambini e dall'altra di generare le condizioni per portare a termine uno studio di caso sull'incontro tra saperi materiali ed immateriali, locali e globali sul territorio urbano marginale della Città. Le proposte sono state riviste dall'Ufficio Tecnico Locale della Cooperazione Italiana a Città del Guatemala ed approvate direttamente dall'Ambasciatore Italiano in Guatemala<sup>14</sup>, il quale ha visto con estremo favore il coinvolgimento dell'Università di Firenze in Guatemala.

Il progetto ha da parte sua proposto all'Università di Firenze ed alle sue equipe di ricerca di aiutare il personale locale, composto anche da rappresentanti delle università guatemalteche e da cittadini giovani delle zone di intervento, a tracciare una "fotografia" del territorio sul quale doveva intervenire, applicando la metodologia della ricerca azione partecipativa. Il risultato finale dello studio è stato strutturato sulla base di quattro variabili: sociale (equipe di progetto), economico (Università Landivar), spaziale (Equipe del Prof. Paloscia) e educativo-culturale (equipe del Professor Orefice)<sup>15</sup>. Il lavoro è stato coordinato da Giorgia Canulli, esperta associata del progetto, per la Cooperazione Italiana. Hanno anche collaborato Mario Zuppiroli e Paolo Grassi, studenti del master in cooperazione internazionale e Anna Pittorru, laureanda in Architettura.

Nel mese di febbraio-marzo 2008 l'equipe di Urbanistica, rappresentato sul terreno dalla Architetta Elena Tarsi e sotto la direzione scientifica del Professor Paloscia, ha realizzato un progetto di studio ed analisi partecipativo dello spazio urbano della Zona 3 e 7 della Città, insieme con 100 adolescenti e giovani nati e cresciuti nel quartiere stesso, assicurando un'equa rappresentazione di genere. L'obiettivo del riconoscimento attivo del proprio territorio da parte dei giovani era la

riconquista e la restituzione del diritto alla città, al territorio negato (dalla violenza, dal disagio, dalla mancanza di servizi, dalla paura) e che ha portato alla progettazione di un parco cittadino gestito direttamente dai giovani, gentilmente concesso in usufrutto dalla Municipalità di Città del Guatemala. Durante il progetto, le attività principali sono state lo studio e la costruzione di mappe territoriali, grazie a passeggiate ed attività nei quartieri, la raccolta di informazioni specifiche sulle peculiarità geografiche e la progettazione congiunta di uno spazio di incontro e di costruzione comune ai giovani. A tutt'oggi il "parquecito" è ancora in uso da parte dei giovani, che vi tengono festeciole ed attività ludiche per i bambini del quartiere. Il parco si è particolarmente animato in occasione delle "rodas de capoeira", organizzate dal progetto per offrire agli adolescenti ed ai giovani momenti sani di diversione e di crescita anche culturale.

Nel mese di giugno seguente, l'equipe di ricerca di Scienze della Formazione, rappresentato sul terreno dalla Dottoressa Caterina Benelli e sotto la direzione scientifica del Professor Orefice, ha realizzato un progetto di formazione degli stessi giovani sulla metodologia della ricerca azione e sulla raccolta delle biografie, cosiddette minori, della popolazione indigena sradicata dal proprio territorio rurale e impiantata in ambito urbano marginale, a causa della guerra spietata e dell'estrema povertà. L'obiettivo del progetto era valorizzare i saperi e le storie delle famiglie indigene che sono emigrate dalla campagna alla capitale ed al tempo stesso denunciare l'estrema esclusione sociale della quale esse sono oggetto e che sta portando ad una negazione della propria identità indigena ed ad una omogeneizzazione forzata con la cultura meticcica dominante. Gli indigeni già non parlano nella lingua materna ai propri figli ed hanno smesso l'abito tradizionale, preferendo gli abiti di seconda mano di provenienza dagli Stati Uniti che si trovano a buon mercato nei mercati della città. La scuola di quartiere è stata identificata come spazio di perdita della cultura originaria, da una parte, ma anche come opportunità di laboratorio interculturale, dall'altra. Insieme con i ragazzi, la dottoressa Benelli, con l'aiuto di Paolo Grassi e Mario Zuppiroli, ha ricostruito partecipativamente attraverso interviste e seminari partecipativi una mappa delle tradizioni perdute nella gastronomia, nel vestuario e nella medicina tradizionale, che rappresentano il patrimonio immateriale delle popolazioni indigene. I ragazzi stessi sono andati ad intervistare le

famiglie indigene che abitano nelle parti più sommesse delle baracopoli ed hanno così potuto riscoprire o scoprire per la prima volta le origini della loro stessa identità, spesso frutto del meticciaggio tra spagnoli e maya e così riconsiderare e destrutturare la visione classista e razzista che pervade la società guatemalteca, e della quale loro stessi era impregnati. È stato estremamente sorprendente scoprire che molti dei giovani coinvolti nella ricerca azione non avevano mai sentito parlare del conflitto interno dai loro genitori o dai loro insegnanti e hanno compreso la traiettoria e la sofferenza delle famiglie indigene, che ha causato in loro solidarietà e una iniziale presa di coscienza sociale. Nei racconti delle famiglie indigene, sono emerse del resto storie disperate di guerra, di genocidio e di terrore, che hanno portato a riflettere i ragazzi, e gli operatori, sull'urgenza di salvaguardare la memoria storica delle famiglie indigene, nonostante sia immersa nella famosissima cultura del silenzio guatemalteca<sup>16</sup>. A chi scrive è decisamente rimasto il desiderio di raccogliere queste storie in una pubblicazione, che restituisca la storia taciuta di questi eroi ed eroine della moderna tragedia guatemalteca.

Il progetto, conclusosi la fase pilota nel dicembre 2008, non è stato ancora rifinanziato per mancanza di fondi, dovuti in parte alla crisi finanziaria internazionale iniziata nel 2007 ed acuitasi nel 2008, ed al cambiamento delle priorità del Governo Italiano rispetto alla Cooperazione Internazionale ed all'area geografica, l'America Latina, in questione. Entrambi i fattori hanno portato ad una riduzione drastica dei fondi destinati alla cooperazione italiana in Guatemala.

Ciò non ostante, gli attori coinvolti nell'azione pilota hanno continuato a collaborare anche al di là dell'esaurimento del finanziamento, per lo più su base volontaria ed hanno altresì elaborato una proposta progettuale il cui obiettivo è continuare a rafforzare la rete di servizi sul territorio, con speciale enfasi nella gestione ed organizzazione dello spazio abitativo e quindi la prevenzione dei disastri dovuti ad abitazioni insicure ed insalubri da una parte, e nella provvisione di spazi di apprendimento multidimensionali nelle zone marginali, di comune accordo con il Governo Centrale, il Governo locale e la società civile.

Si ritiene che le lezioni apprese in fase di realizzazione di progetto rappresentano certamente un patrimonio prezioso di pratiche e metodologie che si potranno continuare ad applicare sia a Città del Gua-

temala, così come replicare in altri contesti simili, con i dovuti ed indispensabili esercizi di adattamento alle realtà specifiche. In conclusione a questo contributo si riportano quindi alcune delle lezioni apprese nella collaborazione tra Università di Firenze e progetto. Chi scrive si augura di cuore che ci saranno altre opportunità di validare tali ipotesi e migliorare sempre più la qualità e l'efficacia dei modelli di intervento.

1. Un progetto di sviluppo umano locale può decisamente trasformarsi nello spazio ideale di sperimentazione e di confronto costruttivo tra Cooperazione Internazionale, Università del Nord, Università del Sud e cittadinanza in generale. Tale processo permette a tutti gli attori di innalzare la qualità e l'efficacia del proprio operato, a favore e con benefici concreti per i cittadini, grazie all'interscambio tra discipline, culture, posizioni politiche e priorità corporative diverse. All'opposto di un gioco a somma zero, ove regna la competizione per le risorse limitate, si costruisce tra tutti gli attori una relazione sistemica orizzontale di solidarietà e rispetto, che arricchisce anche le persone coinvolte e dà vita a relazioni di amicizia, al di là dei risultati da ottenere in un progetto.
2. Le Istituzioni e le organizzazioni sono fatte da persone con la loro storia, esperienza e Weltanschauung, che influenza il loro operato, al di là della cultura organizzativa della Istituzione stessa. Tutti gli attori sopra citati, per operare con successo, devono appropriarsi e condividere la stessa concezione etica e politica dello sviluppo umano, che mette al centro la persona e cerca di realizzare il "*buen vivir*", ove tutta la comunità umana gode dei propri diritti civili, politici, sociali, economici e culturali (e spirituali), nel rispetto delle differenze ed in armonia con la natura.
3. La metodologia della ricerca azione, in quanto metodo partecipativo nato nel Sud del mondo e ripreso nel Nord, ed il cui obiettivo non è solo la ricerca scientifica e la costruzione di modelli socio-economici, ma il cambiamento sociale e lo sviluppo umano, rappresenta un'opportunità di costruire uno spazio simbolico comune ai ricercatori universitari, agli operatori dello sviluppo, ai *decision makers* dei paesi in via di sviluppo, come dei paesi donatori. Del resto la ricerca azione, che costruisce equipe locali di ricerca tra la popolazione, con l'accompagnamento degli operatori e dei ricercatori, permette un coinvolgimento attivo e reale della popolazione, che

- suggerisce la sostenibilità e la durabilità delle azioni anche al di là del ciclo di progetto, o di ricerca.
4. I bambini ed i giovani sono attori fondamentali ed indispensabili nel processo di destrutturazione dei paradigmi sociali dominanti e nella costruzione di una società più giusta ed egualitaria. Sebbene sia comunque importante lavorare insieme con tutta la Comunità e con la famiglia (nell'accezione contemporanea, non tradizionale, ove la donna è spesso capo famiglia e gli uomini adulti sono assenti), si ipotizza che sia più efficace investire sull'educazione dei bambini e dei giovani e sulla costruzione del loro progetto di vita ed il consolidamento della propria identità ed autostima. Anche gli operatori dello sviluppo, ed i ricercatori, devono essere giovani, in maniera tale da stimolare il confronto tra pari, nulla togliendo all'utilità del monitoraggio e del coordinamento scientifico di funzionari e docenti senior.
  5. Le popolazioni che vivono immerse nel degrado e nell'esclusione sociale non visualizzano e non conoscono i propri diritti in quanto cittadini. Uno tra questi, che si è potuto sperimentare grazie all'accompagnamento della Facoltà di Architettura, è il diritto alla città, all'area pubblica, ai servizi minimi, alle aree verdi o di svago, in quanto spazio di incontro, di crescita, di gioco e di progettazione comune. Al contrario le città, e soprattutto i quartieri ove il progetto si è sviluppato, sono ghetti di oppressione, di paura, di violenza, di disordine, di sporcizia e di degrado ambientale. I giovani non conoscono la città, neppure a pochi isolati dalla loro abitazione, e l'abbandono delle aree pubbliche ha contribuito a negare il riconoscimento dei giovani con il proprio territorio. Riappropriarsi dello spazio pubblico, come nel caso della gestione del parco urbano, rappresenta un esercizio di cittadinanza attiva e cambia radicalmente la qualità della vita non solo dei giovani, ma della comunità intera.
  6. Purtroppo il patrimonio immateriale e materiale delle popolazioni vulnerabili del Sud, come nel caso della popolazione di origine Maya migrata nella città capitale, non viene valorizzato, ma al contrario vilipeso o nel migliore dei casi taciuto e tenuto nascosto nel discorso ufficiale, anche nella cornice delle politiche di coesione sociale promosse dall'attuale Governo Guatemalteco. L'esclusione sociale nelle baraccopoli di Città del Guatemala si costruisce sulla negazione dell'identità e dell'intrinseco valore umano dei suoi abi-

tanti, umiliati come “riciclatori della discarica”, “*indios*” o “*mareros*”. Un contributo importante dell’università di Firenze è stato quello di dare voce ai senza voce, contribuendo a interrompere la sfilacciatura delle identità locali, attraverso la raccolta delle biografie, la valorizzazione delle tradizioni, degli usi e dei costumi.

7. La ricerca scientifica, così come i progetti di sviluppo umano hanno bisogno di fondi per essere realizzati. Brusche interruzioni o mancanza di chiarezza nella programmazione dei fondi disponibili comportano soluzioni di continuità che inficiano i risultati ottenuti, seppure in breve tempo, e creano sfiducia da parte della popolazione che disconosce le dinamiche della cooperazione internazionale o del mondo della ricerca accademica. Per questa ragione, è necessario costruire una massa critica di interesse e di advocacy tra operatori di varie istituzioni coinvolte, per riformare il sistema della cooperazione, anche in accordo con la Dichiarazione di Parigi sull’efficacia e l’efficienza della cooperazione (2005) e l’Agenda di Azione di Accra (2008)<sup>17</sup>. Del resto la cooperazione di per se non ha il potere di cambiare da sola il mondo contemporaneo, ma ha il dovere di agevolare l’incontro tra vari attori e stimolare i decision makers ad applicare politiche sociali ed economiche opportune per promuovere lo sviluppo umano sostenibile.

#### Note

<sup>1</sup> Ex capo-progetto del progetto “Protezione e sviluppo dell’infanzia lavoratrice a Città del Guatemala”, finanziato dalla Cooperazione Italiana ed attualmente consulente indipendente in programmi di cooperazione internazionale, esperta in genere e sviluppo umano locale.

<sup>2</sup> Il progetto, della durata di 12 mesi, con un budget totale di 720mila Euro è stato approvato con delibera 220 del Direttore Generale per la Cooperazione allo Sviluppo, nel luglio del 2007.

<sup>3</sup> Legge 41/87 sulla Cooperazione allo Sviluppo e suo regolamento di attuazione.

<sup>4</sup> Oltre alla conosciutissima produzione dell’economista indiano, si veda come riferimento il primo “Rapporto sullo Sviluppo Umano” realizzato da UNDP nel 1990. Seguirono a quel primo rapporto rapporti specifici per paesi, per regioni, ad esempio l’America Centrale nel 2000 o il Mondo Arabo nel 2002 e tematici, ad esempio l’uguaglianza di genere nel 1995 e la riforma della cooperazione internazionale nel 2003.

<sup>5</sup> Si veda il sito ufficiale del rapporto sullo sviluppo umano, nel quale sono archiviati on line tutti i rapporti dal 1990 e ci si accinge a celebrare i 20 anni di esistenza del rapporto stesso. <http://hdr.undp.org/en>.

<sup>6</sup> Si veda per un riferimento alla genesi della teoria dello sviluppo umano, Esposito et altera, *Mujeres y Economías Locales, Territorio, Saberes, Poderes*, edito da UNIFEM nel 2009.

<sup>7</sup> È stato evidente, ad esempio, nell'arco di progetto Interlink*Plus* che le metodologie, i tempi e gli standard di ricerca tra le diverse Università coinvolte sono stati spesso in critico sfasamento. È stato altrettanto dimostrato che la relazione tra Università e progetti di cooperazione diventa a volte impossibile per lo sfasamento temporale tra le programmazioni dell'una e degli altri, oltreché dalla mancanza di risorse per sostenere la ricerca.

<sup>8</sup> [www.universitas.org](http://www.universitas.org), si veda anche il programma IDEASS, nella cornice dell'iniziativa ART di cui anche l'Università di Firenze e la Cattedra Unesco per la pace e lo sviluppo umano sono parte.

<sup>9</sup> La Cattedra di cui è titolare il Professor Orefice, coordinatore scientifico del progetto di valorizzazione dell'identità indigena nelle baraccopoli di Città del Guatemala, realizzato nell'ambito del progetto della Cooperazione Italiana ed oggetto di questo articolo

<sup>10</sup> Libera interpretazione del concetto di *extension*, che si può anche intendere come socializzazione e disseminazione della metodologia, con l'obiettivo concreto di fornire un servizio agli utenti.

<sup>11</sup> Nell'ambito del progetto con la facoltà di Architettura dell'UNIFI, il personale di progetto e gli attori coinvolti si sono appropriato della nozione secondo la quale una città a misura dei bambini, è ideale per tutti, così come, nell'ambito del progetto UNIFEM "Città sicure per le Donne", si considera che una città sicura per le donne, sia automaticamente una città sicura per tutti.

<sup>12</sup> Si veda l'ultimo Rapporto UNDP sullo sviluppo umano relativo al Guatemala, pubblicato nel 2008 ed il cui tema centrale è la politica economica applicata nel paese.

<sup>13</sup> L'indice Gini misura la relazione tra la parte più vulnerabile della popolazione e la classe più benestante. Si misura tra 0 ed 1: 0 equivale all'uguaglianza ed 1 alla disuguaglianza massima. Il Guatemala ha un indice Gini di 0.6.

<sup>14</sup> Nel periodo in esame la decisione fu presa dall'Ambasciatore Pio Luigi Teodorani Fabbri, al quale va sempre un sentitissimo ringraziamento per il supporto al progetto e l'affetto dimostrato per i giovani partecipanti.

<sup>15</sup> Lo studio "Fotografia de las zonas 3 y 7 de Ciudad de Guatemala" è disponibile presso la Cooperazione Italiana in Guatemala, ma non è stato pubblicato.

<sup>16</sup> Il Guatemala è conosciuto per il carattere riservato e schivo della sua popolazione e per la resistenza passiva esercitata dalla popolazione maya nei confronti dell'oppressione dei conquistatori bianchi. In occasione degli accordi di Pace, il rapporto sul genocidio avvenuto durante 36 anni di conflitto interno è stato appunto intitolato "Memoria del Silencio" e pubblicato dalla Comisión para el Esclarecimiento Histórico de Guatemala. Si tratta di una lettura fondamentale per comprendere il Guatemala ed è disponibile on line all'indirizzo web <http://shr.aas.org/guatemala/ceh/mds/spanish/toc.html>.

<sup>17</sup> Vedi per maggiori dettagli il website dell'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo OECD [http://www.oecd.org/document/18/0,2340,en\\_2649\\_3236398\\_35401554\\_1\\_1\\_1\\_100.html](http://www.oecd.org/document/18/0,2340,en_2649_3236398_35401554_1_1_1_100.html).

## Una ricerca azione partecipativa di prevenzione al disagio giovanile a Città del Guatemala

di Caterina Benelli

*Anche all'ombra dei manghi si impara,  
si può imparare sempre quando si è attenti  
alla storia di ciascuno*  
Paulo Freire

### *I giovani alla ricerca della tradizione perduta*

Presento in questa sede il risultato di un lavoro di ricerca sul campo effettuato nel periodo giugno-luglio del 2008 da chi scrive all'interno di *Protección y Desarrollo del Niñez y Adolescencia trabajadora*, progetto della Cooperazione e Sviluppo del Ministero italiano di Affari Esteri che si inserisce tra le azioni locali promosse e sviluppate dal progetto di internazionalizzazione della ricerca *InterlinkPlus*. All'interno del progetto di ricerca azione partecipativa<sup>1</sup>, la sottoscritta, con il gruppo di lavoro locale coordinato dalla Cooperazione italiana in Guatemala, ha dato vita ad un laboratorio con i giovani delle zone marginali della capitale<sup>2</sup>. Il percorso formativo promosso dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università degli Studi di Firenze<sup>3</sup>, aveva tra le finalità lo sviluppo delle competenze e dei saperi locali dei soggetti inclusi nel progetto per avviare un percorso che coinvolgesse in particolare i giovani delle zone 3 e 7 di Città del Guatemala, luoghi ai margini della città e considerati di alto degrado ambientale e umano anche a causa delle discariche della città presenti nelle aree prese in esame. Il progetto, come richiama lo stesso titolo, si poneva l'obiettivo di mettere al centro la condizione di bambini e giovani di quelle zone marginali, quelle 'terre di nessuno' sempre più dimenticate dalle istituzioni e dal governo locale. La necessità dunque è stata quella di sviluppare un percorso formativo ed una ricerca azione partecipativa (Orefice 2006) di *Valorizzazione educativa dei saperi locali tra identità e appartenenza* a partire dai giovani, che fossero un vero e proprio percorso trasformativo e di prevenzione del disagio giovanile, condotto assieme agli stessi giovani del territorio e agli organismi del-

la società civile presenti. Il progetto di ricerca ha incentrato l'attenzione sul mondo dei giovani delle zone marginali di Città del Guatemala in quanto, da indagini effettuate dagli organismi governativi e non governativi presenti sul territorio, emerge la necessità di dirigere sempre maggiore attenzione al mondo dei minori che sono il futuro del Paese. I giovani in Guatemala rappresentano infatti l'anello debole e allo stesso tempo la risorsa per un territorio dove la memoria del silenzio ha attraversato gli ultimi decenni, anche quelli successivi agli Accordi di Pace del 1996. La violenza e la marginalità è presente in misura esponenziale e non risparmia i minori, anzi li utilizza per perpetuare una criminalità ancora troppo rilevante in una città divisa in popolazione 'in e out'. Secondo i dati pubblicati nel 2008 dall'Unione Europea e dalla municipalità di Città del Guatemala, emerge che la popolazione giovanile rappresenta in Guatemala il 69%; si tratta prevalentemente di giovani di età inferiore ai 29 anni ed in particolare, quelli dai 15 ai 29 anni rappresentano il 30% della popolazione<sup>4</sup>. L'alto numero di episodi di violenza nella capitale che interessano i giovani ci mostra come le politiche locali necessitino di orientare le proprie energie verso questa fascia della popolazione che richiede interventi specifici, soprattutto come investimento sul futuro del Paese. La relazione conflittuale tra modernità e tradizione si collega con altre antinomie come città-campagna, ricchezza-povertà, centro-periferia e locale-globale. Attraversando l'area degli *assientamientos*, delle zone 3 e 7 della capitale, si ha la sensazione di in una "discesa negli inferi" rappresentata dal visibile degrado delle abitazioni sempre più precarie e collocate nella parte più bassa degli agglomerati abusivi, nella zona vicino ai burroni della città dove, più si scende, più ci si avvicina al deposito di immondizia della capitale. Possiamo vedere che gli anni del conflitto armato sono ancora ricordi vivi nelle strade della capitale e gli anni della guerra hanno permesso la diffusione e l'accesso alle armi da fuoco con conseguenti azioni violente come pratiche quotidiane.

La popolazione degli *assientamientos* non ha forza per rivendicare il proprio diritto all'esistenza e nella comunità non ci sono servizi ed opportunità per attivare scambi, sostegno e comunicazione. Al contrario la nascita e lo sviluppo dei sempre più numerosi gruppi *narcos*, di *pandilleros* e di micro criminalità impediscono di contrastare la perdita dei valori tradizionali (Queriolio Palmas 2005, Reguillo 2000, PNUD 2007). A tale proposito sono risultati di grande impatto sulla popolazione progetti di

recupero della memoria storica effettuati a partire dalle scuole in quanto la popolazione tende a rimuovere tali ricordi storici e a non tramandare alle giovani generazioni la storia e le tradizioni del Guatemala. Per questo si sono sviluppate associazioni ed organismi che promuovono il recupero della storia del paese per una maggiore consapevolezza e per un'identità necessaria per le giovani generazioni (AA. VV. 2000, Odhag 2000 e 2007, Gallini 1999, Sanford 2003).

*Dalla 'cultura del silenzio' all'educazione al dialogo*

La popolazione guatemalteca è segnata da quella che viene chiamata a livello nazionale come la 'Cultura del Silenzio'. Si tratta di un atteggiamento socio-culturale di chiusura e di svalutazione come risultato della storia della popolazione, dell'identità di un popolo oppresso per troppi anni e che necessita di interventi educativi di accompagnamento alla valorizzazione identitaria, al recupero della memoria storica, alla valorizzazione dei saperi locali e alle appartenenze con la finalità di contrastare quel processo di auto-svalutazione che pervade 'gli ultimi della terra', quelle popolazioni prevalentemente indigene dimenticate dal mondo.

Tale processo educativo promosso per lo sviluppo delle classi deboli della popolazione, viene denominato dallo stesso Paulo Freire come 'processo di coscientizzazione' (Freire 2002); un percorso educativo attivato attraverso l'educazione alla parola, al dialogo e alla comunicazione e che si traduce in azione formativa che lo stesso autore chiamerà alla fine del suo percorso professionale come *Pedagogia della speranza* (Freire 2008). Nel progetto '*Valorizzazione dei saperi locali tra identità e appartenenza. I giovani alla ricerca dell'identità perduta*', la finalità trasversale è stata quella di attivare un percorso di promozione alla cittadinanza attiva attraverso l'educazione al dialogo, ma soprattutto di prevenzione del disagio giovanile (Bertolini, Caronia 1993, Ulivieri 1997) attraverso la realizzazione di un laboratorio di esercitazione al dialogo, alla comunicazione e alla valorizzazione della unicità delle singole storie di vita.

Si è trattato di facilitare un percorso di 'resistenza' al dominio del pensiero unico a favore di una valorizzazione delle esperienze e dei saperi individuali delle popolazioni marginali (Barone 2001).

In questa direzione l'educazione alla partecipazione e alla cittadinanza diventano strumenti di promozione e valorizzazione delle identità, delle storie locali e, allo stesso tempo, risultano un efficace strumento di prevenzione del disagio giovanile e di quei fenomeni legati alle bande giovanili che affliggono il Guatemala e tutto il Centro America.

Il progetto si è proposto dunque di sviluppare un percorso partecipativo contrastando comportamenti legati alla passività presente soprattutto tra le persone ai margini della società.

### *Metodologie partecipative di ricerca-azione*

Il progetto *Valorizzazione educativa dei saperi locali tra identità e appartenenza* ha coinvolto un gruppo di circa 50 ragazzi ma anche 15 famiglie indigene delle zone 3 e 7 di Città del Guatemala, luoghi sorti intorno alla discarica della città. L'azione sul territorio ha interessato giovani e attori locali quali le insegnanti, i referenti dell'associazionismo locale, gli abitanti del quartiere e la Municipalità nel suo complesso istituzionale oltre che istituzioni italiane come la Cooperazione italiana in Guatemala e l'Università degli Studi di Firenze.

Il percorso effettuato con i ragazzi guatemaltechi, grazie alla collaborazione di Paolo Grassi, stagista del Master in Analisi e Gestione dei Progetti di Sviluppo presso l'Università di Milano, e delle associazioni locali coordinate dalla Cooperazione italiana, ha risposto alla necessità del territorio di formare i giovani ad un lavoro di ricerca azione a partire dalle loro identità ed appartenenze e che, parallelamente, si ponesse l'obiettivo di lavorare sui bisogni formativi dei ragazzi stessi. All'interno del percorso formativo abbiamo utilizzato le metodologie partecipative per consentire ai partecipanti e alla comunità di attivare azioni trasformative necessarie in un luogo di forte degrado e marginalità sociale.

La ricerca azione partecipativa è stata utilizzata come struttura portante per meglio comprendere la situazione identitaria presente e perduta della cultura tradizionale. La metodologia della ricerca azione partecipativa ha permesso dunque di creare un contesto di ricerca sulle tematiche prese in esame come: la conoscenza reciproca del gruppo di giovani e l'opportunità di confronto e condivisione su tematiche non affrontate in altri contesti educativi e sociali. La Rap è stata utilizzata

in particolare nella fase iniziale per quello che ha riguardato l'identificazione dei problemi, l'analisi non strutturata e l'analisi strutturata della situazione locale. Per mezzo dell'utilizzo di metodologie riflessive e narrative, è stato possibile effettuare una ricostruzione di storie di vita di quelle famiglie indigene che vivono nelle baraccopoli. Le metodologie narrative, infatti mettono al centro dell'interesse il soggetto con la propria storia di vita; percorso che ha permesso al gruppo di ragazzi di conoscersi, di conoscere la storia del luogo di appartenenza e le storie altrui per meglio sviluppare il progetto di ricerca azione.

La metodologia narrativa e autobiografica attivata attraverso un percorso laboratoriale diretto agli adolescenti, ha avuto l'obiettivo di favorire un percorso riflessivo sulle tematiche identitarie con varie forme di narrazione e di scrittura prevalentemente in forma ludica soprattutto attraverso la tecnica dell'intervista in profondità (Demetrio 1999, Kanitza 1993, Mantovani 1998, Atkinson 2002) che ha permesso ai partecipanti di approfondire conoscenze e competenze in riferimento al gruppo di compagni, alla comunità di riferimento, all'appartenenza e alla storia del territorio. Il lavoro con i giovani attraverso strumenti formativi di tipo partecipativo e riflessivo infatti, ha avuto il compito di offrire ai giovani un'opportunità formativa su più livelli: da una parte hanno potuto sperimentarsi in un percorso di conoscenza e maggiore consapevolezza delle proprie origini e tradizioni, dall'altra hanno sperimentato un percorso di educazione al dialogo, alla partecipazione e alla cittadinanza attiva. I laboratori si sono dimostrati, infatti, dei veri e propri luoghi di diritto alla parola, al pensiero, alla riflessione e la condivisione, coinvolgendo quei ragazzi che non hanno opportunità di condividere in sede strutturata, opinioni e proposte richiamando così la teoria di Freire (2002) e la sua opera di coscientizzazione e di sostegno e promozione di una pedagogia degli oppressi.

### *Riflessioni conclusive per una ri-progettazione*

Il percorso di ricerca azione effettuato a Città del Guatemala ha offerto l'opportunità ad una parte della comunità marginale della città di intraprendere un percorso educativo e trasformativo di grande impatto anche per il resto della comunità che si è fatta luogo di valorizzazione dei saperi e di circolarità delle conoscenze. Allo stesso tem-

po i risultati della ricerca azione hanno messo in luce la mancanza di sviluppo delle tradizioni indigene originarie della cultura locale guatemalteca e, allo stesso tempo, un sentimento di vergogna dell'appartenenza indigena presente soprattutto tra le giovani generazioni che spesso non hanno le conoscenze necessarie per comprendere il fenomeno storico e sociale.

Il progetto in sostanza si è rivelato un importante lavoro di recupero e salvaguardia del patrimonio umano nonché un impegno per la prevenzione della deviazione giovanile.

Dall'osservazione e dalla ricerca del lavoro sul campo, dalle riflessioni del gruppo di lavoro della progetto "*Protección y Desarrollo del Niñez y Adolescencia trabajadora*" e dalla supervisione sul lavoro stesso, è stato possibile evidenziare la necessità di sviluppare progetti educativi specifici nelle zone marginali della città, con la partecipazione delle istituzioni locali e della società civile.

Tra le ipotesi progettuali di fine missione, le proposte educative sono state rivolte prevalentemente alle scuole, agli insegnanti, alle famiglie e alla comunità locale. Possiamo dunque concludere questo contributo mettendo in luce il ruolo della scuola pubblica come anello debole del processo formativo e, in particolare della classe docente che necessita di supporto attraverso la formazione specifica e permanente sulle metodologie educative e didattiche in classe. La scuola da sempre si presenta come luogo privilegiato per l'educazione sociale e alla cittadinanza in particolare nei luoghi marginali che, a partire dalla cura dell'apprendimento dello studente, si prende cura contemporaneamente della comunità locale restituendole attenzione e dignità.

Dalle quindici interviste effettuate alle famiglie delle zone 3 e 7 della capitale, emergono infatti alcune considerazioni che evidenziano come sia proprio la scuola ad essere considerata dalle madri come unico spiraglio per un futuro migliore dei figli e, di conseguenza dell'intera comunità, proprio come dimostra il frammento di intervista sottostante:

Io gli dico ai bambini che non ho potuto studiare perché dovevo lavorare, sono analfabeta. Loro devono studiare per avere una vita migliore di quella che ho avuto io... tutti i sacrifici che faccio sono per fare studiare i miei figli... è l'unico modo che hanno per avere una vita migliore e per non entrare in brutte situazioni! (Doña Marta, Città del Guatemala).

## Note

<sup>1</sup> Ricerca effettuata dalla Cooperazione italiana in Guatemala “Expression territorial. Una fotografia del territorio de zona 3 y 7 de Ciudad de Guatemala con la metodología de Investigación acción” nel gennaio 2008.

<sup>2</sup> Il percorso di ricerca è stato possibile attraverso la collaborazione del gruppo di lavoro dell’UTL in Guatemala coordinato dalla dott.ssa Gilda Esposito e con la preziosa collaborazione della dott.ssa Giorgia Canulli. Il saggio qui presentato è stato sviluppato dall’Autrice all’interno del volume *Storie di nessuno, storie di tutti. I giovani alla ricerca dell’identità perduta* pubblicato per la casa editrice Aracne nel 2009.

<sup>3</sup> La ricerca è stata coordinata dal Prof. Paolo Orefice, direttore della Unesco Transdisciplinary Chair- Human Development and Culture of Peace dell’Università di Firenze e la sottoscritta ha sviluppato la ricerca sul campo con la collaborazione della Dott.ssa Giovanna del Gobbo come responsabile del progetto.

<sup>4</sup> Dati estratti dalla ricerca presentata a Città del Guatemala nel giugno 2008 di AA.VV., *Estrategias para promover la participación juvenil en la gestión de políticas a nivel municipales*, promossa dall’Unione europea e dalla Municipalità guatemalteca. I dati sono il risultato di una ricerca demografica dell’anno 2005.

## Bibliografia

- AA.VV. (2008), *Centro para la Acción legal en derechos Humanos, programa de derechos de la juventud, Estrategias para promover la participación juvenil en la gestión de políticas públicas a nivel municipal*, Ciudad del Guatemala.
- AA.VV. (2000), *Memoria, verdad y esperanza*, Guatemala: Nunca Más, Oficina de derecho humanos, Guatemala.
- Atkinson R. (2002), *L’intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Barone P. (2001), *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini e Associati, Milano.
- Bertolini P., Caronia L. (1993), *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S.(a cura di) (1997), *L’educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multimedialismo*, Trento, Erickson.
- Edumaya (2002), *Diez historias de vida*, Universidad Landivar, Guatemala.
- Demetrio D. (1999), *L’educatore auto(bio)grafico. L’uso delle storie di vita in educazione*, Unicopli, Milano.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- (2008), *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino.

- Hagedorn J. (2006), *Gangs in the Global City*, University of Illinois Press, Chicago.
- Gallini S. (org) (1999), *Guatemala: Nunca Más*, Sperling & Kupfer Editori, Milano.
- Mancaniello M. R. (2002), *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza*, Città aperte edizioni, Milano.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Massa R. (2004), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Melucci A., Fabbrini A. (1991), *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano.
- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Kanitza S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Orefice P. (1993), *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- ODHAG (2000), *Guatemala: Memoria del Silencio, e Memoria, verdad y esperanza. Versión popularizada del Informe*, ODHAG, Guatemala.
- (2007), *Demos a los niños un futuro de paz*, ODHAG, Guatemala.
- Orefice P. (1978), *Educazione e Territorio*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- (2006a), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratica di creazione dei saperi locali*, Volume I, Liguori, Napoli.
- (2006b), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo internazionale*, Vol. II, Liguori, Napoli.
- Orefice P., Guetta S. (a cura di) (2003), *Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi*, ETS, Pisa.
- PNUD (2007), *Informe estadístico de la violencia en Guatemala*, Programa de Seguridad Ciudadana y Prevención de la Violencia del PNUD, Guatemala.
- Queriolio Palmas L. (2005), *Il fantasma delle bande*, Frilli Editore.
- Reguillo R. (2000), *Emergencia de cultura juveniles*, Norma, Bogotá.
- Sanford V. (2003), *Violencia y Genocidio en Guatemala*, F&G Editores, Ciudad de Guatemala.
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori.
- Tarozzi M. (a cura di) (2005), *Educazione e cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Studio, Milano.
- Ulivieri S. (a cura di) (1997), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze.
- UNDP (2005), *Lo sviluppo umano, rapporto 2005. La cooperazione internazionale a un biennio*, Rosenberg e Selier, Torino.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, University Press, Cambridge.

## I ragazzi trasformano la città: un laboratorio di progettazione partecipata a città del Guatemala

di Elena Tarsi

### *Premessa*

Questo testo si colloca in continuità con i due contributi precedenti di Gilda Esposito e Caterina Benelli e intende analizzare il lavoro svolto da chi scrive all'interno del progetto "Protezione e Sviluppo dell'infanzia e adolescenza nelle zone 3 e 7 di Città del Guatemala", d'ora in avanti denominato Progetto Madre, sulla base della collaborazione stabilita tra la Cooperazione Italiana e il LabPSM – Laboratorio Città Territorio e Ambiente nei Paesi del Sud del Mondo- coordinato dal Professor Raffaele Paloscia, del Dipartimento di Urbanistica e Pianificazione del Territorio dell'Università di Firenze e l'Associazione di Promozione Sociale +SUD. L'esperienza è nata dal desiderio di attivare rapporti bilaterali di solidarietà internazionale tra attori della cooperazione italiana, l'Università ed enti omologhi guatemaltechi con il fine di condividere conoscenze ed esperienze ed intercambio di *know how* con il Comune di Città del Guatemala, che permettessero il miglioramento dei servizi municipali alla popolazione.

Dedicherò una prima parte all'introduzione delle dinamiche e delle problematiche che interessano attualmente Città del Guatemala per definire in seguito l'importanza dell'analisi partecipata dello spazio urbano che è stata alla base delle attività svolte all'interno del progetto della Cooperazione Italiana del quale si cercherà di ricostruire obiettivi e percorso.

### *Città del Guatemala*

La capitale del Guatemala è un classico esempio del fenomeno urbano conosciuto come primazialità, diffuso nella quasi totalità dei Paesi del Sud del Mondo: si tratta infatti della totale sproporzione tra la crescita accelerata di un centro urbano, che normalmente coincide con la capitale, rispetto al resto dei centri minori della rete urbana di un paese.

L'area metropolitana di Città del Guatemala si estende su circa 11 municipi e conta una popolazione di più di 3 milioni di abitanti: se consideriamo l'intera popolazione del paese che ammonta a 15 milioni è facile intuire come il processo di urbanizzazione abbia interessato maggiormente l'area metropolitana della capitale creando forti squilibri dal punto di vista infrastrutturale, sociale ed ambientale.

A partire dagli anni '40 si è assistito all'occupazione collettiva e illegale di terreni pubblici e privati soprattutto delle aree considerate inadeguate alla costruzione per la mancanza di infrastrutture di base e servizi o in aree altamente contaminate e in terreni inappropriati dal punto di vista idro-geologico.

Lo Stato non ha mai incluso all'interno dei programmi di sviluppo urbano la creazione di una politica di costruzione di case popolari. Inoltre l'offerta del settore privato non è stata accessibile alle fasce della popolazione economicamente più deboli.

Gli *Assientamentos* sono lo specchio di una disuguaglianza sociale e di un'ingiustizia strutturale della società, conseguenza e prodotto dell'esclusione di una parte della popolazione da quello che Lefebvre definisce come 'diritto alla città'. Questi insediamenti precari presentano alcune caratteristiche principali: la maggioranza della popolazione che vi risiede è in età produttiva e con redditi molto bassi, di cui il 58% rappresentato da migranti delle aree rurali. Dal punto di vista fisico presentano abitazioni autocostruite con materiali poveri o inadeguati e un deficit di infrastrutture di base come fornitura dell'acqua, sistemi di smaltimento e depurazione delle acque reflue e raccolta dei rifiuti. L'organizzazione sociale interna è generalmente molto debole dando spazio alla criminalità organizzata attraverso le *maras*, vere e proprie bande di giovani che si contendono il controllo dei traffici illeciti di questi quartieri, seminando violenza e paura.

Le zone 3 e 7 della città, interessate dal progetto Madre contano una popolazione di circa 170.000 abitanti, quasi il 18% della popolazione totale della città. Presentano un primato: 59 dei 78 *assientamentos* di Città del Guatemala si concentrano in queste zone, soprattutto a causa della presenza di una grossa faglia del terreno, nella cui parte più estrema trova sede la discarica della capitale.

Dal punto di vista morfologico infatti, la valle dove sorge la città si presenta come un tavolato relativamente pianeggiante separato da fratture di profondità che varia dai 25 ai 150 metri. Queste feritoie si sono

formate principalmente grazie all'erosione dell'altipiano e per il crollo delle stesse pareti. Molte delle pendici di queste ferite del terreno, chiamate *barrancos*, sono oggetto di occupazione abitativa da parte degli strati più poveri della popolazione.

La caratteristica del rilievo, di origine vulcanica, e la fragilità dei suoi li contribuiscono a rendere il terreno suscettibile a fenomeni di erosione e la progressiva deforestazione e perdita del tessuto vegetale aumenta questa suscettibilità.

### *Il taller territorio*

Il “Laboratorio di Analisi e Progettazione Partecipata” denominato *Taller Territorio*, si inserisce all'interno e in continuità con le attività di Ricerca-Azione svolte nei mesi da settembre a dicembre 2007 e coordinate da Giorgia Canulli e Mayte Fernández, all'interno del Progetto “Protección y Desarrollo de la infancia y adolescencia de Ciudad de Guatemala” della Municipalidad de Guatemala e della Cooperazione Italiana. Lo studio realizzato durante questa prima fase ha approfondito la tematica socio-economica producendo un documento finale chiamato “Expression territorial” che è servito da base per strutturare il piano operativo del progetto Madre. Chiaramente nel progettare e programmare il *Taller Territorio* si è tenuto conto dei risultati emersi dal precedente studio e delle disponibilità dimostrate dal partner locale. In particolare i seguenti punti:

- La relazione della popolazione con il proprio territorio risulta limitata in termini di conoscenza degli spazi e della loro appropriazione per la vita sociale. La mobilità, così come l'orientamento nel territorio, si limita agli *assientamientos* di appartenenza e a alcuni punti centrali del quartiere (mercato, parco). Il distacco dal territorio influisce anche sulla scarsa partecipazione cittadina soprattutto per quanto riguarda i giovani. (Expression Territorial 2008: 3)
- La popolazione delle zone 3 e 7 riconosce il lavoro svolto dalla amministrazione comunale negli ultimi anni in relazione alle infrastrutture, mentre ritiene molto deboli i programmi sociali promossi. (Expression Territorial 2008: 3)
- In relazione alla necessità di riappropriazione degli spazi urbani e di ricostruzione del tessuto sociale delle aree considerate, si riscontra

la necessità di organizzare momenti di incontro della comunità ai quali partecipino i nuclei familiari. (Expression Territorial 2008: 4)

L'obiettivo generale del processo di Ricerca-Azione è stato quindi quello di rafforzare la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica, in particolare quella dei giovani e adolescenti volontari che hanno preso parte alle attività.

Si pretendeva porre una particolare attenzione allo studio del territorio fisico delle zone 3 e 7, concentrandosi sull'analisi degli spazi dedicati ai giovani con il fine di migliorare la conoscenza dell'ambiente in cui vivono ma anche con l'obiettivo di stimolare la capacità di immaginare trasformazioni possibili e di metterle in atto.

Alla base di questo approccio sta il riconoscimento del valore specifico del punto di vista dell'infanzia e dell'adolescenza sui problemi della città e la convinzione che sapere comune e sapere esperto debbano saper dialogare per poter progettare e costruire trasformazioni efficaci e sostenibili. Prendendo in prestito le parole di Raymond Lorenzo "le nostre strategie si basano sullo sviluppo delle capacità locali di pensare il futuro, di gestire avvenimenti non previsti soprattutto di immaginare e programmare alternative desiderate." (Lorenzo 1998: 71)

Scopo del laboratorio era infatti quello di individuare alla fine del percorso, una piccola azione concreta da realizzare in proprio, attraverso cantieri di autocostruzione assistita, affidando a un lavoro successivo di interazione sociale allargata la realizzazione di proposte più complesse.

I giovani coinvolti sia nella prima fase che nel *Taller Territorio*, sono stati tutti volontari residenti nelle zone 3 e 7, interessate dal progetto, con un'età compresa tra i 12 e i 27 anni: divisi in due gruppi con differenze piuttosto accentuate di numero ed età. Il primo gruppo composto da circa 35 giovani di età compresa tra i 13 e i 20 anni, si riuniva il mercoledì pomeriggio all'Alcaldia Auxiliaria di zona 7, il secondo gruppo composto invece da soli 12 ragazzi dai 16 ai 26 anni si incontrava il giovedì mattina all'Alcaldia Auxiliaria di zona 3. Il secondo gruppo era composto da giovani che già avevano partecipato al precedente progetto dell'ILO/IPEC<sup>1</sup> durante il quale avevano avuto l'occasione di fare un percorso formativo notevole che li ha resi molto coscienti rispetto alle proprie potenzialità. Questo aspetto ha favorito la possibilità di condurre un lavoro diverso con i due gruppi e soprattutto di spingersi avanti con gli obiettivi con il gruppo dei più grandi.

Su queste basi è stato possibile strutturare una serie di attività volte all'analisi del territorio fisico, con l'obiettivo di valorizzare gli spazi dedicati ai giovani. Il lavoro ha portato all'identificazione di un luogo specifico, un parco di proprietà municipale abbandonato, al confine tra zona 3 e zona 7, che è stato oggetto di proposte progettuali da parte dei ragazzi. Il progetto definitivo è stato poi presentato alla Municipalità durante il Seminario di presentazione della Metodologia di Ricerca-Azione, svoltosi a Città del Guatemala il 27 febbraio 2008.

### *Metodologia*

Dal punto di vista metodologico si è fatto riferimento non solo alle metodologie di ricerca-azione partecipativa ma anche alle teorie e tecniche della progettazione partecipata. La scuola fiorentina attraverso l'esperienza del LaPEI - Laboratorio di Progettazione Ecologica degli Inseguimenti - ha costruito molti saperi e portato avanti molte esperienze e sperimentazioni di metodologie partecipative anche in particolare con i bambini e adolescenti. "La partecipazione degli abitanti è uno strumento importante per ottenere efficacia, per migliorare i risultati delle politiche pubbliche sulla città, per ottenere una migliore conoscenza dei meccanismi reali di formazione dei bisogni". (Paba, Pecoriello 2006: 15)

Il Laboratorio si è strutturato tramite attività di formazione, di analisi e di progettazione che sono state adeguate alle differenze di età e di capacità di analisi dei due gruppi.

- **Formazione:** sono stati organizzati dei seminari sull'uso della cartografia, sulle dinamiche di formazione e trasformazione della città e sull'uso della fotografia come forma di arte, descrizione e conoscenza della realtà.
- **Analisi:** le attività di analisi sono state condotte tramite l'elaborazione di mappe personali, visite esplorative nel quartiere, sessioni di fotografia del quartiere, rilievi, discussioni e elaborazioni di cartografia tematica.
- **Progettazione:** la fase di progettazione si è concentrata sulla tematica degli spazi dedicati all'infanzia e all'adolescenza. È stato possibile identificare uno spazio da trasformare e tramite tecniche di *visioning* e di progettazione partecipata, di immaginare scenari e trasformazioni possibili. Il percorso è stato condotto come un esperimento aperto.

Non era possibile prevedere dove avrebbe condotto, quali problematiche e potenzialità sarebbero scaturite dai lavori di analisi. Infatti “il facilitatore non sa con precisione che cosa sta cercando, non ha ipotesi prestabilite da dimostrare”. (Lorenzo 1998: 68) Questo atteggiamento ha permesso che i ragazzi identificassero un luogo come oggetto delle loro previsioni e del loro progetto di trasformazione. Un progetto che è stato presentato ufficialmente in un incontro pubblico con la Municipalità e che ha trovato la disponibilità all’ascolto della proposta e alla definizione di un intervento congiunto.

La partecipazione degli abitanti è il fondamento di qualunque possibilità di cambiamento del modello di sviluppo in direzione della sostenibilità, perché soltanto nell’interazione sociale è possibile modificare gli stili di vita, perché i cambiamenti culturali avvengono solo con l’attivazione di processi aperti e continui di apprendimento sociale (Paba, Pecoriello 2006: 16).

### *Attività*

Le attività del Laboratorio si sono svolte in un periodo di 5 settimane. Il programma è stato strutturato in continuità con le attività di Ricerca-Azione precedentemente svolte e tenendo conto delle attività previste per i mesi successivi. La prima attività è stata coordinata con la responsabile delle attività legate all’arte e ha avuto come tema la fotografia. Questa scelta è stata dettata dalla necessità di stimolare i ragazzi rispetto al mezzo fotografico che avrebbero poi dovuto utilizzare nelle esercitazioni di analisi del quartiere. Il *Taller Territorio* si è poi composto di quattro incontri con ogni gruppo, un seminario di presentazione del lavoro svolto e un incontro di valutazione finale con tutti i ragazzi.





### *Taller Cartografia*

Il primo incontro è stato strutturato in due parti. La prima di introduzione al tema della cartografia e della rappresentazione del territorio, con il fine di creare le basi di conoscenza per le successive attività di analisi. La seconda parte invece ha visto i ragazzi impegnati nella definizione della visita del quartiere che si sarebbe effettuata durante il 2° incontro.

1° parte \_ Attraverso una presentazione in *Power Point* sull'origine della cartografia ed esempi di rappresentazione del territorio, lo studio di alcune mappe ed una discussione con i giovani, si è affrontato il tema della cartografia (Storia della cartografia, Che cos'è una mappa, Che tipo di mappe esistono, Come si costruisce una mappa, Che informazioni contiene.). Per concludere la fase di formazione i ragazzi hanno elaborato una mappa delle proprie abitazioni costruendo una leggenda personale con un simbolo per ogni casa. L'esercizio era funzionale alla comprensione di come si struttura la comunicazione cartografica e ad un primo approccio allo studio delle zone 3 e 7.

2° parte \_ In seguito è stato chiesto ai ragazzi di definire insieme il percorso della visita alle zone 3 e 7 che si sarebbe effettuata durante il 2° incontro, in base a ciò che ritenevano importante mostrare del proprio quartiere. I due gruppi (zona 3 e zona 7) hanno elaborato due proposte differenti, ogni gruppo della propria zona. È interessante notare come i ragazzi di zona 7 abbiano fatto una proposta di percorso che considerava quasi esclusivamente i luoghi di interesse pubbli-



co mentre i ragazzi di zona 3 hanno proposto di visitare solo gli Asientamientos da dove provengono. È importante notare che nessuno dei ragazzi di zona 7 risiede negli Asientamientos e di conseguenza non è nata la necessità di visitarli. Le due proposte sono state sommate creando un unico tragitto attraverso le due zone.

### *Visita al quartiere*

Il secondo incontro è consistito in una visita al quartiere secondo il percorso definito dai giovani durante l'incontro precedente. I due gruppi questa volta erano insieme. I giovani, a gruppi di due, hanno scattato fotografie degli elementi significativi che hanno incontrato durante la visita, registrando sulla mappa il punto dove veniva scattata

la foto. Questo esercizio contribuiva da un lato a migliorare la dimestichezza della lettura di una mappa e la conoscenza del quartiere, dall'altro stimolava un nuovo sguardo sul proprio *habitat* che era l'obiettivo generale della passeggiata. Inoltre si voleva far conoscere le zone di studio a tutti i ragazzi che ne conoscevano solo una parte, generalmente quella vicino alla loro residenza, e raccogliere storie, descrizioni e spiegazioni dei giovani che ci abitano. La documentazione fotografica era propedeutica alle attività successive di analisi.

### *Analisi del quartiere*

Si è passati quindi alla fase di analisi del quartiere attraverso la produzione di alcune mappe tematiche che risaltassero le potenzialità e i limiti dell'area di studio. I ragazzi sono stati impegnati nella creazione di mappe del quartiere che riflettessero la loro conoscenza e la loro percezione del luogo anche attraverso le fotografie che erano state scattate durante la visita dell'incontro precedente. Le analisi condotte, con particolare attenzione agli spazi dedicati ai giovani, hanno portato all'identificazione e descrizione degli spazi attualmente utilizzati da bambini e adolescenti e alla valutazione dell'insufficienza di strutture sportive, giardini, aree di ricreazione e centri giovanili. Da questo studio, con i ragazzi più grandi del gruppo di zona 3 è nata l'idea di fare delle proposte di intervento e di trasformazione in questo senso. Si è cercato quindi di identificare uno spazio che potesse essere valorizzato ed adeguato ad uso dei giovani.

È stato scelto un piccolo parco che si trova proprio al confine tra zona 3 e zona 7 ed che si trovava in stato di abbandono. Si sono quindi cercate informazioni rispetto alla proprietà e alla situazione dell'area ed abbiamo scoperto che si trattava di un parco di proprietà del Comune, che era stato oggetto di un progetto di riqualificazione. I lavori si erano però fermati dopo poco per problemi dell'impresa costruttrice e il parco rimaneva quindi chiuso da un cancello e abbandonato da mesi. Si è deciso quindi che, una volta confermate le informazioni da parte della municipalità avremmo proseguito con un progetto di intervento di trasformazione del *Parquecito* in uno spazio dei e per i giovani.

### *Progettare la trasformazione*

Verificata la disponibilità da parte del comune rispetto alla questione del *Parquecito* e ottenuta dall'architetto responsabile la pianta dello stato di fatto si è proceduto all'attività progettuale.

L'obiettivo era quello di definire il progetto di trasformazione del luogo identificato. Chiaramente le attività di progettazione sono state diversificate per i due gruppi proprio per la già descritta differenza di età. Al gruppo di zona 7, l'area è stata "imposta", nel senso che non si è proceduto con loro ad una vera e propria scelta del luogo: si è fatta la proposta scaturita dal gruppo della zona 3, abbiamo organizzato un sopralluogo e poi è stato chiesto di dare dei suggerimenti rispetto a come avrebbero voluto veder modificato il *Parquecito* attraverso dei collage. Le tecniche di *Visioning* come il collage servono a dare una prima idea, attraverso delle immagini, di come sia possibile trasformare uno spazio. Con il secondo gruppo invece si è cercato di stimolare un vero e proprio processo progettuale attraverso l'identificazione anche grafica degli interventi specifici. Si è ritenuto opportuno presentare ai ragazzi alcuni esempi di parchi attraverso delle immagini scelte in modo da stimolare le loro capacità progettuali. Poi si è proceduto all'analisi dei collage prodotti dai ragazzi del primo gruppo, identificando quali erano le proposte più gettonate e soprattutto quali venivano ritenute adeguate e quindi da introdurre nel progetto. Successivamente si è passati alla stesura del progetto in pianta e alla costruzione della legenda. Queste le trasformazioni progettate:

- Casetta Ecologica (sede dell'associazione dei ragazzi e spazio di incontro per attività di formazione e ludiche)
- Giochi per bambini
- Trasformazione degli scivoli presenti in delle fioriere
- Gradoni per cineforum
- Fontana
- Tavolini da pic-nic
- Zone Barbeque
- Convertire la piattaforma esistente in un Kiosko
- Alzare le pareti di limitazione del parco e decorarli con Murales
- Dedicare uno spazio a sculture e strumenti musicali costruiti con oggetti riciclabili
- Piantumazione del giardino

- Servizio igienico
- Illuminazione notturna

L'idea dei ragazzi che stava alla base del progetto era quella di creare un giardino che fosse fruibile non solo dai giovani ma anche dalle famiglie del quartiere soprattutto per attività culturali (come il cineforum) o ricreative (pic-nic, festicciole, ecc.)

Tra gli interventi progettati alcuni sono stati pensati per essere realizzati direttamente dai ragazzi con piccoli cantieri di autocostruzione assistita, come i murales, le sculture, ma anche la piantumazione.

Si è dovuto inoltre scegliere insieme ai ragazzi chi di loro avrebbe partecipato al seminario di presentazione del processo di Ricerca-Azione alla Municipalità previsto per il giorno 27 di febbraio 2008. Ci sono stati dei ragazzi che si sono offerti volontari e poi si è passati alla votazione. In tutto sono stati eletti 5 rappresentanti per accompagnare gli interventi delle differenti componenti della ricerca.



### *Seminario di Presentazione*

Il seminario “Introducción a la metodología de la investigación-acción. Presentación de la experiencia participativa en zona 3 y 7 de Ciudad de Guatemala” è stato un evento importante e conclusivo delle prime due fasi del processo di Ricerca-Azione del progetto Madre e un momento di scambio e condivisione di obiettivi e metodologie con la Municipalità e gli altri attori coinvolti. Inoltre ai fini del lavoro con i ragazzi diventava un momento ancora più significativo vista la possibilità di presentare i risultati concreti del processo, ovvero il progetto del *Parquecito*, alla municipalità in forma ufficiale.

Durante il seminario sono state presentate le quattro componenti della ricerca-azione: componente sociale, ambientale, artistica ed economica. I giovani volontari che hanno partecipato al progetto hanno accompagnato i relatori nell'esposizione delle attività e dei risultati e infine uno dei ragazzi ha presentato nel dettaglio il progetto del parco.

### *Condivisione del Progetto e riflessione finale*

Come conclusione del *Taller Territorio* si è organizzato un momento di condivisione tra i due gruppi che hanno lavorato separatamente sulla stessa tematica e che raramente si sono incontrati.

L'ultimo incontro aveva come obiettivo quello di presentare il progetto del *Parquecito*, elaborato dal gruppo di zona 3, ai ragazzi di zona 7 per poter discutere insieme del progetto, fare eventuali modifiche e condividere le scelte.

Inoltre si voleva rendere i ragazzi di zona 3 "responsabili" del parco anche nei confronti dei più giovani: questo per dargli una spinta nella direzione, da loro più di una volta richiesta, di essere maggiormente valorizzati e per trasformare le difficoltà e reticenze, spesso dimostrate dal gruppo 3 in relazione a lavorare con ragazzi più giovani ed inesperti, in opportunità di crescita.

Come prima osservazione i ragazzi di zona 7 hanno portato il fatto che mancasse nel progetto la rampa da skate, molte volte richiesta dai bambini e ragazzi che abitano la zona, e che molti di loro avevano inserito come proposta progettuale attraverso i collages. Si è subito spiegato che la scelta di non includere la rampa era data dalle piccole dimensioni del parco che a vista dei progettisti non permettevano la realizzazione di uno spazio adeguato alle richieste. Proponevano a questo riguardo che la rampa fosse costruita nel Parque San Francisco che per l'ampiezza degli spazi era un luogo più appropriato.

Ai ragazzi di zona 7 è piaciuto il progetto finale perché hanno trovato quasi tutte le proposte che avanzarono con i collages. È sorto però un problema: attorno al parco giocano abbastanza bambini, di età tra i 5 ed i 12 anni, ed i ragazzi temevano che essi potessero rovinare per vandalismo i futuri interventi. Dopo una discussione si è concordato che la soluzione migliore sarebbe stata di invitarli alle attività di autocostruzione che sarebbero state sviluppate, di modo da includerli

nel processo di trasformazione e di stimolare pertanto un senso di appartenenza e cura verso il nuovo parco.

### *Conclusioni e raccomandazioni*

È possibile affermare che il processo di progettazione partecipata con i ragazzi ha portato non solo a una maggiore conoscenza del proprio quartiere e alla stesura di un progetto, ma anche all'attivazione di un processo più ampio che coinvolgendo la Municipalità è in grado di produrre reali cambiamenti sia dello spazio fisico della città sia delle politiche di intervento legate alla partecipazione dei cittadini, in questo caso dei più giovani.

Si è verificata una buona partecipazione dei volontari, unita ad un forte desiderio di essere protagonisti e alla volontà di appropriazione degli spazi.

I passi successivi a questa fase della ricerca-azione sarebbero dovuti essere i seguenti:

- Discutere la proposta dei giovani per il Parquécito con i tecnici della Municipalidad;
- Definire insieme un progetto che consideri le osservazioni dei tecnici e rispetti le scelte dei ragazzi;
- Prevedere una serie di interventi di responsabilità della Municipalidad e programmare laboratori di autocostruzione e decorazione del parco con i giovani volontari;
- Realizzare i laboratori di attività artistiche (Murales, mosaici, sculture, ecc.) con i ragazzi all'interno del parco;
- Realizzare laboratori sulla tematica ambientale all'interno del parco (es: fonte ecologica, materiali di riciclaggio, piantumazione, ecc);
- Organizzare una presentazione del progetto e del processo con la municipalità al CUB (comité unico de barrio) per allargare il processo partecipativo anche agli adulti.

### *Note*

<sup>1</sup> Il programma Regionale Triennale “Prevencion y Erradicacion del Trabajo Infantil en Basura”, realizzato attraverso ILO/IPEC in Guatemala, El Salvador e Honduras nel periodo 2004-2006 ha avuto come obiettivo principale l'eliminazione del lavoro minorile all'interno della discarica di Città del Guatemala. Il progetto Madre si è inserito in continuità con gli obiettivi raggiunti investendo nell'accesso all'educazione primaria e ad opportunità formative per gli adolescenti.

## Bibliografia

- Bravo Soto M. A. (org) (2007), *Proceso de Urbanización, segregación social, violencia urbana y "barrios cerrados" en Guatemala 1944-2005. Serie: El Proceso de Urbanización en Guatemala 1944-2002*, volume VI, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Casto H. (1987), *Condiciones de vida en los asentamientos populares y urbanos*, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Florentin Martínez L. J. (1992), *Vivienda y Política en Guatemala*, bolletino n.16, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Gellert G., Pinto Soria J.C., (org) (1990), *Ciudad de Guatemala: dos estudios sobre su evolución urbana (1524-1950)*, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Gordillo Castillo E. (2006), *Debate teórico sobre el Proceso de Urbanización, el desarrollo de la Primacia Urbana y la Metropolización en Guatemala. Serie: El Proceso de Urbanización en Guatemala 1944-2002*, volume II, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Lorenzo R. (1998), *La città sostenibile*, Eleuthera, Milano.
- Morán Mèrida A. (2000), *Condiciones de vida y tendencia de la tierra en asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala*, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Palma Hurrita Huber E. (2007), *Expresiones territoriales de la informalidad habitacional en el Valle de la Ciudad de Guatemala*, USAC - CEUR, Ciudad de Guatemala.
- Paba G., Pecoriello, A. (2006), *La città Bambina*, Masso delle Fate, Firenze.
- Paba G., Perrone C. (org) (2004), *Cittadinanza attiva*, Alinea, Firenze.
- Perrone C. (2007), *Insieme per progettare la città*, Aida Edizioni, Firenze.
- Sclavi M. (2002), *Avventure urbane: progettare la città con gli abitanti*, Eleuthera, Milano.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- Valladeres Vielman L. R., Morán Mèrida A. (org) (2006), *El crecimiento de la Ciudad de Guatemala 1944-2005. Serie: El Proceso de Urbanización en Guatemala 1944-2002*, volume IV, USAC - CEUR, Ciudad del Guatemala.
- Velásquez Carrera E. A. (1989), *Desarrollo Capitalista, Crecimiento Urbano y Urbanización en Guatemala 1940-1984*, Sao Paulo.

## **Sviluppo umano locale a Sololá: valorizzazione dei saperi maya attraverso la ricerca partecipativa**

di Paolo Orefice, Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti<sup>1</sup>

### *Ricerca interculturale e progetti di sviluppo locale*

L'azione di ricerca per la valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale del Municipio di Sololá in Guatemala, di seguito illustrata, si configura come intervento in cui trovano concretizzazione i risultati del Progetto Interlink*Plus* sia sul piano delle strategie e delle pratiche di ricerca, sia sul piano dello sviluppo di sinergie di cooperazione internazionali. Si tratta di un intervento integrato fondato sulla valorizzazione del potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi indigeni maya, nella loro espressione materiale e immateriale. Nel contempo è un'azione che ha consentito di sviluppare sinergie per una cooperazione integrata tra università e organizzazioni locali, nazionali e internazionali<sup>2</sup>.

La ricerca realizzata nell'area del Municipio di Sololá attraverso la metodologia della ricerca azione partecipativa<sup>3</sup>, è partita da una prima analisi partecipata del territorio per evidenziare le esigenze di sviluppo umano delle locali comunità Maya, ed arrivare ad enucleare, sempre in forma partecipata e condivisa, le principali problematiche dell'area rurale del Municipio di Sololá. Questa prima fase, su cui si sofferma il presente contributo, ha consentito la predisposizione di un progetto integrato di sviluppo<sup>4</sup>.

La specificità della ricerca realizzata a Sololá è data dalla sua rilevante componente di "ricerca interculturale", una caratterizzazione su cui è importante soffermarsi per precisarne alcune dimensioni che ne evidenziano la coerenza con l'impianto metodologico della ricerca azione partecipativa e con i principi dello sviluppo umano locale endogeno.

Occorre considerare, in primo luogo, che la ricerca interculturale è innanzi tutto *complessa*. La sua prima regola non è partire da situazioni segmentate e considerate pregiudizialmente non interrelabili. Anzi è esattamente il contrario: essendo la realtà nel suo divenire fondamentalmente un insieme con una serie sconfinata di sottoinsiemi,

è chiaro che l'approccio più pertinente e più avanzato rispetto agli specialismi acefali anche migliori è non separare lo studio della realtà in compartimenti stagni, a cominciare dalla tradizionale separazione nel razionalismo disciplinare tra scienze della natura da una parte e scienze dell'uomo dall'altra e scienze tecnologiche da un'altra parte ancora. È evidente che se si parte dalla singola ed unica metodologia fondativa di un sapere specialistico, il risultato non può non essere che la perdita irreversibile della visione di insieme e dei nessi tra le parti che la compongono: è proprio questa autoreferenzialità metodologica e contenutistica che si accampa a sapere scientifico e, dunque, a conoscenza oggettiva e neutrale. Una conoscenza che può essere vera e valida in sé se rimane nel suo orizzonte particolare, distinto e separato; ma si dimostra facilmente di limitato gradiente interpretativo e dunque parziale, nel senso appunto di essere di parte, se si confronta con le altre componenti della realtà, trascurate e non poche volte danneggiate e soprattutto se si confronta con pratiche di ricerca diverse come quello che rispondono a diverse concezioni della realtà: le cosmo visioni dei poli indigeni e dei maya nello specifico, ne sono un esempio.

Secondariamente, la ricerca interculturale è *partecipativa*, partecipativa in molteplici sensi. Considera l'indagine come contributo alla comprensione dei problemi a partire dagli occhi di chi li vive. L'attenzione all'altro, ai saperi di cui l'altro è portatore, è la base e la condizione della stessa indagine scientifica. In questo senso, ogni ricerca, anche quella tecnologicamente più standardizzata, non è autorizzata a procedere fuori dai contesti in cui poi deve essere applicata: lo stare permanentemente calato nel contesto, nel rimanere "in situazione" non va inteso solo come rispetto dell'altro su cui si indaga, ma anche come modalità stessa dell'aderenza alla specificità di quello che si studia: è una prova indispensabile di garanzia per il pensiero scientifico di essere nel vero. Ma è anche un modo per dare spazio e risalto ai saperi "altri", nel nostro caso i saperi maya, come contributo all'esplorazione stessa del fenomeno indagato perché visto da altri punti di vista, che introducono altri significati interpretativi da mettere sotto la lente di una conoscenza disponibile e senza pregiudizi. Infine, è anche la condizione per restituire a chi vive la situazione presa in esame, e non "rubargliela" e nascondergliela in nome di una scientificità asettica che considera l'oggettività come estraneità.

Un terzo criterio della ricerca interculturale è l'essere *interdisciplinare*. La ricerca interdisciplinare ha bisogno di esplorare a tutto campo le diverse dimensioni del mondo della cultura e della natura. Per farlo ha bisogno comunque di saperi disciplinari, cioè di approcci e contenuti in grado di leggere parti specifiche della realtà e, pur mantenendo ciascuno delle due una sua particolarità, sono chiamati a concorrere alla comune impresa di esplorare realtà complesse e dinamiche per niente semplici, come quelle che stanno vivendo gli uomini e le donne del mondo globalizzato.

Un quarto criterio è dato dal considerare la ricerca interculturale come necessità per uno *sviluppo sostenibile*. La ricerca in questo caso non si limita ad osservare e ad interpretare il mondo, ma è fortemente implicata negli interventi di cambiamento. Lo sviluppo sociale, culturale ed economico sostenibile su scala planetaria, evidentemente a partire dalle società, dalle comunità e dai gruppi più vulnerabili e maggiormente esclusi, è un imperativo per la ricerca interculturale: i suoi progetti non possono non essere finalizzati alla piena espansione della risorsa umana ed alla sua capacità di generare sviluppo endogeno, autonomo, duraturo e benefico per l'intera collettività.

La ricerca scientifica recupera in unità, coerenza e funzionalità rispetto all'esperienza umana più complessiva, non si estranea in un aristocratico distacco di intellettualità chiusa in se stessa e, di fatto, organica a società e culture privilegiate e discriminatorie, ma diventa essa stessa motore di avanzamento diffuso e sicuro della condizione umana sul piano sociale, culturale ed economico, oltre che personale.

Sono questi alcuni dei parametri che hanno guidato l'impostazione e la realizzazione della ricerca realizzata nel Municipio di Sololá, attraverso l'opzione metodologica della "ricerca azione partecipativa", intesa come un'attività integrata che riunisce indagine sociale, attività di formazione ed azione (lavoro ed azione educativa). I principi alla base della ricerca sono infatti riconducibile ai seguenti elementi cardine della ricerca azione partecipativa:

- il problema ha origine nella stessa comunità;
- il fine ultimo della ricerca partecipativa è la trasformazione della realtà ed il miglioramento della vita dei beneficiari, che sono i membri della comunità;
- la ricerca partecipativa implica il coinvolgimento attivo e totale della comunità all'intero processo di ricerca;

- la ricerca partecipativa si basa sul lavoro fatto insieme con la comunità locale nelle sue articolazioni;
- il ruolo centrale della ricerca partecipativa è quello di accrescere nelle persone la consapevolezza delle proprie capacità e risorse e di dare un supporto alla loro mobilitazione e organizzazione;
- il termine “ricercatore” può riferirsi sia ai membri della comunità o ai lavoratori sia a coloro che hanno una preparazione specialistica;
- le persone con una conoscenza/preparazione specialistica, benché siano spesso estranee alla situazione, diventano partecipanti impegnati e coinvolti in un processo di apprendimento, che li porta al coinvolgimento piuttosto che al disimpegno.

Se lo sviluppo che si vuole realizzare tiene in sufficiente conto i bisogni locali, espressi direttamente dalle istanze più genuine e più profonde, presenti e latenti nella comunità, per una sua migliore qualità di vita, la ricerca scientifica non può imporre la sua azione colonizzatrice in appoggio ad una politica di discriminazione sociale, ma deve mettere a disposizione della comunità i suoi strumenti di lavoro: deve informare e coinvolgere direttamente la comunità affinché perché le scelte da prendere siano su misura dei suoi bisogni. Non si tratta solo di intervenire per risolvere i problemi materiali, ma di realizzare una ricerca che a partire dai saperi espressi dalla comunità proprio rispetto a tali problemi, possa lavorare per ampliare questi saperi, arricchirli, modificarli, integrarli con altri più pertinenti e idonei a risolvere le situazioni difficili e spesso inedite, che la comunità stessa incontra. Si tratta di una ricerca che incide profondamente sulla componente immateriale e che si impegna a fondo anche nell'azione di sviluppo culturale del territorio e, quindi, nell'educazione sociale della comunità. Per ricomporre e rinnovare il tessuto sociale e culturale insieme a quello economico ed territoriale, la ricerca attiva e realizza un lavoro capillare di formazione, attraverso il coinvolgimento delle reti dei saperi locali, espressi non solo dalla popolazione, ma dalle istituzioni e dagli operatori locali.

*La metodologia dello sfoglio come approccio al sistema di relazioni tra saperi materiali e immateriali*

È evidente che la gestione di processi di ricerca fondati sulla relazione tra saperi materiali e immateriali e tra saperi di soggetti diversi, in termini di costruzione e sviluppo di “reti di apprendimento”, necessita di adeguate soluzioni attuative.

Il riferimento teorico-metodologico, coerente con quanto fino ad ora affermato, viene dalla teoria locale dei processi formativi, nella quale un rilievo tutto particolare assume l'approccio al territorio: questo è inteso come spazio di vita complessivo di una società o comunità locale insediata in un determinato ambiente naturale e culturale. In quanto spazio di vita collettiva il territorio si presenta con questa duplice polarità: si configura come un tutto che può essere letto nel suo insieme e, nello stesso tempo, al suo interno presenta una serie innumerevole di fenomeni dalle caratteristiche più disparate. Questa bipolarità diventa più chiara quando si legge il territorio come un «sistema di relazioni»: la dimensione di «insieme» è data dal nesso tra le sue parti, le quali invece viste ad una ad una danno la misura della sua profonda articolazione. Si tratta di una unità dinamica, come quella di un corpo vivente, in cui ogni singola cellula da sola è insufficiente, ma nel rapporto di dare e avere con le altre contribuisce all'esistenza dell'unità organica. Partendo da questo presupposto, occorre considerare le parti costitutive della vita di una società locale nelle loro specificità, che le distinguono le une dalle altre, ma nello stesso tempo non lasciarsi sfuggire la logica delle interferenze che le rendono interdipendenti.

Un criterio di lettura che risponda a tali requisiti è «il modello dello sfoglio», che può essere applicato a vari livelli e nei diversi campi della vita del territorio: considerando questo come un insieme è possibile isolarne, «sfogliarne», appunto, le singole parti ad una ad una, mantenendone l'identità funzionale con il tutto.

Nel quadro della ricerca azione partecipativa, l'adozione della “metodologia dello sfoglio”, si configura come pertinente per la messa in relazione dei saperi locali rispetto ai bisogni ed alle risposte di sviluppo di un territorio nella logica di tradurre in realtà l'apprendimento permanente della comunità locale. Il criterio operativo di fondo è la relazione dinamica dei saperi locali con saperi esterni attraverso la cooperazione degli attori, locali e non.

Si presentano di seguito, in forma sintetica, le fasi che contraddistinguono il modello e hanno guidato il lavoro di ricerca realizzato a Sololá.

*Sfoglio della produzione materiale e immateriale locale: analisi dei bisogni e delle risposte*

Ad un primo livello, il suddetto modello può essere applicato allo *sfoglio dei bisogni*. Semplificando, si può dire che il sistema di vita di un territorio trae origine da una serie di condizioni indispensabili allo sviluppo dell'insediamento umano. Queste, ad esempio, si riferiscono alla necessità, per ciascun abitante, di avere un tetto sotto cui vivere e, per la collettività, degli spazi per le attività di interesse comune: sono i bisogni abitativi. Attengono alla necessità di disporre di risorse che assicurino i beni per vivere: sono i bisogni economici. Sono riferibili alla necessità di avere tutta una serie di supporti strumentali per poter interagire con l'ambiente e per antropizzarlo: sono i bisogni di produzione tecnologica. Sono identificabili nella necessità di poter difendere la salute, contro ogni minaccia che venga dall'interno del soggetto o dal mondo esterno: sono i bisogni sanitari. Rimandano alla necessità di avere un'organizzazione sociale nei vari campi della vita della comunità che ne assicuri il funzionamento: sono i bisogni amministrativi o gestionali. Richiamano la necessità di disporre di sistemi di regolamentazione dei rapporti umani e dei diritti e doveri di ciascuno tali da assicurare la convivenza: sono i bisogni normativi. Esigono che anche i comportamenti, gli atteggiamenti, i linguaggi, i modi di pensare, pur diversificati, siano condivisi all'interno del medesimo territorio perché sia garantito il tipo di comunicazione sociale che permetta al gruppo umano di stare insieme e di evolversi: sono i bisogni di appartenenza sociale. Richiedono che si elaborino interpretazioni della realtà e concezioni della vita, anche queste non necessariamente uniformi, ma organiche al mondo circostante perché i membri della comunità legittimino lo stato di esistenza proprio e della realtà in cui sono immersi e si sentano rassicurati in qualche modo in essa: sono i bisogni di identità esistenziale, siano essi religiosi, politici, ideologici in senso lato.

Lo sfoglio dei bisogni mette in evidenza l'esistenza in un territorio di un vero e proprio *sistema di bisogni* che, anche se di entità diverse, sono tra loro interdipendenti e fondamentali.

Allo sfoglio dei bisogni fa riscontro lo *sfoglio delle risposte* che gli abitanti trovano in un dato territorio. Lo sfoglio delle risposte riconoscibili nel sistema di vita locale segue in corrispondenza il criterio adottato nell'analisi dei bisogni, ovviamente mettendo in evidenza ciò che di fatto è stato realizzato in quell'area rispetto ai bisogni sottesi. Si possono pertanto identificare, limitandosi agli esempi riportati, le risposte abitative, economiche, degli artefatti, sanitarie, amministrative, normative, di appartenenza sociale, di identità esistenziale. Ogni coppia di bisogno-risposta si riferisce pertanto ad un settore della vita presente nel territorio: ognuna può essere chiamata «uniformità empirica» in quanto si riferisce ad una serie di aspetti che rispondono alla stessa classe di fenomeni, di fatto esistenti – al di là di ogni giustificazione teorica – nella vita del territorio.

Se si osservano i tipi di uniformità empiriche appena enunciati, ci si può facilmente rendere conto che essi si esprimono lungo un arco che, da un verso, parte dalle condizioni materiali di vita e, dall'altro, dal campo delle idee che la guidano. I prodotti materiali sono la traduzione palpabile di tutto un mondo di saperi presenti nella comunità.

Lo sfoglio delle risposte si può dunque realizzare a due livelli e per tipi di prodotti corrispondenti: sfoglio della produzione materiale e sfoglio di quella immateriale; sfoglio dei singoli settori della vita del territorio nel doppio versante materiale-immateriale.

*Sfoglio del processo formativo locale: apprendimento e saperi in rapporto alla produzione materiale e immateriale locale*

Lo sfoglio della produzione immateriale della cultura nel territorio porta all'analisi dei saperi che ne alimentano la vita collettiva: questi, nell'indirizzare attraverso la loro articolazione i comportamenti sociali, le forme di comunicazione – razionale o non –, la lettura e la trasformazione della realtà, costituiscono il patrimonio invisibile, ma fondamentale, di cui dispongono i soggetti che abitano un territorio per la loro maturazione e per il controllo dell'ambiente.

Questi saperi, come nel caso della comunità di Sololá, possono essere sia elaborazioni endogene sia interpretazioni dall'esterno: nell'uno e nell'altro caso presentano comunque una configurazione locale, specifica della situazione particolare e irripetibile in cui si svolge la vita della collettività in quelle microaree e in quel momento storico.



Questo patrimonio di saperi collettivi, endogeni o esogeni che siano, è in dotazione dei membri della comunità locale non perché esistano dei meccanismi innati di trasmissione, ma semplicemente perché essi vengono appresi a partire dal primo istante in cui si comincia a vivere in quel territorio e a diventarne parte integrante.

Quando si parla di saperi ci si riferisce a tutta la gamma di forme esplorative della realtà: l'uomo esplora le realtà attraverso i sensi, le emozioni, la fantasia, la ragione e i sentimenti. Sono tutte forme di conoscenza che essendo di natura diversa si collocano a livelli diversi nella struttura della personalità e, pur avendo all'interno di questa pesi diversi, sono tra loro strettamente legate in un unico processo formativo. Queste forme di conoscenza sono i prodotti dell'apprendimento attraverso cui si costruiscono i saperi: si può pertanto dire che, come esistono saperi individuali i quali sono il risultato del processo di apprendimento individuale, così vi sono saperi collettivi i quali discendono dal processo di apprendimento socioculturale, come quello che si sviluppa nella società locale all'interno della sua cultura materiale e immateriale.

Secondo tale *processo formativo locale*, in un dato insediamento umano, insieme ai saperi individuali, vengono elaborati comuni saperi sensoriali e percettivi, comuni saperi emotivi e fantastici, comuni saperi razionali e sentimentali: questo tipo di decodifica lo possiamo definire lo *sfoglio del processo formativo locale*, che ci dice delle dinamiche e dei risultati dell'apprendimento collettivo e dei saperi condivisi. Siamo di fronte al processo di socializzazione e di inculturazione che consente di costruire forme collettive di identità e di appartenenza, fondamentali per la coesione e lo sviluppo della vita con gli altri.

Ma tali saperi discendono dalla produzione materiale e immateriale della cultura presente nel territorio e la orientano. Pertanto si può dire che il processo formativo sociale, a cui partecipano i membri della collettività locale, è direttamente connesso con tale produzione materiale e immateriale di cultura. Lo sfoglio del processo formativo, individuale e sociale, non va quindi separato dallo sfoglio del territorio. Questo vuol dire che la dinamica dei bisogni e delle risposte presenti nella vita materiale e immateriale della società locale attiva ed è attivata dalla dinamica propria del processo formativo locale.

Si può ritenere che vi è l'*imprinting* di un processo elaborativo di saperi nelle risposte materiali e immateriali della cultura territoriale: tale



processo, attraverso lo sfoglio delle sue diverse componenti all'interno dello spazio di vita locale e, specificatamente, per ogni uniformità empirica di questa, da una parte ci offre il quadro complessivo dell'articolazione locale dell'apprendimento e della costruzione dei saperi e, dall'altra, ci consente di scoprirne singoli segmenti significativi, come nel caso appena riportato.

Occorre considerare inoltre che il processo formativo reale delle persone viene veicolato dalle forme organizzate di vita presenti nella società locale: in quanto sedi di risposte specifiche ai bisogni di una data natura, tali forme possono essere definite *agenzie*. Sulla base dello sfoglio dei bisogni e delle risposte locali in un territorio è possibile sfogliare le agenzie corrispondenti: sono quelle che si occupano di fornire le risposte ai bisogni di settore.

In termini generali si può dire che tutte le agenzie del territorio direttamente o indirettamente hanno una valenza formativa, nel senso che incidono sul reale processo formativo della gente: veicolano saperi che, poco o molto, influenzano comunque il processo di apprendimento che si sviluppa nell'esperienza quotidiana degli abitanti di un territorio. In questo senso, ognuna può essere, attraverso un'incidenza temporanea o continua, agenzia educativa informale in quanto promotrice di educazione informale, quella derivata dall'esperienza diretta di vita. Alcune poi hanno una specificità educativa esplicita, riconosciuta e intenzionale: in tal caso si parla di agenzia educativa formale. La scuola è una di queste.

L'educazione della comunità locale, all'interno del sistema formativo locale, mette insieme le forme di educazione (educazione formale, non formale e informale) e sfocia, pertanto nella più generale educazione permanente o apprendimento permanente, propria dell'attuale società della conoscenza, a cui si è fatto prima riferimento.

Riepilogando, si può affermare che in un medesimo territorio esiste tutta una serie di risorse formative che possono essere classificate in agenzie educative formali, non formali e informali, attraverso cui vengono veicolati i saperi dei membri di una collettività locale: al fine dell'educazione comunitaria della popolazione, giovane e adulta, i diversi tipi di agenzie "lavorano in rete", realizzando in tal modo il sistema formativo locale.

L'aderenza al locale appena prospettata, non è nella direzione di alimentare chiusure localistiche, ma di rispettare le forme locali di espres-

sione dei saperi per partire da esse al fine di innescare al loro interno processi di espansione conoscitiva e di capacità dialogica con i saperi esterni. È in questa direzione che si è sviluppata la ricerca svolta a Sololá.

*Dall'analisi territoriale alla definizione di un progetto interdisciplinare nel Municipio di Sololá in Guatemala<sup>5</sup>.*

La ricerca nell'area rurale del Municipio di Sololá si è iscritta all'interno del quadro teorico e metodologico finora delineato e ha consentito la realizzazione di un diagnostico territoriale ed una ipotesi progettuale di intervento nell'area, attraverso un processo di *co-costruzione di conoscenze* tra ricercatori ed abitanti delle comunità. La metodologia utilizzata ha permesso, infatti, di unire il momento di indagine con quello formativo, inteso quest'ultimo come spazio di problematizzazione della realtà e interpretazione analitica dei problemi individuati a partire dalla conoscenze locali per collegarle ai saperi disciplinari di cui sono portatori i ricercatori, e giungere alla formulazione di ipotesi di risoluzione da verificare e valutare nell'applicazione operativa<sup>6</sup>.

Seguendo l'approccio già delineato nella ricerca è stata assunta una visione sistemica del *territorio*, inteso come un insieme di fenomeni complessi tra loro relazionati<sup>7</sup>. Il sistema di vita locale è stato letto, quindi, come espressione di diversi fattori (ambientali, sociali, culturali, economici, ecc.) che forgiavano l'identità di un luogo in virtù delle risorse presenti, dei modi di impiegarle (conoscenze e competenze), delle reti di relazioni tra i suoi abitanti e seguendo la sua articolazione in produzione materiale, quale risultato dell'azione di trasformazione dell'ambiente in cui il gruppo è insediato, e produzione immateriale, ovvero le conoscenze che stanno dietro alla componente materiale ed i significati che a questa vengono attribuiti.<sup>8</sup>

La ricerca nel Municipio di Sololá, grazie al *focus* sul locale ha messo al centro la comunità con la sua organizzazione sociale, le sue risorse, per promuovere azioni di inclusione, *empowerment*, partecipazione, tese al miglioramento delle condizioni di vita e il riconoscimento delle peculiarità identitarie.

A Sololá è stato possibile individuare i problemi che, secondo gli attori locali, affliggono l'area di indagine grazie al processo di dialogo

e negoziazione costante instauratosi tra ricercatori ed autorità locali indigene, in particolare con l'*Alcaldia Indígena* e, grazie a questa, con le settanta comunità dell'area rurale.

L'analisi partecipata dei problemi emersi è stata rivolta ad una lettura degli stessi come manifestazioni della complessa articolazione tra prodotti dell'interpretazione e della trasformazione della realtà, che coinvolge sia le componenti legate alle risorse materiali a disposizione, che le conoscenze e competenze presenti, nonché le interpretazioni ed i significati che queste assumono in quel determinato sistema di vita. L'analisi dei problemi locali è stato il principale "spazio formativo" inserito del processo di ricerca, in quanto, con il coinvolgimento delle comunità, si è sviscerata la natura, la portata e la interrelazione dei diversi aspetti che concorrono a creare ciò che da loro è considerato "il problema".

Una delle principali problematiche che la ricerca con le comunità rurali del Municipio ha consentito di mettere a fuoco è lo scarso accesso alle risorse idriche, sia per scopi alimentari che agricoli. Nonostante che la stessa parola Sololá significhi in *kaqchikel*<sup>9</sup> "derivante dall'acqua" e la presenza nell'area di numerose sorgenti, in molti *caserios*<sup>10</sup> l'accesso a tale risorsa non è garantito per una fetta consistente della popolazione. Al problema "acqua" sono connesse una serie di altre questioni relative alle malattie infettive causate dal consumo di acqua non potabile che colpiscono le fasce più deboli della popolazione, all'abbassamento della produttività nella stagione secca dell'attività agricola per la scarsità dei sistemi di irrigazione, alla disuguaglianza di accesso ai servizi per la popolazione dell'area rurale rispetto a quella urbana.

Nel lavoro di analisi condotto con gli abitanti delle comunità sono stati individuati differenti aspetti relazionati a tale problematica e afferenti a settori diversi dell'organizzazione locale: l'ubicazione delle sorgenti in luoghi inaccessibili per il tipo di tecniche a disposizione o in proprietà private; l'aumento della popolazione che in alcune comunità rende il sistema esistente inadeguato; l'inquinamento di alcune sorgenti o falde acquifere dovute all'utilizzo su larga scala di pesticidi e fertilizzanti chimici, la gestione inadeguata delle acque residuali e delle latrine, la pratica di lavare gli indumenti direttamente alle sorgenti utilizzando detergenti chimici; la mancanza a livello municipale di un sistema di gestione dell'acqua potabile e delle acque sporche; la diminuzione dell'acqua a disposizione durante alcuni periodi dell'anno e rispetto al passato.

Gli aspetti del problema individuati dagli abitanti chiedono, a loro volta, di essere messi in relazione con aspetti di specifici problemi afferenti ad altri settori della vita locale. Se prendiamo in esame il primo aspetto menzionato, ovvero l'ubicazione delle sorgenti in luoghi inaccessibili o in terreni privati, possiamo verificare come questo aspetto "materiale" di conformazione del territorio sia strettamente collegato ad almeno due aspetti di tipo immateriale, ovvero le conoscenze e competenze localmente a disposizione per la realizzazione di sistemi di raccolta e distribuzione dell'acqua e il diritto consuetudinario maya. Rispetto al primo punto, le conoscenze e competenze tecniche locali attualmente non assicurano l'accesso efficace di tutta la popolazione a questa risorsa, soprattutto alla luce dell'aumento demografico che l'area sta registrando. L'acqua viene captata mediante tre tipi di meccanismi: lo sfruttamento della forza di gravità quando le sorgenti sono a monte del centro abitativo, quello di gran lunga più diffuso perché non comporta costi, con pompe elettriche quando, al contrario, le sorgenti sono a valle rispetto al nucleo abitativo e mediante la costruzione di pozzi in cui l'estrazione avviene con motori elettrici o a combustibile. Una volta captata, l'acqua viene raccolta in depositi di modeste dimensioni e distribuita per mezzo di tubazioni agli abitanti della comunità, così come afferma un abitante della comunità La Fe durante agli incontri realizzati<sup>11</sup>: *"Por ahí un 60% no tiene agua en verano porque como es por gravedad no les llega mucho a los que viven en la parte más alta. Hay tres tanques de distribución. El agua viene por gravedad de un nacimiento que está lejos"*.

È chiaro anche per gli abitanti che i sistemi utilizzati per la raccolta e distribuzione dell'acqua risultano essere inadeguati a fronte della domanda esistente, in quanto, oltre a non permettere l'accesso a tutti, i costi (si pensi al combustibile per le pompe) sono proibitivi in rapporto al reddito procapite. L'utilizzo di pompe o pozzi con alimentazione elettrica o combustibile sono le soluzioni meno adottate per il costo elevato che comportano sia la loro costruzione che il mantenimento. In rari casi, alcune famiglie hanno costruito il proprio sistema di approvvigionamento idrico che gli permette di affrontare la stagione secca con minori difficoltà.

Un'altra questione di rilievo emersa dall'analisi del problema è l'ubicazione della sorgente in un terreno privato, pertanto di difficile accesso. Il diritto consuetudinario maya, praticato in questa come in altre aree del paese, non prevede la proprietà privata, quindi gli abitanti si sen-

tono legittimati ad accedere a tale risorse, che, secondo la loro cosmovisione, è considerata bene comune. Tale visione si scontra con il diritto “ufficiale” a cui invece si appellano spesso i proprietari terrieri per vedere riconosciuto il divieto d’accesso ai propri terreni e alle risorse in essi presenti. Lo scontro tra diritto ufficiale e diritto consuetudinario è un problema che ha radici nel tempo e di più ampia portata. Anche se esistono leggi nazionali che riconoscono le decisioni prese nell’ambito del diritto indigeno, nel momento in cui questi due sistemi di regolamentazione sociale si confrontano, quello indigeno difficilmente ha la meglio sull’altro. Per la scarsità di acqua a disposizione, inoltre l’utilizzo delle sorgenti è un tema di scontro, anche fra le stesse comunità e frequentemente diviene l’oggetto di contesa nella mediazione dei conflitti proprie del diritto consuetudinario indigeno.

Proseguendo con l’analisi condotta attraverso la metodologia dello sfoglio, si è riscontrato che gli elementi emersi si rifanno a differenti settori del sistema di vita locale: giuridico-amministrativo, nel caso dello scontro tra le due tipologie di diritto vigenti; sistema delle professioni e della formazione professionale, nel caso della scarsità di competenze tecniche specifiche per la creazione di sistemi idrici adeguati; economico, per la scarsità di risorse procapite a disposizione per la costruzione ed il mantenimento di sistemi di approvvigionamento idrico; demografico per quanto riguarda l’aumento della popolazione in relazione alle risorse disponibili; ambientale e di gestione del territorio per quando riguarda gli effetti della deforestazione sulle risorse idriche a disposizione; amministrazione pubblica per quanto concerne l’accesso di servizi di base nell’area rurale del Municipio.

Il procedere dell’indagine secondo quanto qui esposto ha reso necessario una serie di attenzioni metodologiche relazionate all’essere immersi in una cultura altra, comportando un lavoro di traduzione, interpretazione e condivisione dei dati costante, circolare e partecipativo, volto a mettere in comunicazione il “mondo” dei ricercatori e quello degli abitanti. In breve, i problemi emersi sono stati analizzati per aspetti, a loro volta scomposti secondo la loro natura materiale ed immateriale e ricondotti a settori specifici del sistema di vita locale per evidenziarne le correlazioni. Questo processo ha permesso di disarticolare il sistema di vita locale ed individuarne i punti di forza e di debolezza, nonché le opportunità e i rischi, sempre grazie al contributo insostituibile degli abitanti delle comunità. La restituzione con-

tinua dei dati raccolti e la loro messa in discussione per la condivisione all'interno dell'assemblea del venerdì mattina degli *Alcaldes Indigenas*, hanno caratterizzato trasversalmente l'intero percorso di ricerca.

Dalla fase di analisi dei problemi, dei loro aspetti e dei settori di riferimento, si è passati successivamente all'individuazione delle possibili soluzioni, in termini di strategie ed azioni da mettere in campo: da qui si è pervenuti alla definizione di un intervento interdisciplinare dell'area. Questa seconda fase della ricerca ha coinvolto un gruppo di circa cinquanta persone, partecipanti anche alla fase precedente di analisi: i partecipanti alla seconda fase di costruzione di ipotesi risolutive, sono stati individuati come rappresentanti della popolazione complessiva, selezionati "naturalmente" sulla base delle motivazioni personali, del ruolo rivestito all'interno delle comunità, dell'età, del sesso<sup>12</sup>. L'obiettivo era avere un gruppo rappresentativo delle comunità in termini di autorevolezza riconosciuta dalle organizzazioni indigene locali, dagli abitanti e anche rappresentativi delle differenti fasce della popolazione, con cui lavorare per individuare alcune azioni strategiche per risolvere parte dei problemi rilevati nella fase precedente. Il gruppo di lavoro ha analizzato, verificato e condiviso il processo di indagine realizzato fino a quel momento, approfondendone alcuni aspetti e successivamente individuando possibili soluzioni in grado di incidere direttamente su alcuni problemi ed indirettamente su altri, cercando di connettere settori del sistema di vita locale. Il lavoro realizzato ha portato alla definizione degli assi di intervento per un progetto integrato di sviluppo locale, su base interdisciplinare e funzionale ad un'azione sulla produzione materiale sulla produzione immateriale locale.

Rifacendosi, quindi, al flusso metodologico della RAP<sup>13</sup>, la sperimentazione nel Municipio di Sololá ha applicato la "metodologia dello sfoglio" del sistema di vita locale e ha consentito di rilevare i bisogni locali di sviluppo, procedere alla loro decodifica empirica fino alla formulazione di una ipotesi, che potrà essere verificata e valutata nel momento in cui si interverrà secondo quanto concordato e definito con gli attori locali.

Secondo un approccio *bottom up* e *actor-oriented*<sup>14</sup>, durante l'indagine realizzata è stata posta particolare attenzione all'emersione delle conoscenze e competenze locali, elementi determinati nell'ottica di promozione di una progettualità integrata che intende sostenere uno sviluppo armonico in grado di valorizzare realmente le risorse umane pre-

senti, come pure il sistema organizzativo locali, secondo un ottica che vede nella partecipazione attiva delle comunità la vera chiave di volta e di emancipazione.

*Verso nuove prospettive di ricerca per lo sviluppo locale*

La ricerca realizzata a Sololá offre sicuramente un importante contributo alla messa a fuoco di metodologie di ricerca e sviluppo che abbiano una valenza interculturale forte, per la possibilità che offrono di dare vita nuove sintesi tra punti di vista diversi. Il lavoro svolto ha alla base un'idea di sviluppo come strategia di cambiamento, basato sulla valorizzazione di risorse umane, materiali e immateriali, considerate nel loro contesto sociale, ambientale, politico ed economico: uno sviluppo che deve essere necessariamente costruito, ricercato insieme alla comunità locale, chiamata a partecipare pienamente al processo. Nei progetti di sviluppo, del resto, è certamente ormai consolidata l'esigenza di garantire la dimensione della partecipazione e della piena condivisione degli attori locali. Ma una reale ed efficace condizione partecipativa nella conduzione di interventi di sviluppo richiede però, di essere gestita metodologicamente in modo rigoroso e di conseguenza impone delle scelte metodologiche che sostengano il cambiamento. Nel caso del lavoro a Sololá, il percorso di ricerca e sviluppo è stato impostato e si è svolto nella consapevolezza che ogni mutamento sociale e culturale può essere indotto solo grazie a metodologie capaci di far presa e di innestarsi sugli schemi mentali e sui saperi dei partecipanti: metodologie che di conseguenza sono chiamate a confrontarsi con logiche e valori socialmente e culturalmente determinati, che non necessariamente e "immediatamente" trovano una relazione di reciprocità con approcci formalizzati nel mondo occidentale. È questa consapevolezza che ha consentito non solo l'impostazione e la realizzazione di un'azione condivisa, ma soprattutto ha favorito l'avvio di un importante confronto tra metodologie di ricerca e intervento. L'impostazione del lavoro come ricerca azione partecipativa secondo una pratica scientifica consolidata ha aperto ad un necessario confronto con pratiche di ricerca che appartengono alla cultura Maya. Si legge infatti nel documento di progetto redatto dal Consejo Nacional de Educación Maya per il Centro di ricerca dell'Università Maya:



«En la cultura maya una de las formas más comunes de resolver problemas son las reuniones comunitarias. En estas reuniones se platica, se escucha, se opina, se hacen acuerdos y se resuelven problemas. El método de investigación en cultura maya, tiene que seguir estos mismos patrones para diagnosticar, identificar, analizar y buscar las posibles soluciones de los problemas de las comunidades en cualquier campo de las ciencias humanas. El método que más se acerca al sistema maya o pensamiento maya de investigación es el participativo, que permite escuchar el planteamiento de los participantes, provoca el debate, orienta a la reflexión y busca entre todos la posible solución de sus problemas. Dicho en otras palabras la investigación es acción y se fundamenta en la experiencia»<sup>15</sup>.

La metodologia utilizzata ha consentito infatti di proiettare la connessione tra saperi e sviluppo in una dimensione all'interno della quale è stato reso possibile il protagonismo della comunità, portatrice di una cultura sicuramente ancora subalterna da un punto di vista politico ed economico, ma che reclama considerazione in quanto soggetto storico a tutti gli effetti che richiede valorizzazione e riconoscimento. È una 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. Si è sottolineato come alla condizione materiale d'esistenza e riproduzione delle società, corrispondano patrimoni di saperi immateriali, strutture sociali determinate, modelli culturali, legati ad un 'saper fare' che è anche un 'saper essere': tutto questo viene ad essere messo in crisi, disgiunto e reso inadeguato dalla dominazione di modelli esogeni di sviluppo, che hanno alle spalle modelli teorici assolutamente occidentali. Intere popolazioni sono private di quelle tradizioni scientifiche e tecnologiche che avevano permesso la loro sopravvivenza e il loro sviluppo nel passato, finendo sopraffatte da saperi magari efficaci, ma che configurano e non sanno entrare in relazione con le conoscenze tradizionali, sedimentatesi e arricchitesi di significati nel tempo. Si tratta spesso anche di saperi che avrebbero un elevato gradiente risolutivo dei problemi locali, che hanno dietro ricerca e investimenti, ma che non sanno innestarsi nel locale, anzi spesso se ne appropriano apparentemente senza riconoscerne il valore. Lo sviluppo di una ricerca di matrice esclusivamente occidentale finisce infatti per portare paradossalmente an-



che all'appropriazione di ambiti di ricerca e risultati che sono di altre culture, senza ridistribuire né la ricchezza, né la conoscenza che ne deriva se non in maniera asimmetrica, ingenerando nuovi depauperamenti di ordine non solo culturale: prima si espropriano le culture dei loro saperi e poi gli stessi saperi sistematizzati secondo i criteri scientifici occidentali vengono riportati riproducendo meccanismi di subalternità. Il confronto tra modelli di ricerca e non solo tra modelli di intervento, appare dunque fondamentale. E l'accento si sposta alle metodologie: è questo un piano su cui proprio la ricerca realizzata a Sololá ha rappresentato un spazio di confronto tra modelli occidentali e epistemologia Maya poiché ha introdotto, attraverso la metodologia della ricerca azione partecipativa, modalità di integrazione tra ricerca, formazione e sviluppo in grado di porre al centro i saperi locali, da questi partire per costruire azioni di trasformazione e soluzione dei problemi locali.

Del resto i processi di acculturazione, di incontro tra culture diverse, sono costituiti da una rete di interazioni, che devono poter avvenire anche sul piano della ricerca. 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 ad una "riconversione della cultura ufficiale al servizio di quelle marginali" perpetuando di fatto marginalità e dislivelli: Da qui l'importanza di tale consapevolezza in azioni di ricerca in grado di sviluppare contaminazioni tra epistemologie diverse, soprattutto se queste appartengono a comunità ancora prive di adeguato riconoscimento politico e soprattutto in fase di formalizzazione delle proprie conoscenze scientifiche.

È quanto è accaduto e ancora accade in contesti nazionali come quello Guatemalteco, caratterizzato da situazioni storiche di colonialismo, con la presenza di gruppi etnici consistenti come i Maya, non certo definibili in termini di minoranze, i cui saperi, la cui cultura non ha adeguato riconoscimento neanche a livello di istituzione scolastica, se non, a volte, attraverso forme di bilinguismo, funzionali tuttavia il più delle volte ad avviare meccanismi assimilatori. Questa mancanza di ri-

conoscimento che sembra passare *in primis* da una attribuzione politica e istituzionale di pari dignità di culture, deve invece potersi trasformare in una profonda riconsiderazione non solo dei contenuti culturali, ma anche delle funzioni, dei comportamenti, dei valori che attraverso quei contenuti si manifestano e che intervengono quindi a condizionare ogni forma di apprendimento riflesso, a definirne il valore, a riconvertirlo, ad attribuirgli significati e interpretazioni che potrebbero essere innovative e inclusive.

Azioni di ricerca e intervento 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.

È possibile, infine un'altra riflessione. Attraverso il lavoro realizzato i diversi soggetti coinvolti nella gestione della ricerca hanno sperimentato la possibilità di un lavoro realmente condiviso, la cui pianificazione e realizzazione ha consentito di mettere a punto strategie e metodologie di ricerca e sviluppo che scaturiscono dal confronto e da una co-costruzione.

Il gruppo di lavoro è venuto così a prefigurare la possibilità di una crescita della funzione del partenariato come luogo di formazione interculturale e di apprendimento, basato sullo scambio, la relazione e la costruzione di nuovi percorsi di ricerca e sviluppo.

Occorre considerare come i partenariati alla base dei progetti di cooperazione, nella loro componente operativa e non solo politico istituzionale, rappresentano di fatto un contesto privilegiato di lavoro: costituiscono potenzialmente dei contesti interculturali, problematici, anche solo per il fatto che rappresentano “la cabina di regia” di processi e di interventi spesso molto complessi. Si configurano di per sé come situazioni nel contempo di ricerca e di intervento, ma anche di apprendimento. Il partenariato potrebbe infatti essere realmente letto in termini di comunità di pratiche: comunità all'interno delle quali, a partire dalla condivisione di obiettivi, metodi, azioni e attraverso il lavoro comune, apprendere a relazionarsi, a decentrarsi, accogliendo punti di vista diversi, perché lo sviluppo è oggi necessariamente “luogo”, non solo metaforico, di confronto tra logiche, rappresentazioni e interessi di attori diversi.

La lettura della dimensione operativa del partenariato, che si configura come gruppo di lavoro, come spazio di dialogo interculturale e, nel contempo, la sottolineatura di una sua possibile connotazione in senso formativo, nasce dalla possibilità di scorgere all'interno del lavoro di questo gruppo il procedere di una costruzione di nuove conoscenze, proprio attraverso la messa relazione di saperi diversi. È forse possibile affermare che progetti di sviluppo partecipativo implicano necessariamente un componente formativa che va esplicitata e recuperata a consapevolezza, affinché all'interno della cooperazione possano essere indotti percorsi riflessivi e metariflessivi in grado di rappresentare un momento di formazione interculturale fondato sul dialogo, lo scambio, il confronto.

La ricerca a Sololá può rappresentare sicuramente uno spazio da analizzare e rendere modello per buone pratiche di cooperazione allo sviluppo.

#### Note

<sup>1</sup> Il presente contributo è stato realizzato in collaborazione tra gli autori che ne hanno condiviso e elaborato l'impostazione. Si indicano le parti attribuibili a ciascuna: Paolo Orefice paragrafo 1 e 2; Glenda Galeotti paragrafo 3; Giovanna Del Gobbo paragrafo 4.

<sup>2</sup> L'azione nasce infatti anche da una sinergia con il Progetto triennale di cooperazione decentrata della Regione Toscana "Firenze e la Toscana per l'Università Maya", un progetto che dal 2004 al 2009 ha accompagnato le comunità Maya rappresentate dal Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) nel lungo e complesso processo istruttorio, previsto dalla normativa guatemalteca, per la costituzione di una Università Maya in Guatemala.

<sup>3</sup> Si veda Orefice 2006b.

<sup>4</sup> Il progetto dal titolo "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", è in fase di presentazione al Ministero Affari Esteri da parte delle ONG Ucodep e Mani Tese, in collaborazione con la Cattedra Transdisciplinare UNESCO su Sviluppo Umano e Cultura di Pace dell'Università di Firenze, diretta da chi scrive, e della Regione Toscana.

<sup>5</sup> Il presente contributo riprende i risultati della ricerca di campo effettuata nel Municipio di Sololá da Glenda Galeotti e Luis Alcalá Mugno, (Alcalá Mugno, Galeotti 2009). Il gruppo di ricerca che ha impostato e seguito il lavoro di campo realizzato da Glenda Galeotti e Luis Muñoz Alcalá, con la direzione scientifica del prof. Paolo Orefice (Unifi) e il coordinamento e la supervisione in loco di Francisco Puac (CNEM), era composto da Julian Cumatz (CNEM), Giovanna Del Gobbo, Simona Serra e Silvia Mongili (Unifi).

<sup>6</sup> Cfr. Orefice 2006c.

<sup>7</sup> Si veda il contributo di P. Orefice nel presente capitolo.

<sup>8</sup> L'accezione di territorio a cui si è fatto riferimento mette in luce la trasformazione radicale che

tale concetto ha subito negli ultimi decenni: da semplice risorsa materiale suscettibile di sfruttamento, da spazio controllabile nel quale le differenziazioni sono viste come resistenze alla trasformazione, si è giunti ad una interpretazione che pone l'accento sul carattere relazionale e incerto proprio di un sistema complesso. Un altro prezioso contributo a tale interpretazione è fornito da Magnaghi per il quale il territorio è un "soggetto vivente ad alta complessità" (2000: 15) prodotto dalla interazione di lunga durata tra insediamento umano ed ambiente, ciclicamente trasformato dal succedersi delle civiltà. Il territorio non è un oggetto fisico – non esiste in natura – ma piuttosto rappresenta l'esito di un "processo di territorializzazione", l'antropizzazione dello spazio fisico da parte del gruppo umano insediato. La sua specificità, quindi, si delinea nell'essere il risultato della capacità dell'essere umano di *strutturazione dello spazio*, che consente il riconoscimento di una correlazione fra luogo fisico e dimensione culturale, simbolica, economica della società insediata, sia in senso diacronico che sincronico, ovvero rispetto alle diverse forme di appropriazione succedutesi nel tempo e l'integrazione dei suoi supporti materiali e immateriali. Un altro elemento da evidenziare ai fini del presente contributo è il concetto di *produzione*, intesa nel suo significato più ampio di attività umana vitale per la sopravvivenza che realizza prodotti di sussistenza. La produzione è fondante del processo di insediamento umano, in cui la relazione circolare individui-ambiente è condizionata, tra l'altro, dai bisogni antropici, dalle risorse disponibili, dai modi di produzione, dalle conoscenze maturate nel corso del tempo (Cirese 1984).

<sup>9</sup> Il kaqchikel è uno dei 21 idiomi maya presenti in Guatemala del gruppo socio-linguistico maya Kaqchikel appunto, terzo gruppo indigeno per il numero dei suoi membri del territorio guatemalteco.

<sup>10</sup> Sono l'unità basica della struttura socio-amministrativa municipale, ovvero le comunità dell'area rurale. Ognuno di questi ha un Alcalde Comunitario che rappresenta la comunità all'interno dell'assemblea settimanale dell'Alcaldía Indígena. Nel Municipio di Sololá gli Alcades Comunitarios sono circa 70.

<sup>11</sup> "Qui il 60% non ha acqua in estate poiché in quanto è per gravità, non arriva molta acqua a coloro che vivono nella parte più alta. Ci sono tre serbatoi per la distribuzione. L'acqua giunge per gravità da una sorgente che sta molto lontana" Tratto dalle interviste e incontri realizzati durante la ricerca nel Municipio di Sololá. Si veda Alcalá Mugno, Galeotti 2009: 85.

<sup>12</sup> Per creare questo gruppo sono stati fatti colloqui con i leader comunitari nonché con le autorità indigene onde evitare o appianare situazioni conflittuali cercando di dare voce alle diverse istanze presenti nell'area di interesse.

<sup>13</sup> Cfr. §§ 1 e 2 del presente capitolo.

<sup>14</sup> Il modello actor-oriented colloca gli attori locali al centro della scena, riconoscendo le realtà multiple e complesse delle pratiche sociali locali, cfr Arce, Long, 2005.

<sup>15</sup> «Nella cultura Maya una delle forme più comuni di risolvere i problemi sono le riunioni comunitarie. In queste riunioni si parla, si ascolta, si esprime la propria opinione, si stringono accordi e si risolvono i problemi. Il metodo di ricerca nella cultura Maya deve seguire questo stesso processo per diagnosticare, identificare, analizzare e cercare le soluzioni possibili ai problemi delle comunità in qualsiasi campo delle scienze umane. Il metodo che più si avvicina al sistema Maya o al pensiero Maya di ricerca è quello partecipativo, che permette ascoltare il contributo dei partecipanti, provoca il dibattito, orienta la riflessione e cerca in modo condiviso la soluzione ai problemi. Detto in altre parole, la ricerca è azione e si fonda nell'esperienza» (citazione tratta da un documento preparatorio per la richiesta al governo guatemalteco di attivazione dell'Università Maya in Guatemala, in particolare si tratta del documento relativo alla costituzione di un centro di ricerca Maya (Azmiatia 2007).

## Bibliografia

- Alcalà Mugno L., Galeotti G. (2009), "Investigación Acción Participativa en el Municipio de Sololá", in Cumatz J., Orefice P. (a cura di), *Primer informe de investigación acción participativa en el Municipio de Sololá*, Consejo Nacional de Educación Maya, Ciudad de Guatemala.
- Arce A., Long N. (2005), "Riconfigurare modernità e sviluppo da una prospettiva antropologica", in Malinghetti R., *Oltre lo sviluppo*, Meltemi, Roma.
- Azmiaia O. (2007), *Programas de investigación, extensión y servicio*, Consultoria 8 para CNEM.
- Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Il Mulino, Bologna.
- Callari Galli M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento.
- Chiappero Marinetti E., Semplici A. (a cura di) (2001), *Umanizzare lo sviluppo. Dialogo a più voci sullo sviluppo umano*, Rosembreg & Sellier, Torino.
- Cirese A. M. (1984), *Segnicità fabrilità procreazione*, Cisu, Roma.
- Clemente P. (1992), "Multiculturalismo, identità etnica e storia orale", in *Ossimori*, n. 2, pp. 9-17.
- Clifford J. (1993), *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo X*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Clifford J., Marcus G. (a cura di) (1997), *Scrivere le culture*, Meltemi, Roma.
- Fabietti, U. (2002), *L'identità etnica*, Carocci, Roma.
- Geertz C. (1988), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna.
- Geertz C. (1995), *Oltre i fatti*, Il Mulino, Bologna.
- Habermas J. (2002), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas J., Tylor C. (2003), *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano.
- Hannerz U. (1998), *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna.
- Latouche S. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo: saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Magnaghi A. (2000), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Manoukian S. (2003), *Etno-grafie. Testi, oggetti immagini*, Meltemi, Roma.
- Marano F. (1995), "Autoetnografie. Autorappresentazione della cultura", in *Ossimori*, n.7, pp. 24-31.
- Mucia Batz J. (2004), "Cosmovisione e numeri Maya", in *Calcolo matematico precolombiano*, Atti del Convegno ILA, 21 ottobre 2003, Istituto ItaloLatino Americano, Roma.

- Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- Orefice P. (2003), *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Guerini, Milano.
- Orefice P. (2004), *La formazione superiore fra ricerca scientifica, società mondiale della conoscenza e saperi multiculturali. Strategie di autonomia universitaria per la ricerca e la formazione*, in *Human Development Resource Net* ([http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Orefice\\_Paolo\\_ITA.pdf](http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Orefice_Paolo_ITA.pdf), ultima consultazione 5/09/07).
- Orefice P. (2006a), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Vol. I, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2006b), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Vol. II, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2006c), *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*, Editori Riuniti, Roma.
- Prigogine I., Stengers I. (1993), *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino.
- Tommasoli M. (2002), *Lo sviluppo partecipato*, Carocci, Roma.



---

## Parte quarta. Nicaragua





## **Elaboración de curriculum para la carrera de Arquitectura teniendo como eje el desarrollo humano y el patrimonio territorial**

di Virginia Montoya Telleria

El *capital humano*, se reconoce como el eje fundamental de desarrollo en nuestra sociedad contemporánea, llamado por muchos como la Sociedad del Conocimiento, caracterizada por la globalización y por tanto por el desarrollo de tecnologías de información y comunicación, desarrollo tecnológico e innovación, posible solo a través del desarrollo del conocimiento.

No existe forma más efectiva de contribuir al desarrollo del Capital Humano que a través de la Educación, que se manifiesta en actitudes y conductas necesarias y definitivas para materializar la formación educativa en cualquier ser humano.

La educación contemporánea, dándole la importancia que tienen en el desempeño integral de un profesional, las actitudes y aptitudes, es necesario e importante la formación o transformación de currículos por competencias porque persiguen el desarrollo y la obtención no solo de habilidades y destrezas, sino actitudes para relacionarse con su entorno, para aprender de su entorno, para compartir con el entorno.

Otra manera de formular la importancia del desarrollo del capital humano, es a través de la necesidad de un encuentro de saberes, entendiéndose este encuentro como la interrelación entre el saber material, global o estructurado, que se obtiene a través de la institución formal, en nuestro caso la universidad, y el saber inmaterial, el que forma parte, ya existente en un territorio.

El profesional debe ser formado para un diario intercambio cultural de saberes, basado en el mutuo respeto y el aprovechamiento sinérgico de las fortalezas de cada uno de los sistemas de pensamiento. Se contribuye al desarrollo sostenible, al desarrollo del capital humano, cuando se reconoce el saber inmaterial y cuando el saber material también es compartido y asimilado dentro de la red social.

### *Patrimonio territorial y los saberes locales*

El ser humano es parte de un territorio. Este territorio, hay que considerarlo como un actor fundamental de desarrollo, integrado no solo por el medio físico sino por los actores sociales y sus organizaciones, las instituciones locales, la cultura y el patrimonio histórico local, entre otros aspectos básicos que en su conjunto conforman el patrimonio territorial. Cuenta con una gran riqueza acumulada en las sabidurías de los pueblos (Saberes locales), una rica sabiduría ancestral que tiene la necesidad de ser reconstruidas y revalorizadas con rasgos propios ante el proyecto homogenizador de la globalización.

El conocimiento como vía de desarrollo debe ir en la búsqueda de un desarrollo endógeno. El desarrollo endógeno es un modelo de desarrollo que nace desde *adentro*. Busca potenciar las capacidades internas de una región o comunidad local, de manera que puedan ser utilizadas para fortalecer la sociedad y su economía desde *adentro* hacia *afuera*, para que sea sustentable y sostenible en el tiempo

### *El rol de la Educación Superior en el desarrollo humano sostenible y endogeno*

Las Universidades son una pieza central de la sociedad que se está configurando porque se encuentran en el centro de la producción y transmisión de conocimientos, en la difusión tecnológica y la innovación.

El Consejo de Educación de la Unión Europea ha declarado que la educación y la formación funcionan como factores de crecimiento económico, innovación, investigación, competitividad, empleo duradero, integración social y ciudadanía activa. He de ahí los términos de la sociedad del conocimiento o la economía del conocimiento

Esta perspectiva ofrece nuevas oportunidades a las Universidades, pues implica reconocer una función social y económica más relevante para la educación superior y la investigación, otorgarle un papel más destacado en el crecimiento económico: contribuir a la mejora de la productividad, impulsada por el desarrollo científico-técnico y la innovación. Somos una pieza clave en la construcción de la sociedad y la economía del conocimiento. Al mismo tiempo representa un reto muy notable, pues es difícil pensar que, sin muchos cambios, la contribución de las Universidades pueda responder a tan ambiciosas expectativas.

La magnitud de las transformaciones que se necesitan requiere políticas universitarias ambiciosas e instrumentos de cambio poderosos. El principal papel de la Universidad es Reconocer y Atender estas necesidades de educación y formación, que variarán de acuerdo a una región u otra puesto que la educación y formación suministrada será el máximo aporte que esta pueda dar para el logro del desarrollo económico sostenible de dicha región.

En la medida que las universidades extendamos nuestras áreas de enseñanza de las aulas al territorio, y lo hagamos con la conciencia que en el territorio encontraremos un patrimonio del cual se enrique la formación de nuestros estudiantes, un encuentro de saberes, que permite una respuesta a las demandas reales de las comunidades y a su vez un empoderamiento y desarrollo de la comunidad. Se requieren por tanto, modelos curriculares y metodologías participativas para su inserción en el desarrollo local.

Interlink*Plus*, va hacia la búsqueda y el encuentro de teorías y métodos idóneos que permitan a las universidades incidir de forma directa en el desarrollo humano sostenible y endógeno, centrando sus ejes en el potencial humano y el patrimonio territorial.

En este marco teórico conceptual amplio de, desarrollo humano, educación superior, potencial humano y el patrimonio territorial, cual es el aporte que ofrece la Arquitectura:

La arquitectura busca satisfacer las necesidades y una calidad de vida digna. Tiene como eje rector al ser humano. La arquitectura debe ser sostenible. Contribuye en su relación con el ser humano a que este sea consciente de su capacidad de permitir un desarrollo endógeno.

Su campo de acción es el patrimonio territorial, considerando no solo los elementos físicos naturales de este territorio, sino que debe ser consciente de su riqueza cultural y patrimonio histórico.

Desde este punto de vista, podemos afirmar que la carrera de Arquitectura es *humanista*, y este enfoque es el que debe reforzarse para que en combinación con una metodología como la Investigación Acción Participativa en su estructura curricular de opciones para el logro de los objetivos del estudio.

La formación de un profesional de la arquitectura competitivo e integral, con competencias claves que le permitan la aplicación de sus

conocimientos técnicos, pero con las aptitudes y habilidades no solo para insertarse en el campo laboral del desarrollo empresarial y tecnológico, sino también capaz de insertarse en el desarrollo social del país, ser un agente de cambio, ser un agente de desarrollo.

El proyecto de la Facultad de Arquitectura UAM parte de una propuesta de lo intangible para tener su encuentro con lo tangible: El fortalecimiento del curriculum actual de la Facultad de Arquitectura UAM, con conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes, para lograr la vinculación entre saberes locales y globales, mediante la construcción y aplicación de métodos de acción participativa, que logre el desarrollo integral de ambas partes, con el objetivo de generar proyectos locales que aporten al desarrollo humano local.

El proceso de transformación curricular por competencias aportara las condiciones necesarias para el encuentro entre los saberes locales y globales; es de carácter indispensable para el logro de los objetivos.

Por otro lado, como complemento indispensable en este proceso es el estudio y aplicación de una de las metodologías en estudio y de mayor aplicabilidad es la Investigación Acción Participativa (IAP)

La IAP, permitirá la transferibilidad e interrelación de los conocimientos de la academia en el desarrollo local, logrando así el desarrollo de ambos actores tanto en el campo de los saberes locales como globales. La investigación – acción – participación, es una metodología de investigación orientada hacia el campo educativo. Sus características son idóneas porque hace énfasis en el proceso, en el grupo, la práctica, reflexión y valoración, como bases del proceso formativo.

No es esquemática, no impone conocimiento ni técnicas, lo que le importa es la transformación y formación de los individuos en este proceso, por eso tiene como objetivo comprender la realidad, demanda participación y coordinación, logrando un encuentro fluido de saberes para lograr ciclos continuos de análisis a través de la planificación, acción, observación y reflexión.

El estudio de la Arquitectura, sobre todo en el campo del urbanismo, medio ambiente y la planificación, son los mas sensibles para la actuación o encuentro entre los saberes locales y globales, y a su vez de ellos pueden desprenderse como resultados otros proyectos que son desarrollados en otros campos de la arquitectura, tales como diseño arquitectónico, patrimonio, construcción, etc.

*Buenas Prácticas del Proyecto*

La selección de un tema de investigación pertinente con nuestro entorno institucional, logrando que el proyecto de investigación contribuyese durante todo su proceso con una necesidad de la institución, y a su vez fuese pertinente con los objetivos de *InterlinkPlus*.

Fue oportuna la selección del tema del proyecto ya que era parte inherente de las líneas de acción estratégicas de la Universidad.

Prácticas y resultados obtenidos en cada uno de los periodos del proyecto:

- 2006: Estudios de los aspectos teóricos – conceptuales del tema de investigación
- 2007: Evaluación de experiencias y antecedentes con relación a los temas de investigación del proyecto.
- 2008: Elaboración de propuestas de modelos de trabajo en proyectos de desarrollo local, para la implementación de la IAP como metodología de participación. Presentación del Proyecto de investigación en el Congreso de Investigación de la Asociación de Universidades Privadas (AUPRICA). Se obtiene como resultado el acuerdo de impulsar Taller de Saberes Locales.
- 2009. Inserción en el proyecto de transformación curricular por competencias de la institución. Se obtienen resultados concretos en términos de documentos curriculares (visión, misión de la carrera, perfil del graduado, planes de estudios y syllabus), así como la capacitación de docentes. Formación del Taller de Saberes locales.

*Prácticas del periodo 2006:*

El equipo de investigación procedió al estudio de la base conceptual y teórica de la investigación en los siguientes ejes de estudios:

- Conceptuales sobre: Desarrollo humano, endógeno y sostenible. Capital humano. Patrimonio territorial. Saberes locales, inmateriales—saberes globales, saber material. Sociedad del Conocimiento y el rol de la educación superior.
- Proyecto Tunning, antecedentes, ejes de acción, Tunning Latinoamérica.
- Transformación Curricular por Competencias. La Enseñanza de la Arquitectura.

- Investigación Acción Participativa (IAP). Se valoraron las experiencias de la IAP, implementadas por el Dr. Paolo Orefice y sus aportes teóricos – conceptuales de la IAP. A nivel nacional, el grupo de investigación contó con la asesoría de la organización no gubernamental CARUCA, Centro de Estudios del Urbanismo y Arquitectura. El modelo de implementación de la IAP de CARUCA en la región de Chontales, Nicaragua, su valoración como caso de estudio, permitió al grupo de investigación una asimilación de las reales potencialidades de la IAP como metodología participativa. Se valoró las formas y posibilidades de inserción de los estudiantes a través de la presentación de proyectos específicos que en conjunto con actores locales permitiese la aplicación de la metodología IAP.

#### Prácticas del periodo 2007:

- Estudio de planes de estudios de otras universidades Latinoamericanas y algunas europeas.
- Modelo Educativo UAM.
- Experiencias del Facultad de Arquitectura UAM, a través de convenios para el desarrollo de trabajos académicos que contribuyesen a propuestas de desarrollo local. Fue muy importante en ese punto, la valoración de las metodologías de inserción en la comunidad, relación con los actores locales, conclusiones de los estudiantes y docentes, contribuciones tangibles en la formación de los estudiantes.

#### Prácticas del periodo 2008:

- Definición de las Líneas de acción en el proceso de transformación curricular. Formación de equipos por áreas de docencia para la identificación de las fortalezas y debilidades del pensum 2006 – 2007. En este proceso se involucró a los estudiantes de los últimos años de la carrera. Realización de plenario de discusión del pensum 2007, de programas de asignaturas claves y luego se conformaron los equipos de disciplina para identificar las propuestas de mejoras.
- A finales del 2008, se presenta propuesta de pensum 2009, con la propuesta de cambios y mejoras trabajadas durante este último año.
- Modelo de proyecto para la implementación de la metodología IAP en proyectos académicos y de desarrollo local en un territorio específico; con la participación de estudiantes, docentes, maestra de las escuelas de las comunidades, CARUCA y la UNIFI.

La Investigación Acción-Participativa (IAP) sería la metodología de intervención llevada a cabo por personal de CARUCA, y profesores y estudiantes de la UAM.

En la estrategia de intervención el grupo meta es la Comunidad Ciudadana a través de la escuela, en sus diferentes expresiones: alumnas/os, maestras/os, y madres y padres de familias, incorporando en este grupo de trabajo a líderes naturales, sobre todo mujeres. El proyecto busca el fortalecimiento de los vínculos y relaciones entre las Comunidades, el Gobierno Local y las Instituciones Públicas, con énfasis en el sector educativo. En ese marco operativo, las/os estudiantes y profesoras/es de la UAM se involucrarán en una relación horizontal con los el grupo de trabajo de la Comunidad.

La participación de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Americana (UAM), con la que CARUCA, mantiene desde hace más de cinco años relaciones de cooperación., se efectuará a través de la participación de las/os profesoras/es y alumnas/os en diferentes actividades del proyecto, que se integraran de forma permanente a partir de su tercer año de estudio, en un proceso lineal en este proyecto de carácter formativo.

Este proyecto significaría el primer paso concreto de inserción de la metodología Investigación Acción Participativa en el currículum de la Facultad de Arquitectura UAM, y a su vez significaría la continuidad y aplicación real de los objetivos que la Facultad acordó en su relación previa de investigación y cooperación con la Universidad de Florencia desde el 2005, a través de la coordinación con el Prof. Paolo Orefice como asesor directo en la implementación de esta metodología en nuestro currículum, como parte de las propuestas al proceso de transformación curricular que ha venido desarrollando nuestra Facultad desde el 2007.

Para que esto sea posible, la Facultad de Arquitectura realizará las acciones necesarias en su currículum, para que a través de las asignaturas relacionadas principalmente con el medio ambiente, urbanismo, vivienda rural y diseño urbano, estudiantes y docentes de estas asignaturas sean parte de este proceso formativo en las comunidades de acción del proyecto.

La relevancia fundamental de este proyecto, para la UAM como institución académica, es el logro de resultados concretos en la formación de nuestros estudiantes, quienes participaran a través de la In-

vestigación Acción Participativa, en un verdadero encuentro de saberes, entre lo local y la academia, a través de un proceso horizontal, que garantice una educación integral, que contribuya a la formación de arquitectos con capacidad de integrar sus capacidades y habilidades técnicas, poniéndolas a las disposición de las necesidades prioritarias de la población.

Con el objetivo de dotar a este proceso de un carácter institucionalmente académico, la Universidad Americana brindará a los estudiantes y docentes que participen en el proyecto los créditos académicos necesarios para otorgarles al finalizar sus estudios, el título de Arquitecto con Mención en estas disciplinas, como un valor agregado a sus estudios y que finalmente sean un elemento que eleve los niveles de compromisos y de motivación de los participantes.

Igualmente, se otorgará a los docentes participantes en el proyecto los créditos necesarios que lo acreditan al final del proceso en un Diplomado con miras a participar en Postgrado y/o Maestría en esta disciplinas.

Como parte de nuestra misión académica, la UAM realizará los esfuerzos necesarios para contribuir con publicaciones, a través de sus docentes y Decanatura, que garantice no solo la sistematización del mismo, sino la divulgación de la experiencia, sus logros y resultados, como un apoyo a otras experiencias similares.

Estamos seguros que el éxito de este proyecto estará dado no solo por las acciones físicas de mejoramiento de las condiciones del hábitat, sino por el cambio e intercambio de conocimientos, cambio de actitudes, intercambio cultural que retroalimente los conocimientos y experiencias de los participantes hacia la generación de capacidades de organización, gestión, coordinación, e involucramiento de todos los participantes en la obtención y logro de metas comunes a alcanzar.

Prácticas del periodo 2009:

- Participación en el Proceso de Transformación Curricular por competencias UAM.

En el 2009, se conforma la comisión curricular que se inserta en el programa de transformación curricular por competencias que inicia la UAM de manera formal y como parte de sus líneas estratégicas de trabajo en ese año.

En el primer semestre del 2009, la comisión curricular por la Facultad de Arquitectura, participa en el Diplomado de Microprogramación de currículo por competencias. El producto final de este diplomado es la presentación de la propuesta del pensum 2010.

En el segundo semestre del 2010, la UAM inicia el diplomado en Microprogramación curricular por competencias. Tiene como objetivo o resultado final la elaboración de syllabus de asignaturas en el modelo por competencias. La universidad desarrolla talleres y diplomados para poder capacitar a los docentes de todas las carreras. Hasta la fecha contamos con unos 50 % docentes capacitados y por tanto se están terminando de elaborar en el modelo por competencia aproximadamente el 70% de los programas de asignaturas o syllabus de la carrera. Se ha priorizado los docentes, y por tanto los syllabus de los primeros tres años de la carrera. La meta es al finalizar el 2010, contar con el 90 % de propuestas de syllabus en el modelo por competencias.

### *Implementación de Taller de Saberes Locales*

La divulgación interna de los avances obtenidos en cada etapa del proyecto de investigación dio lugar a la motivación de parte del área de Vida Estudiantil, en sus áreas de cultura y desarrollo, a la creación de un Taller de investigación de Saberes Locales. La Facultad de Arquitectura apoya esta iniciativa, considerándola un logro y buena práctica de nuestro trabajo.

El Taller se forma con la participación de 10 alumnos de arquitectura, para la investigación de distintas prácticas locales. Este curso ofrece la oportunidad de rescate, apropiación o documentación de esos saberes locales que residen en las localidades. Al futuro arquitecto, esta experiencia le proporcionará elementos de juicio para interpretar la realidad social y cultural de determinado sector. aporte de este significativo aprendizaje es la documentación o rescate de información pertinente de una técnica producto del saber de una localidad que puede multiplicarse y aprovecharse en beneficio de otros grupos independientemente de su ubicación geográfica y la creación de sentimientos de sensibilización e identidad por conocimientos denominados saberes de las localidades propias de su nacionalidad.

*Contribuciones*

- Fortalecimiento y diversificación de la Curricula de la Facultad de Arquitectura a través de una transformación curricular por competencias, destinada a fortalecer la participación, la integración, interdisciplinas, reducir la clase pasiva, integrar y mejorar los planes de estudio, aumentando la calidad y pertinencia de la educación. Diseño de una propuesta metodológica de Investigación Acción Participativa para una adecuación curricular que permita el encuentro entre saberes locales y globales.
- Contribuir a la formación de profesionales de alto nivel, en particular arquitectos, para desempeñarse como agentes de cambio, con las habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para la valoración del patrimonio territorial y potencial humano, integrados a los distintos ejes de acción de la profesión del arquitecto y otras disciplinas e integración de los saberes locales y los globales, como aporte social necesario para el desarrollo local.

## Bibliografía

- Orefice P. (2006), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratica*, Liguori Editore, Napoli.
- Perez F. (2004), *Las Universidades en la sociedad del conocimiento: financiación de la enseñanza superior y la investigación*, Universidad de València & Ivie CRUE, Madrid.
- Villasmil Rubio M. A. (2005), *El papel de la universidad en el diseño de políticas para la formación de capital humano en pro del desarrollo económico local*, Visión Gerencial, Santiago.

## Referencias Web

- <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/59/caphumano.htm>.
- <http://www.comsoc.udg.mx/gaceta/paginas/54/14-54.pdf>.
- <http://urbsager.wordpress.com/2007/09/25/hola-mundo>.
- [http://www.antropologia.com.ar/turismo/congreso/ponencias/margalida\\_castells2.htm](http://www.antropologia.com.ar/turismo/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm).
- [www.unesco.org/issj/index.htm](http://www.unesco.org/issj/index.htm).
- [http://www.elprisma.com/apuntes/administracion\\_de\\_empresas/capitalhumano](http://www.elprisma.com/apuntes/administracion_de_empresas/capitalhumano).
- [http://www.naya.com.ar/turismo\\_cultural/congreso/ponencias/margalida\\_castells2.htm](http://www.naya.com.ar/turismo_cultural/congreso/ponencias/margalida_castells2.htm).
- <http://www.monografias.com/trabajos14/patrimonio/patrimonio.shtml>.

## Sistema educativo e desarrollo local: una propuesta para el departamento de León

di María Estela Hernández Paredes<sup>1</sup>

El inicio del nuevo siglo plantea grandes desafíos a la educación superior, entre ellos contribuir en la articulación los saberes locales con los saberes globales en armonía con la sociedad, la cultura y la naturaleza. El mundo globalizado y las sociedades de consumo representan una amenaza a la preservación y difusión de las culturas autóctonas de los pueblos. Cada vez es más frecuente dejar de lado las costumbres y tradiciones alimenticias, los modelos productivos, las formas de organización social y la propia cosmovisión, por modelos adquiridos de culturas diferentes sin una identidad definida y con una estructura deshumanizante.

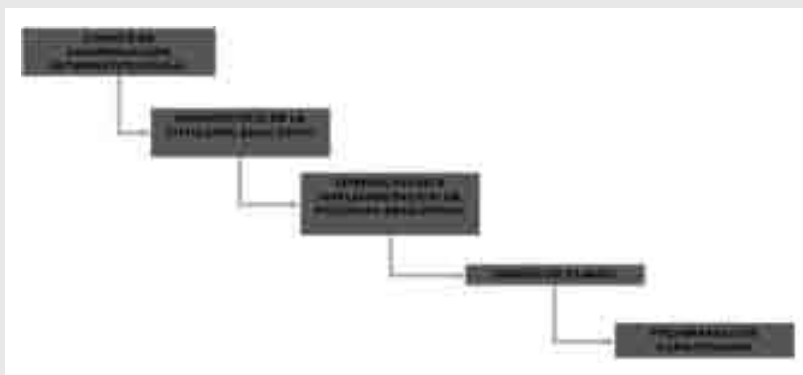
Es por ello que se vuelve urgente la recuperación de la identidad de los pueblos, costumbres, creencias y formas de organización social, a través de la valorización e identificación de los saberes locales. Es el momento de sistematizar y vincular los saberes de un territorio a la educación formal que se brinda en las intuiciones educativas. La tarea es formar profesionales capaces de interactuar en un mundo globalizado con una identidad territorial bien arraigada y una cosmovisión holística. Esto supone una posición activa para promover y conservar la naturaleza, entrar en diálogo con las culturas y sobre todo respetar los puntos de vista diferentes a los propios.

La tolerancia y el respeto son fundamentales para el diálogo de saberes, sólo a partir de estos principios se puede reconocer y establecer las sinergias entre ambos, focalizando la horizontalidad y complementariedad de conocimiento transmitido y construido tanto en el territorio como en la aldea global. Es preciso construir aprendizajes significativos, en lugar de acumular información, se requiere un cambio de paradigma: el conocimiento se construye desde el territorio, en armonía con el medioambiente, la cultural y la sociedad. Lo anterior supone, que no existe una única forma de entender y explicar el mundo, ni el conocimiento tiene una única estructura y composición. En consecuencia, el conocimiento no es propiedad de las instituciones educativas o de los países llamados “desarrollados”. El conocimiento, es inherente al ser humano y el ser humano se define en un contexto, con una historia social y personal particular que lo identifica y lo define, no existe en abstracto ni se define universalmente como tal.

El siglo XXI con sus avances en las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen un abanico de opciones en cuanto a la transmisión, el procesamiento y la construcción de conocimientos, formales y no formales, territoriales y globales. Es el momento de recuperar y visibilizar la sinergia entre lo teórico y lo práctico, lo formal y lo no formal, lo aceptado convencionalmente y lo transmitido de forma oral de generación en generación. El reto es armonizar los saberes globales con los saberes locales en correspondencia con el desarrollo territorial, fomentando competencias en nuestros estudiantes en correspondencia con los avances tecnológicos y en coherencia con la identidad territorial. La propuesta inicial de articulación del sistema educativo del departamento de León, al cambio

de gobierno nacional, se convirtió en una iniciativa nacional. Desde el Ministerio de Educación se estableció como prioridad el establecimiento de un rediseño curricular que facilitara la articulación de los diferentes subsistemas educativos: Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Técnica Media. Cambiar de una propuesta departamental a una política institucional a nivel nacional significó una modificación considerable en cuanto a los alcances y actores involucrados. Además, se hizo necesario una reestructuración en el funcionamiento del equipo de investigadores, que pasaron a formar parte de los equipos nacionales involucrados en este proceso.

La consecución de los objetivos propuesto, siguió las siguientes fases:



La iniciativa abordó la problemática del divorcio en los distintos subsistemas educativos de la educación formal y ésta con la educación no formal, agravada con la falta de una visión única e integradora de la educación en el país y por la descontextualización de la implementación curricular con su consecuente desvinculación del desarrollo territorial. Se realizó un análisis del modelo educativo existente y hacer las adecuaciones del currículo para lograr la articulación de los sub-sistemas de la educación, con el fin de contribuir en la mejora de la calidad de la Educación, incidiendo en el desarrollo local. Se trabajó en el establecimiento de un contínuum curricular entre la educación formal, se organizaron una serie de talleres didácticos de formación de los profesionales de la educación para diseñar, ejecutar y evaluar propuestas educativas que respondan a su entorno, estableciendo como prioridad la formación continua del personal docente en los diferentes sub-sistemas educativos y optimizando los recursos económicos asignados para Educación.

<sup>1</sup> Directora de Proyección Social y Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León.





---

Parte quinta. Italia







## La costruzione delle competenze dell'educatore per lo sviluppo umano locale: il bilancio professionale nel progetto Mugello

di Maria Buccolo<sup>1</sup>

*Non bisogna mai dimenticare  
che davanti all'emarginazione  
il concetto di integrazione  
è l'espressione della vita*  
Miloud Oukili

L'educatore è una figura appartenente all'area sociale, che opera a livello di micro-territorialità e macro-territorialità, in attività di prevenzione primaria, secondaria e terziaria rivolta a fasce di popolazione deboli o portatori di disagio ecc. Il suo compito è quello di inserirsi nella dinamica delle relazioni umane e sociali e fare da mediatore di valori, di proposte educative in contesti dove il degrado, l'emarginazione o la delinquenza minorile hanno il sopravvento su ogni altra forma di associazionismo. Il riferimento alle matrici pedagogiche e didattiche del lavoro dell'educatore è necessario per capire la filosofia alla base di questa modalità di intervento e per rintracciare quelle conoscenze e competenze utili sul piano teorico, metodologico, tecnico e strumentale che attingono alle scienze socio-psico-pedagogiche.

L'educatore è un adulto che agisce con intenzionalità, condividendo esperienze e costruendo insieme agli utenti nuovi orizzonti di significato, mappe orientative rispetto alla realtà.

La figura dell'educatore è una professione costitutivamente incerta, a volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione e di riconoscimento. Una figura – utilizzando un termine scelto da Zygmunt Bauman per definire la società contemporanea – *liquida*, malgrado i tentativi di pensarla e descriverla come solida, ma non per questo una figura *eterea*. (Tramma 2008: 11)

Quella dell'educatore è una “debolezza” strutturale, ma anche essenziale e salutare, che rappresenta la sua intrinseca forza, se interpretata come una costante apertura di possibilità, una continua ricerca sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio



orizzonte di finalità, delle esperienze di vita, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti ritenuti destinatari e co-costruttori dell'azione educativa.

Pertanto, l'educatore è incerto perché l'educare è stato ed è sempre incerto anche perché oggi tale figura professionale è la risultante di molti elementi che vengono messi in causa e di molte assunzioni di responsabilità.

L'educatore ha come compito quello di individuare, promuovere e sviluppare le potenzialità (cognitive, affettive e relazionali) dei singoli e della collettività.

Il lavoro dell'educatore è relazionale non solo in rapporto ai soggetti destinatari delle azioni educative, ma anche in rapporto ad altri educatori e ad altre figure professionali.

L'educatore all'interno della comunità è un operatore che interagisce funzionalmente con gli altri (famiglie, insegnanti, altri attori della rete territoriali) per sviluppare le necessarie sinergie conoscitive e operative.

La centralità attribuita alle potenzialità dei soggetti, l'esistenza di differenti piani dell'azione educativa (saperi immateriali e materiali), la relazione, la formazione, le tecniche e le metodologie di lavoro, la cultura, l'importanza del contesto, del tempo e del luogo dove si svolge l'azione educativa e molte altre variabili ancora, entrano in gioco nel complesso lavoro dell'educatore.

Questi sono i tratti essenziali senza i quali l'educatore non sarebbe rintracciabile.

È utile a questo punto richiamare le parole di Pier Paolo Pasolini, uno tra i più importanti intellettuali italiani del Novecento, in *Genariello* (1976) – quello che definisce un “trattatelo pedagogico” – afferma che le cose (saperi materiali), gli oggetti soprattutto durante le prime fasi della vita, quando non sono decodificabili e interpretabili per mezzo delle rievocazioni, rappresentano un'importante fonte educativa che si affianca alle altre, cioè i *compagni*: “sia ben chiaro i tuoi veri educatori”, i *genitori*: “i tuoi educatori ufficiali, se non ancora i tuoi diseducatori”, la *scuola*: “quell'insieme organizzativo che ti ha completamente diseducato”, la *stampa e la televisione*: “spaventosi organi pedagogici privi di alcuna alternativa”. (Pasolini 1976, 31) Riflettendo su di sé, Pasolini scrive che le cose gli hanno insegnato dove era nato, in che mondo viveva e, soprattutto, come doveva con-

cepire la propria nascita e la propria vita. L'educazione dalle cose, è per Pasolini, fondante, una materialità che configura il soggetto e influenza i futuri progetti educativi. *“L'educazione data ad un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica- in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale – rende quel ragazzo quello che è e quello che sarà per tutta la vita”*. (Pasolini, 1976: 36).

*“Ad essere educata è la sua carne come forma del suo spirito. La forma sociale si riconosce nella carne di un individuo perché egli è stato plasmato dall'educazione appunto fisica della materia di cui è fatto il suo mondo”*. (Pasolini, 1976: 31)

Le cose, gli oggetti materiali, che circondano i soggetti emanano e contribuiscono a creare un ambiente “vissuto”. Nella *“mappa delle esperienze”* che interessano i soggetti individuali e collettivi, dovrebbero trovare posto altre esperienze non comprese in quelle precedentemente citate.

Possono rientrare in queste le esperienze di autoformazione, gli eventi singoli e delle collettività, l'esposizione a riti, miti e ricorrenze, l'influenza dei luoghi e testimonianze della memoria collettiva, sono i luoghi che rappresentano l'intreccio tra i saperi materiali e immateriali e costituiscono il reticolo della città vissuta.

Fatte queste premesse risulta, quindi, utile ricordare che all'interno 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”* uno dei Progetti locali dal titolo: *“Il sistema educativo locale per il lifelong learning”* svolto nell'area della comunità montana del Mugello, Provincia di Firenze coordinato dall'Unità di Ricerca dell'Università di Firenze diretta dal Prof. Paolo Orefice, incentrava la ricerca proprio sulla costruzione delle competenze dell'Educatore sul piano formale, non formale e informale e la sua rispondenza ai problemi dello sviluppo locale. Le competenze messe in atto dall'Educatore sono state analizzate a partire dalla pratica professionale che si riferisce alla maniera singolare di “fare” di una persona, il suo modo reale di eseguire una determinata azione.

La pratica non è solo l'insieme degli atti osservabili, azioni e reazioni, ma comporta le procedure di realizzazione dell'attività in una situazione data da parte di una persona, e quindi le scelte, le prese di decisione. La pratica professionale riguarda, dunque, al tempo stesso la maniera “il fare di questa persona” e le “procedure per fare” che corrispondono ad una funzione professionale “il saper fare”. La pratica,

infatti rimanda ad un'attività professionale situata, orientata da fini, da scopi e da norme di un gruppo professionale. Questo si traduce nella messa in atto di saperi, procedure e competenze in atto di una persona in situazione professionale. Le molteplici dimensioni che (epistemologica, pedagogica, didattica, psicologica e sociale) che compongono la pratica interagiscono tra loro per permettere all'Educatore di adattarsi alla situazione professionale e di gestirla.

Il lavoro di ricerca sull'analisi delle pratiche professionali si sforza di mettere in luce, quindi, l'articolazione fra queste diverse dimensioni privilegiando l'osservazione e la descrizione delle pratiche effettive.

L'analisi delle pratiche è una procedura finalizzata alla costruzione dell'identità professionale dell'educatore per mezzo dello sviluppo di un atteggiamento riflessivo.

Essa permette, di identificare la realizzazione di comportamenti, di competenze in atto, di comprendere il senso dell'azione effettuata in situazioni professionali concrete, con l'aiuto di strumenti concettuali di analisi; è una procedura di formazione di membri di un gruppo che riflettono sulle loro pratiche con il sostegno di professionisti esperti della pratica analizzata. Si tratta di insegnare a riflettere su ciò che si fa effettivamente in situazione, per capire il funzionamento dell'agire professionale, uscire dalle routines, modificare l'azione; analizzare le situazioni vissute per preparare gli Educatori a pensare in azione con l'aiuto dei descrittori dei processi di insegnamento-apprendimento tratti dalle ricerche sulle pratiche.

La costruzione degli strumenti per esplorare le realtà in cui opera l'Educatore Professionale si riferisce a modelli teorici e metodologici di orientamento costruttivista e metacognitivo ed all'approccio della ricerca azione partecipativa.

Il modello teorico di riferimento: teorie della costruzione della conoscenza, è stato approfondito con l'applicazione della metodologia RAP, l'approccio sistemico e l'approccio interdisciplinare, approccio critico riflessivo propri dell'analisi delle pratiche professionali e l'apprendimento trasformativo.

La ricerca ha avuto come obiettivo principale quello di esplorare la figura dell'Educatore Professionale a livello locale nell'area del Mugello all'interno del Progetto locale: Il sistema educativo locale per il *lifelong learning*. La prima fase del lavoro di ricerca si è sviluppata a partire da una mappatura generale delle competenze pedagogiche e dal-

la rilevazione delle ricerche esistenti che mettono al centro la figura dell'Educatore Professionale per la valorizzazione dei saperi locali, per poi spostarsi verso la costruzione di strumenti d'indagine conoscitiva e di comparazione con le altre realtà. Alcune azioni della ricerca sono legate al progetto locale "I rapporti tra i saperi nella relazione educativa e nei processi di insegnamento-apprendimento".

La figura dell'Educatore Professionale a scuola è stata indagata nel suo lavoro sulla relazione educativa in classe a partire da una riflessione sulle pratiche professionali, attraverso la visione di video delle attività e la somministrazione di bilanci professionali *"strumento di analisi dei saperi della pratica professionale"* per il riconoscimento e la formalizzazione delle conoscenze e competenze messe in atto dall'Educatore durante l'azione formativa.

L'azione metodologica è stata centrata sulla Ricerca-Azione Partecipativa negli interventi locali dell'educazione formale e non formale nel contesto del Lifelong Learning.

Tra gli strumenti è stata centrale l'applicazione del Bilancio professionale *"strumento di analisi dei saperi della pratica professionale"* (strumento di valutazione delle competenze costruito ad hoc mettendo insieme alcuni elementi presenti del bilancio delle competenze e alcune parti delle biografie professionali). Riconoscimento e formalizzazione delle conoscenze e competenze messe in atto dall'Educatore durante l'azione formativa. Esplorazione delle metodologie di formazione (i metodi attivi, il teatro dell'oppresso in Brasile e in Europa) che l'Educatore mette in atto durante il suo lavoro, per riflettere su come queste cambiano a seconda dei contesti e dell'utenza e comprenderne le buone pratiche.

La ricerca sulla figura dell'Educatore Professionale a livello locale nell'area del Mugello all'interno del Progetto locale: Il sistema educativo locale per il *lifelong learning* si estende poi a livello nazionale all'interno dei progetti della Rete SIPED sulle Figure Professionali e del PRIN *"Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro"* che attraverso la metodologia della ricerca intervento indagano sulla specificità e sulla articolazione della filiera delle professioni educative formative definita attraverso le *Core Competences* per attivare un'azione strategica coordinata sul piano scientifico, professionale e politico per il riconoscimento di tali professioni nel quadro europeo.

Una volta che è stata esplorata la figura dell'Educatore Professionale a livello locale e nazionale si è passati poi all'analisi di questa figura a livello internazionale in alcuni paesi collegati al Progetto Interlink*Plus* come il Guatemala ed il Brasile per ricostruirne le diverse competenze che sono state messe in atto a seconda del contesto e della situazione per riconoscerne uno *status professionale*.

L'analisi sulle competenze professionali che vengono messe in gioco durante la pratica professionale (attività lavorativa) è utile ed applicabile a qualsiasi Profilo Professionale, Educatore, Insegnante, Architetto, Economista, Ricercatore, Operatore di territorio, Cooperatore Internazionale ecc. poiché aiuta a fare il "punto su se stessi" attraverso un percorso di autoanalisi dei saperi sia materiali che immateriali utilizzati durante i processi di sviluppo locale. Per poter continuare la ricerca in questo senso, potrebbe essere utile costruire uno strumento di analisi per poter rilevare le competenze trasversali comuni a tutti i profili professionali che operano all'interno di processi di sviluppo umano locale e che giocano sul legame forte tra saperi materiali e immateriali.

#### Note

<sup>1</sup> Maria Buccolo è Dottore di Ricerca in "Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi" presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari. Il suo interesse principale è rivolto verso la ricerca di metodologie attive che comportino il "Protagonismo" del discente nel processo di apprendimento. Nello specifico si occupa dell'applicazione dell'approccio teatrale nella formazione, sviluppata in seguito ad una esperienza di ricerca e formazione presso il Théâtre à la Carte di Parigi (Società di Consulenza conosciuta a livello mondiale che utilizza le tecniche teatrali per fare formazione) e arricchita dalle pubblicazioni scientifiche che la stessa ha prodotto sull'argomento. Attualmente è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Firenze all'interno del Progetto PRIN "Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro" collabora con il gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze e si occupa di formazione e consulenza su tematiche legate allo sviluppo delle competenze e all'apprendimento organizzativo. Collabora, inoltre, con la Cattedra di Pedagogia del Lavoro e Gestione delle Risorse Umane dell'Università di Roma Tre, Facoltà di Scienze della Formazione.

## Bibliografia

- Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di) (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali diversi*, Franco Angeli, Milano.
- Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino.
- Alessandrini G. (a cura di) (2002), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- (2005), *Il Manuale dell'esperto nei processi formativi*, Carocci, Roma.
- Altet. M. (2003), *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Ed. La scuola, Brescia.
- Auteri A. (1998), *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*, Guerini e Associati, Milano.
- Balduzzi G.E., Telmon V. (a cura di) (1990), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, CLUEB, Bologna.
- Bauman Z. (2005), *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari.
- Blanchard-Laville C. (2002), "Apprentissages, formation et transformations dans un groupe d'analyse de la pratique professionnelle" in *Recherche et Formation*, n. 39, INRP, Paris.
- Buccolo M. (2006), "Il Bilancio di Competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane" in LLL *Focus on Lifelong Lifewide Learning* Rivista on line internazionale di Edaforum Anno 2/n° 6-30 Ottobre, Firenze.
- Buccolo M., Mongili S. (2010), "I Progetti locali: valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale", in Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. (org), *Potenziale umano e patrimonio territoriale per uno sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.
- Callini D. (1997), *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, Franco Angeli, Milano.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2006), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multimaterialismo*, Erickson, Trento.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa: verso un sistema educativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Freda M.F.M. (2000), "Le competenze trasversali", in Sgalambro L. (org), *Scuola, Orientamento, Lavoro*, Carocci Editore, Roma.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Iavarone M.L. (a cura di) (2009), *Alta formazione per lo sviluppo educativo locale*, Liguori, Napoli.
- Le Boterf G. (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris.

- (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Giuda, Napoli.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- Orefice P. (1993), *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extra-scuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Scandicci.
- v(2006a), *La ricerca azione partecipativa, la creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Vol. I, Liguori, Napoli.
- (2006b), *La ricerca azione partecipativa, la creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti e nello sviluppo umano internazionale*, Vol. II, Liguori, Napoli.
- (2006c), *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma.
- (2006d), *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di) (2004), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.
- Pasolini P. P. (1976), “Gennariello”, in *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino.
- Sarchielli G. (1998), “Le abilità per il lavoro che cambia”, in Ajello A. M., Meghnagi S. (org), *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi*, Franco Angeli, Milano.
- Schon D. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.
- Selvatici A., D'angelo M.G. (a cura di) (1999), *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano.
- Sgalombro L. (org) (2000), *Scuola, Orientamento, Lavoro*, Carocci Editore, Roma.
- Striano M. (2001), *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Tramma S. (2008), *L'educatore Imperfetto. Senso e complessità nel lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma.
- Trombetta C. (a cura di) (1988), *Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Una sperimentazione per l'orientamento educativo*, Armando Editore, Roma.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

## Società, natura e cultura: processi formativi sociali tramite l'archeologia. Il Museo e Istituto Fiorentino di Preistoria

di Fabio Martini<sup>1</sup>

Nell'impostazione pluridisciplinare che il progetto *InterlinkPlus* si è dato al fine di una disamina critica dei metodi utili per una (ri)valutazione dei saperi locali e dei saperi globali, l'archeologia può a ragione essere considerata un utile strumento di riflessione. Le sue potenzialità educative partono da un presupposto molto semplice, che come tutti i concetti semplici può talora non essere messo nella giusta luce in quanto viene dato per scontato: i nostri comportamenti attuali hanno le loro radici in una tradizione culturale che non può non essere tenuta presente dagli educatori che operano nella piena coscienza della dimensione storica dei comportamenti stessi. I più significativi atteggiamenti che caratterizzano i modi di vita (pratica e spirituale) dell'uomo nella nostra civiltà hanno avuto origine e sviluppo in specifici assetti del consorzio sociale in epoche molto remote; le fisionomie che connotano, a volte anche con aspetti molto originali, culture tra loro differenziate nel tempo e nello spazio in realtà si riconducono ad archetipi esistenziali che compaiono nella preistoria. Le trasformazioni diacroniche, che in qualche caso possono mettere in evidenza più le differenze che le similarità tra culture, sono legate alla dinamica evolutiva di variabili comportamentali e non di strutture primarie. L'uomo contemporaneo, quindi, può trovare l'origine dei suoi comportamenti alle radici della storia, nei gesti, nelle attività utilitaristiche e (soprattutto) simboliche delle prime comunità della specie umana alla quale egli appartiene, l'*Homo sapiens*.

Con questo contributo, presentato al termine dello stimolante percorso di *InterlinkPlus* che ho avuto il privilegio di compiere a fianco di colleghi e amici italiani e latino-americani, vorrei dare alcuni spunti di riflessione sul tema che mi è stato assegnato (la forma schematica vuol essere di aiuto al lettore nell'individuare i concetti principali), con l'auspicio che altre future occasioni di lavoro ci consentano di riprendere il confronto e di accrescere il nostro sapere individuale.

L'archeologia delle origini, comunemente detta "Preistoria", permette di scoprire le radici della gestione dei saperi nelle più antiche culture della nostra storia. Nel lungo ed articolato cammino dell'evoluzione, che ha visto la comparsa sulla terra del genere *Homo* circa 2,5 milioni di anni fa e la successione di varie specie, l'*Homo sapiens* rappresenta la specie più giovane, l'unica che è sopravvissuta e che corrisponde all'apice del cespuglio evolutivo (più che un cespuglio le dinamiche evolutive sono state paragonate da Telmo Pievani al corallo, che ha la base ormai morta e solo le estremità più recenti ancora vive). Il *sapiens*, comparso circa 150.000 anni fa in Africa, giunge in Europa orientale circa 40.000 anni orsono e nel giro di pochi millenni colonizza l'intero continente attraverso una rapida espansione che lo porta a toccare le coste atlantiche e la penisola iberica. Il *sapiens* soppianta la specie che già popolava l'Europa, l'Uomo di Neanderthal, che si estingue in pochi millenni; tale supremazia viene messa in relazione a diverse capacità che caratterizzano la struttura culturale della nuova specie: la forte identità del gruppo, la capacità di aggregazione sociale, un articolato sistema di comunicazione (verbale e non verbale), una sapienza ambientale che permette al *sapiens* di integrarsi nei vari habitat utilizzando al meglio le risorse disponibili.

Le grandi categorie comportamentali che il *sapiens* introduce, e che da allora non sono più state abbandonate, riguardano:

- *in primis* le capacità di procacciarsi il cibo (nel Paleolitico mediante la caccia con una strategia predatoria, in seguito con l'introduzione dell'agricoltura e dell'allevamento con una strategia produttiva che ancora oggi ci caratterizza) e ogni atteggiamento utilitaristico funzionale alla sopravvivenza;
- l'impianto di un consorzio sociale che si regge sulla affermazione della propria identità;
- l'elaborazione di strumenti di comunicazione verbali e non verbali che cementano la comunità attraverso l'adozione di codici tecnologici (conoscenza tecniche nelle produzioni dei manufatti) e simbolici (la morte, la fertilità, l'individualità) condivisi;
- atteggiamenti simbolici primari riscontrabili, ad esempio, nella complessità della cultura del morire, dove la toilette funeraria riservata al defunto è deputata a sottolineare la specifica identità del defunto stesso, oppure nella introduzione sistematica di ornamenti individuali (collane, bracciali, cavigliere...) che hanno lo scopo (allora

- come oggi) di offrire un'immagine individuale, unica e inconfondibile di chi li indossa;
- un sistema di comunicazione non verbale attraverso le immagini (la cosiddetta arte preistorica) che propone un codice di lettura e di rappresentazione del mondo condiviso e trasmettibile. Questo sistema organico e codificato è reso possibile dall'invenzione della linea, cioè dalla capacità di rappresentare in modo bidimensionale le masse e i volumi che il nostro sistema percettivo riceve in una visione tridimensionale della realtà.

L'eredità che noi, *sapiens* attuali, abbiamo ricevuto e che continuiamo a tramandare si identifica nella trasmissione di generazione in generazione delle identità e delle diversità attraverso la memoria dei saperi e dei beni tangibili ed intangibili.

La trasmissione dei saperi avviene, tra l'altro, anche attraverso l'archeologia, una scienza storica che può essere definita come la “scienza della memoria”, alla ricerca dell'origine dei saperi, e come fine ultimo, della propria identità storica. La memoria, categoria comune a tutti gli esseri viventi, possiede nel genere *Homo* una valenza particolare. Essa non è solo il meccanismo che garantisce la ripetibilità dei gesti, dei comportamenti e delle interrelazioni che sono alla base dell'apprendimento individuale e che cementano il consorzio sociale. La memoria, in una dimensione unica nell'Uomo, è anche legata alla coscienza della finitezza della propria vita e della precarietà dell'esistenza. Questa coscienza è all'origine delle scienze archeologiche. Esse hanno come scopo ridare corpo e voce alle reliquie del passato per dare corpo e voce alle conoscenze del nostro tempo. Il fatto che la memoria sia uno strumento di apprendimento delle esperienze del mondo antico rende l'archeologia “il passato”, ma poiché la memoria stessa è anche la capacità di organizzare il movimento successivo in vista di un risultato atteso, l'archeologia diventa “il futuro”.

In estrema sintesi, i valori educativi dell'archeologia possono essere definiti in alcuni assiomi essenziali tra loro collegati in un processo dinamico: trasformazione dei saperi materiali e immateriali in strumenti di partecipazione attiva; l'azione, vale a dire la gestualità, l'essere *Homo faber* che attraverso le proprie capacità operative, e-segue e pro-segue la *tekne*; la comprensione, cioè l'assimilazione di sistemi

tecnici e simbolici; l'inserimento di tutto ciò nella sfera della memoria come strumento di trasmissione alla comunità. Risultato ultimo di questo processo è una cultura partecipata che vede il consorzio sociale implicato e protagonista di un comportamento condiviso.

La crisi della cultura che ha connotato il '900 obbliga ad una rivisitazione critica dei linguaggi e dei sistemi di comunicazione. Nel mondo occidentale la diffusione e il radicamento di sistemi informatici, della comunicazione attraverso Internet, di sistemi di informazione globali, la velocità di scambio delle informazioni, l'interculturalità sono alcuni dei principali input che costringono gli educatori e quanti operano nel sociale e nel settore della docenza ad intraprendere una sfida per il XXI secolo che concerne, in estrema sintesi: la ridefinizione delle metodologie della formazione, l'adeguamento dei contenuti, l'accessibilità universale.

L'archeologia può offrire una'occasione di riflessione e una base di ipotesi operative e, all'interno dei temi e degli argomenti dibattuti nel progetto Interlink Plus ritengo che sia giustificato sottolineare il potenziale apporto fornito dalle strutture museali, che hanno oggi, in taluni contesti sociali, una fondamentale valenza di aggregazione.

Le strutture museali dell'ambito archeologico possono essere validi strumenti formativi se superano l'impostazione conservativa. Oggi la tendenza ormai diffusa presso le strutture museali è una configurazione come centro servizi che perseguono una politica di processi di valorizzazione educativa, in parallelo con la loro vocazione connessa anche alla ricerca scientifica. Essi si concretizzano in alcune iniziative essenziali e ormai inderogabili: formazione di figure professionali per la didattica museale, deputate a visite guidate, lezioni teoriche e laboratori di archeologia sperimentale e simulativa, differenziati in base all'utenza (Scuole e Università), ricostruzioni storiche; conferenze e laboratori per bambini, famiglie e adulti; relazione diretta con gli insegnanti per programmazione e corsi di aggiornamento; editoria divulgativa.

Riporto, a titolo esemplificativo e in modo estremamente schematico, alcune attività svolte presso il Museo e Istituto Fiorentino di Preistoria, di cui sono attualmente direttore, le quali, a mio parere possono bene esemplificare i processi educativi che possono essere avviati.

La base di ogni attività educativa ha come punto di partenza un *percorso espositivo*, nel quale sono fruibili parti significative di collezioni archeologiche, il cui significato storico-culturale è esemplificato mediante brevi testi e pannelli didattici.

La funzione didattica ed educativa del Museo comprende anche un settore di *alta formazione*, che viene svolta in collaborazione con l'Università degli Studi, e che trova alimento nelle attività di *ricerca scientifica* (attività sul campo, scavi, laboratori) e nella valorizzazione di *Archivi storici* dove sono conservati patrimoni documentali di studiosi (carteggi, manoscritti, informazioni di vario genere).

L'*attività editoriale* del Museo comprende la pubblicazione di due collane, una più specializzata riservata agli studiosi, una seconda divulgativa, improntata al massimo rigore scientifico e alla comunicazione mediante linguaggi accessibili.

Profondamento radicato nel territorio fiorentino, il Museo è fortemente attivo nella *didattica per le scuole*, con iniziative differenziate per le utenze di vario ordine e grado e di diversa fascia di età (scuola materna, sino a 5 anni; scuola elementare sino a 10 anni; scuola media inferiore sino a 13 anni; scuola media superiore sino a 18 anni). A tale attività sono finalizzate gran parte delle risorse umane e finanziarie dell'Ente, senza tuttavia perdere di vista la sua valenza fondamentale di istituzione attiva anche nella ricerca.

Nella didattica scolastica la lezione frontale, in classe o al museo, garantisce quella *espansione conoscitiva* fondamentale per avviare un processo educativo. Nella lezione, attraverso illustrazioni e proiezioni, vengono fornite le informazioni di base per seguire un percorso informativo su temi archeologici.

In seconda battuta, una visita guidata alle collezioni, che mette i ragazzi a contatto diretto con i documenti archeologici, ha lo scopo di stimolare la *capacità dialogica con i saperi esterni*.

I laboratori permettono di sperimentare le diverse tecniche del passato, essendo dedicati a temi diversi che fanno parte del comportamento quotidiano: la panificazione secondo le tecniche preistoriche, la fabbricazione della ceramica (dalla modellazione alla cottura in forni di tipo primitivo), degli strumenti in pietra e degli ornamenti; gli strumenti musicali; le figurazioni (pittura, incisione, bassorilievo..) e la scultura secondo le tecniche che l'archeologia documenta. In queste attività di laboratorio la memoria ha la valenza di *gesto rinnovato* e di *azione consapevole*.

Alla fine di ogni ciclo di attività, viene annualmente organizzato un premio, al quale partecipano tutte le scuole che seguono le attività del Museo.

Una esperienza importante, che da tempo viene riproposta, è l'attività *didattica per le famiglie*, alla quale partecipano i bambini, i ragazzi e i loro genitori in una dinamica interattiva che li vede partecipare, senza gerarchie conoscitive, alla scoperta di un mondo in gran parte sconosciuto. Talora i giovani utenti che hanno già avuto esperienze col Museo tramite la scuola di appartenenza, fanno da guida alle loro famiglie lungo il percorso espositivo.

Fondamentale è l'integrazione con il territorio nel quale la struttura opera, in quanto esso costituisce lo scenario primario per la verifica delle azioni educative. Infatti il territorio è l'unità organica nella quale l'individuo riconosce la propria identità in un sistema complesso di relazioni e di saperi condivisi ed è, in estrema sintesi, la condivisione dei saperi materiali e immateriali connessi al territorio che alimenta la vita collettiva. Conoscere significa anche programmare e trasformare, trasformare nell'ottica di uno sviluppo presuppone una sapienza ambientale che può scaturire solo da una conoscenza storica del territorio medesimo. Le iniziative che permettono una ricostruzione storica del proprio contesto sono molteplici e possono essere indirizzate alle trasformazioni sia del paesaggio naturale sia del paesaggio antropico sia delle dinamiche culturali in senso diacronico. Obiettivo primario rimane sempre la definizione delle identità che connotano le comunità, attraverso la messa a fuoco dei saperi locali, premessa per una strategia di salvaguardia delle tradizioni e dei sistemi di trasmissione dei patrimoni culturali.

In questo senso la responsabilità primaria dei Musei riguarda la capacità di radicarsi nel tessuto ambientale e sociale e di proporsi come lettore privilegiato (in quanto in possesso di strumenti culturali di eccellenza) della realtà, come interprete della necessità di non dimenticare il proprio passato e il patrimonio dei propri saperi, delle contraddizioni del microcosmo nel quale agisce, delle esigenze della realtà sociale nella quale agisce, assumendo così una valenza politica del proprio operare.

Un tema importante nella valenza educativa dei Musei, ma in generale per quanti operano nel campo dei cosiddetti Beni Culturali è quello

relativo all'accessibilità. Negli ultimi anni in Italia si sono moltiplicate le proposte di iniziative rivolte agli utenti portatori di handicap, sia con percorsi espositivi paralleli al percorso per normodotati sia con step, all'interno del percorso ordinario, per ipovedenti e non vedenti; si tratta di iniziative scaturite a seguito di riflessioni e confronti, convegni, incontri di studio e stages formativi che hanno avuto il merito di evidenziare questo tema innovativo, dando alla problematica anche una valutazione teorica nell'ambito delle buone pratiche. Oltre al Museo "Omero" di Ancona e ad altre iniziative sparse su tutto il territorio nazionale, va senza dubbio menzionato il progetto "Vietato Non Toccare", ideato dall'Università di Siena, rivolto a quanti operano sul tema dell'accessibilità universale, che prevede esposizioni temporanee tattili-olfattive, corsi di formazione per operatori ed altre iniziative che oggi sono coordinate da un Laboratorio permanente sull'accessibilità che l'Ateneo senese ha installato in sua sede specifica a Buonconvento. Questa esperienza, che i colleghi senesi hanno potuto esportare in altre regioni e anche in contesti socio-culturali assai diversificati, ha trovato un campo di applicazione importante nell'archeologia, con particolare riguardo all'archeologia preistorica e alle discipline scientifiche ad essa connesse (antropologia, archeometria, archeologia delle produzioni...). La mostra temporanea "Vietato Non Toccare" prevede una esposizione-base sul tema dell'archeologia preistorica, integrabile con evidenze storico-archeologiche o naturalistiche connesse al territorio e alla realtà sociale nei quali viene proposta. Alcune postazioni sono dislocate lungo un percorso prestabilito nel quale i normovedenti procedono bendati assieme ai non vedenti, sotto la guida di operatori appositamente formati; lungo il percorso sono collocati manufatti, materie prime, resti fossili animali e umani (in originale e in replica) destinati all'esplorazione tattile. Pannelli a caratteri cubitali e in Braille, bassorilievi ed effetti cromatici compongono gli annessi informativi di supporto.

In un progetto rivolto al tema dell'accessibilità universale mezzi e scopi si fondono attraverso un percorso dinamico e interattivo che si fonda sui seguenti passi primari:

1. sensibilizzazione della comunità al concetto di disabilità e a tutti gli aspetti ad essa correlati. In questo processo formativo, nel quale sono implicati educatori a diversi livelli e strutture pubbliche e private che operano all'interno della collettività, la valenza sociale e politica del-

- l'azione si fondono nella creazione di una impostazione di accettazione-accoglienza-rispetto-valorizzazione dell'altro-da sé;
2. possibilità di una progettazione accessibile per un'utenza ampliata. In questo processo sono chiamati a partecipare i professionisti ai quali viene demandata la responsabilità di realizzare strutture e infrastrutture che non solo superino l'elementare e ormai scontato impedimento delle barriere architettoniche ma che consentano una gestione allargata dello spazio (il che significa anche delle luci, dei suoni, degli odori...), nella consapevolezza che non esiste una univoca fruizione dei beni culturali esposti, siano essi monumentali o mobili. In quest'ottica diventano indispensabili la progettazione e la realizzazione di allestimenti multisensoriali;
  3. progettazione e realizzazione di corsi di formazione. L'educazione all'accessibilità richiede strumenti propedeutici che possono essere trasmessi solo da personale specializzato, appositamente introdotto al tema delle buone pratiche e avviato ad un servizio professionalmente elevato e ad una gestione dell'utenza condotta sulla base di una cultura dell'accessibilità bene acquisita e non improvvisata.

L'archeologia può essere considerata e praticata come una disciplina educativa, fortemente inserita nel contesto sociale e politico. Una tale concezione del nostro essere operatori nella formazione, non solo di quadri tecnici ma di future generazioni di individui consapevoli della propria responsabilità civile, coniuga tre passaggi primari in un processo nel quale il risultato finale diviene l'inizio di una sequenza nuova: la ricerca scientifica-l'azione nel contesto sociale-il coinvolgimento partecipato della comunità.

Ogni archeologo deve quotidianamente confrontarsi con i problemi connessi ai singoli settori scientifici o alle diversificate strutture pubbliche e private di riferimento, ma ciò che la crisi del nuovo millennio propone a quanti danno a questa professione anche una valenza educativa e civica è una sfida per un rinnovamento. Non reinventarsi, ma integrare il nostro operare, professionalmente definito e fortemente specializzato nelle metodologie e nei contenuti, con alcuni temi che condividiamo con quanti agiscono nei diversi campi delle scienze sociali: porre l'individuo al centro della visione del mondo; misurare e valorizzare l'intangibile, cioè i valori immateriali delle nostre scel-



te; mettere a fuoco le opportunità date dal fare parte attivamente del consorzio sociale; l'obiettivo dell'accessibilità universale.

*Note*

<sup>1</sup> Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Scienze dell'Antichità "G. Pasquali". Museo e Istituto Fiorentino di Preistoria, Firenze.



## Qualità professionale e caratteristiche della formazione degli educatori dell'infanzia: il progetto Infanzia e Territorio

di Antonia Cunti

### *Gli educatori dell'infanzia: apprendere a costruire pratiche esperte*

Le azioni pedagogiche inerenti ai progetti della nostra unità locale di ricerca sono volte allo sviluppo di una qualità professionale incentrata sulla sistematica revisione delle pratiche agite.

*Infanzia e territorio* rappresenta il Progetto “pilota” di una serie di azioni, in contesti e con attori e destinatari differenti, riconducibili ad un medesimo livello teorico e metodologico. In particolare, l'elemento accomunante è quello della *formazione di educatori d'infanzia in contesti di disagio sociale*, siano essi operatori o genitori, oppure entrambi, attraverso formule che vedono la loro compresenza nelle attività di educazione e di cura dei bambini. Il Progetto ha coinvolto alcune scuole dell'infanzia di zone particolarmente a rischio sociale del territorio campano.

La letteratura più recente in materia di formazione degli educatori e, soprattutto, le pratiche di intervento più apprezzate da questi stessi si riferiscono ad un orizzonte teorico che accoglie le componenti basilari del *costruttivismo didattico*.

La professionalità dell'educatore dovrebbe caratterizzarsi, in modo particolare, per la capacità di: guardare alle situazioni educative come oggetti complessi, entro cui sono identificabili le componenti agite dagli educatori e dalla scuola; individuare diverse alternative di intervento; operare in modo flessibile, considerando le scelte come ipotetiche e modificabili, attraverso l'osservazione e la valutazione in situazione.

I più recenti contributi di analisi del lavoro degli educatori e di quelle che possono essere considerate “buone pratiche” sottolineano la necessità di rinforzare il rimando circolare tra conoscenza, azione e produzione di nuova conoscenza, ove questa sia in grado di generare, a sua volta, pratiche più efficaci. L'educatore esperto è colui che sa “vedere la teoria nella pratica e la pratica nella teoria”, particolareggiando la prima e generalizzando la seconda; in sintesi, è colui che sa interagire consapevolmente con la formazione, intesa come luogo

di costante ricerca di coerenza tra intenzionalità pedagogiche e pratiche educative.

Sul piano delle prospettive di ricerca e di intervento in materia di formazione dei docenti, è possibile sostenere che la riflessione e il confronto sulla pratica costituiscono modalità auspiccate della formazione e della professionalità degli operatori. In particolare, è essenziale superare sia una consuetudine formativa incentrata sull'accumulazione di conoscenze sia l'abitudine a reiterare pratiche non consapevoli.

Ne emerge la necessità di configurare un *nuovo rapporto tra la teoria e la pratica*, che si basi innanzitutto su precise idee dell'educare da riversare nell'azione professionale e, unitamente, sul riscontro successivo dell'efficacia delle pratiche e della loro coerenza rispetto alle intenzioni educative, anche e principalmente allo scopo di prefigurare possibili e più adeguati percorsi di analisi e di intervento.

In via prioritaria, il sistema di formazione dei professionisti dell'educare dovrebbe favorire ed alimentare la reciprocità descritta; in tal senso, nessuna soluzione per la formazione in servizio degli operatori può considerarsi esaustiva: il valore aggiunto della formazione risiede, allora, secondo questa prospettiva, nel fare esperienza di diversi contesti formativi, che attivino qualità differenti di partecipazione e di coinvolgimento, differenti forme di ragionamento e di riflessione, di apprendimento su e attraverso molteplici ambienti di formazione.

Le caratteristiche delle competenze degli educatori rinviando, oltre che alla conoscenza dei propri interlocutori ed alla individuazione di azioni intenzionalmente educative, alla cosiddetta "intelligenza *ecologica*", vale a dire alla capacità di "agire nel contesto" e di "saper agire il contesto"; in altri termini, si tratta di osservare le relazioni e i comportamenti in situazione, allo scopo di calibrare il proprio agire e di sollecitare negli altri (adulti e bambini) azioni consone a processi di sviluppo educativo.

La formazione degli educatori, quindi, contiene come specificità non solo l'attinenza dei contenuti della formazione all'educazione infantile, nei diversi contesti di vita, in particolare scolastico e familiare ma, anche, l'analisi del personale agito educativo; si vuol dire che l'insegnante modifica la propria professionalità anche attraverso una costante riflessione sul proprio modo di stare con i bambini, di giocare con loro, di relazionarsi, di risolvere conflitti, di interagire con gli altri adulti educativamente importanti, i genitori *in primis*.

### *La qualità delle competenze degli educatori dell'infanzia*

L'approccio che si privilegia intende collocare in primo piano il soggetto professionale nelle sue molteplici valenze, tutte implicate, se pur con diverse intensità e temporalità, lungo il percorso, esistenziale e professionale, della propria formazione; è noto, del resto, che lo sviluppo professionale è legato alla dimensione personale, all'insieme delle esperienze vissute ed alle conoscenze ed abilità possedute; la crescita della capacità di educare dipende, allora, sia dalla capacità di darsi strategie utili rispetto alle situazioni da affrontare, sia dalla cultura del soggetto e dalla sua identità personale.

Il livello al quale si colloca l'agire competente è quello della "razionalità pratica". Nessuna operatività può considerarsi valida in astratto, ma solamente se ricondotta alle caratteristiche strutturali, funzionali e relazionali dei contesti educativi. La dimensione soggettiva della competenza si evidenzia soprattutto nella capacità di "dare senso a una situazione (o a un problema)", un senso, evidentemente, coerente con la propria professionalità, con le proprie motivazioni e cognizioni, con la propria percezione di autoefficacia, inclusiva sia del saper comprendere sia del saper intervenire con efficacia.

La competenza professionale è fortemente contrassegnata in senso riflessivo; la riflessività dell'agire competente consiste soprattutto in una duplice capacità di comprensione delle situazioni, relativa ad una chiara individuazione e definizione del problema, o meglio del contesto problematico in cui si colloca l'azione, per un verso, e alla prefigurazione, implementazione e monitoraggio del comportamento operante, per l'altro. Una particolare importanza viene attribuita, quindi, secondo questa prospettiva, alla costruzione cognitiva del *problem setting* o *problem posing*, prima ancora che al *problem solving*, quale capacità di trovare e mettere in atto soluzioni.

In generale, il cambiamento epocale che è intervenuto nel modo di intendere l'accesso alle conoscenze vede queste non come un bene che si possiede una volta e per sempre, ma come una risorsa che è necessario sapere reperire all'occorrenza. È sapiente chi sa elaborare le informazioni disponibili, sa combinarle in sintesi di nuove conoscenze; la conoscenza è, quindi, patrimonio di saperi suscettibili di essere mobilitati e di mobilitare a loro volta nuovi processi di apprendimento. Il modo di intendere e di interagire con i saperi e

con le conoscenze, in altri termini il sapere metodologico che ci orienta nell'interazione con i contenuti della cultura (epistemologia soggettiva) è al contempo un'acquisizione sui saperi ed un modo per farli propri; nell'ambito della professionalità degli educatori, tale epistemologia si traduce anche in idee e in relative pratiche di insegnamento.

Al centro del processo di nuova configurazione della professione dell'educatore c'è, pertanto, in primo piano il tema della discrezionalità. Provando a declinare le peculiarità evidenziate dal punto di vista del comportamento socio-professionale, potremmo dire che l'educatore, soprattutto in situazioni di emergenza decisionale, dovrebbe essere in grado di collegare le specifiche dinamiche vissute con gli "*script*" (copioni), immagazzinati nella memoria, che fanno riferimento a situazioni simili già sperimentate.

La carenza di copioni e la difficoltà a ragionare in tempi brevi sulle situazioni in cui si è implicati comporta due possibilità: la prima è quella del ricorso a scorciatoie risolutive di taglio prevalentemente emotivo ed affettivo, la seconda consiste nel riferirsi a copioni altri, non legati all'esperienza professionale, prevalentemente familiari, in cui è evidente che la dinamica educativa in oggetto viene epurata delle sue specifiche qualità di contesto. I comportamenti di risposta appaiono, in generale, semplificati, per lo più rivolti direttamente ai propri interlocutori per suscitare reazioni di adattamento o di consenso e, quindi, scarsamente strategici, perché non intenzionati a modificare il contesto delle relazioni. Il docente, in questi casi, più che mostrarsi guida, facilitatore di processi, mediatore, attivatore di "ambienti di apprendimento", più che far leva sulle risorse presenti per indurre una "ristrutturazione" della situazione, privilegia risposte che tendono a confermare l'autorità o, comunque, ad attivare un cambiamento dei comportamenti individuali, entro però scenari che permangono immutati. Al riguardo, sono state coniate le espressioni di "*personal construct*" (costrutto personale) e di "*tacit knowing*" (conoscenza tacita); la prima indica come in questo ambito professionale il soggetto tende a far agire idee frutto di esperienze di diversa natura, la seconda si riferisce alla quantità di conoscenza implicita, sottesa all'operare e scaturente da esso, che spesso finisce inconsapevolmente per guidarlo. Il concetto di "conoscenza tacita" richiama quello di "teorie in uso", ovvero rappresentazioni di fenomeni agite nella pratica che potreb-

bero non collimare con le teorie dichiarate: succede, infatti, che nei contesti della formazione, in particolare scolastici, si sviluppa un *gap* anche molto accentuato tra intenzioni espresse e condivise ed azioni messe in campo.

Nei contesti professionali, la pratica comune produce, nel tempo, lo sviluppo di un sapere che, pur presentando scarsi livelli di formalizzazione, può raggiungere buoni livelli di condivisione. I soggetti al lavoro verificano costantemente la qualità del sapere formale acquisito, ma soprattutto la ricaduta pragmatica e la potenzialità di produrre nuovo sapere; contestualmente, acquisendo attraverso la pratica nuovo sapere, “svecchiano” e problematizzano quello precedente. Il rapporto tra il repertorio di conoscenze di partenza e i repertori che si creano via via è un rapporto di integrazione, oltre che di superamento di concezioni smentite dall’agire operativo.

Secondo una prospettiva costruttivistica, l’operatività in campo educativo esprime una precisa qualità culturale e, dunque, di interazione e di controllo nell’ambiente: si vuol dire che l’operatore educando passa ai suoi interlocutori un’idea di se stesso e degli altri, la propria concezione di educazione e del modo in cui intende realizzarla. In altri termini, il formatore veicola anche – o forse soprattutto – le sue idee implicite, che sono punti di vista sui saperi, sulla cultura, sulla formazione e sull’agire professionale.

### *Osservare e valutare i processi educativi*

In primo piano, emerge la necessità di osservare, analizzare e valutare l’agire educativo degli operatori. È auspicabile che tale lavoro di osservazione si compia a più livelli: innanzitutto, è auspicabile un livello autoriflessivo in cui ciascun educatore evidenzia punti di forza ed elementi di difficoltà e ragioni sugli ostacoli, personali ed ambientali, che rendono in qualche modo problematico il proprio sviluppo professionale; è importante, in sintesi, attivare processi di comprensione più approfondita del sé professionale, secondo una logica proattiva che induca a chiedersi di cosa si potrebbe aver bisogno, di quali risorse ci si potrebbe avvantaggiare, quali nuove personali disponibilità sul piano socio-affettivo e cognitivo potrebbero essere coerenti con i cambiamenti desiderati.

Questo primo livello di analisi può essere opportunamente integrato da un secondo livello, laddove l'osservazione venga rivolta all'operato degli altri educatori: l'intento non è tanto quello di verificare la presenza o meno di determinate capacità o competenze, quanto piuttosto di esprimere attenzione all'altro, al suo diverso modo di operare, per confrontare e discutere comportamenti e idee. In primo piano è, ancora una volta, la crescita professionale degli educatori, considerati come *comunità di pratiche*, ossia soggetti protagonisti di processi continui di apprendimento sul lavoro, processi innescati dalle pratiche ed alimentati dalla riflessione teorica, secondo una circolarità a spirale.

Il terzo ed ultimo livello di analisi chiama in causa la supervisione compiuta dai ricercatori, avente lo scopo di ampliare il confronto e di caratterizzarlo in senso scientifico. Il materiale di riflessione in questo caso non è l'osservazione diretta degli eventi e dei comportamenti agiti dagli educatori, bensì i protocolli di osservazione preparati da questi ultimi, dal momento che gli oggetti di attenzione formativa e di restituzione sul piano della professionalità sono sia la capacità di usare gli strumenti di valutazione sia la natura dei contenuti richiamati nell'osservazione. Gli educatori, pertanto, si interrogano sul proprio operato non per evidenziarne le carenze o i punti di forza, da cui logicamente far discendere insoddisfazioni o gratificazioni, quanto per capire in quali direzioni si può migliorare, valorizzando che cosa, potendo contare su quali forme di aiuto, interne o esterne all'ambiente educativo.

### *Struttura-guida di analisi del proprio ruolo professionale di educatore*

Alla luce delle riflessioni fin qui espresse, nell'ambito del Progetto Infanzia e territorio, la formazione pedagogica si è incentrata, in particolare, sull'analisi e sulla modifica dell'agire professionale. A tale scopo, è stata utilizzata una struttura in grado di facilitare un'interazione costante tra intenzionalità pedagogica e pratica educativa, nella prospettiva, come si è detto in precedenza, di "generalizzare" la pratica e di "particolareggiare" la teoria, nell'ambito di una formazione in cui lo spazio dato alla dimensione dell'esperienza sia ben integrato con quello dedicato all'approfondimento dei contenuti. La scommessa, in-

fatti, risiede nel riuscire a sviluppare la riflessione teorica a partire dall'esperienza e ad immettere nell'operatività le nuove consapevolezze acquisite, innescando un processo di circolarità virtuosa.

La struttura comprende al primo punto l'*individuazione di un evento significativo* che è stato vissuto nell'ambiente professionale e la presentazione della situazione (il contesto; il comportamento dei soggetti; il clima; le attese, le eventuali conflittualità).

Si tratta di una partenza particolarmente rilevante sul piano formativo e professionale, dal momento che il criterio di significatività alla base della scelta richiama evidentemente la qualità dell'intreccio tra fattori soggettivi e di contesto. L'obiettivo non è quello di evidenziare una scelta giusta rispetto ad un'altra che non lo è, bensì di *comprendere le motivazioni* che ne sono all'origine, svelando quelle eccessivamente ancorate a dinamiche personali quanto disancorate rispetto alla situazione ambientale, oppure, diversamente, quelle che inducono a privilegiare eventi macroscopici ma, non per questo, necessariamente più significativi di altri. Emerge, pertanto, che il criterio di significatività dipende dalla prospettiva educativa abbracciata e chiama in causa quello che ci si aspetta dai propri e dagli altrui comportamenti, dalla direzione di sviluppo intrapresa. Gradualmente, gli educatori imparano a riportare accadimenti, accostando, ma non sostituendo, dati osservativi con dati interpretativi.

Al secondo punto abbiamo una *descrizione dell'evento* secondo come si è effettivamente svolto. Gli aspetti richiamati non saranno, chiaramente, quelli coerenti con un'interpretazione pregiudiziale, nel senso che verranno scoraggiate pseudo-descrizioni, ossia il riporto esclusivamente di dati che confermano una determinata ipotesi interpretativa: la descrizione, avendo lo scopo non di giudicare un evento, ma di avviarne un processo di comprensione, si sostanzia di quanto è divenuto osservabile allo sguardo dell'operatore. Attraverso la descrizione, l'evento problematico *torna* a far parte di quel *continuum* sistemico da cui deriva il suo senso, *continuum* che è, pertanto, presente nella descrizione e che si sostanzia di tutti quegli aspetti dinamici e relazionali che vanno, evidentemente, richiamati e ricomposti in una costruzione interpretativa. Secondo tale logica, anche elementi che potrebbero sembrare banali non vanno trascurati, come, ad esempio, il "chi era presente nella situazione" e presumibilmente "con quali scopi", "cosa stava accadendo", ecc..

Il momento successivo consiste nell'individuazione di un problema centrale da cui origina la situazione e che possiamo risolvere. Gli educatori sono guidati a ricercare possibili interpretazioni, privilegiando quelle che in maniera diretta o indiretta chiamano in causa il loro agire professionale; si tratta di una questione abbastanza rilevante poiché è quanto mai opportuno che gli essi riconducano gli elementi di difficoltà nell'ambito del proprio spazio di azione educativa, interrogandosi sistematicamente su quali possano essere le forme di intervento e le attività in grado di apportare un contributo migliorativo o risolutivo alle situazioni problematiche. La prospettiva adottata intende rimarcare l'opportunità di non delegare la soluzione di fenomeni critici all'esterno, come già si accennava, per es. all'ambito familiare, oppure a competenze specialistiche a carattere psicologico, medico o clinico, delega che finirebbe per allontanare dal proprio raggio d'azione tutti i comportamenti difficili e le relazioni problematiche.

A questo punto è possibile immaginare come la situazione si sarebbe potuta svolgere e procedere alla costruzione di un'ipotesi osservativa che prelude ad un'ipotesi di intervento in caso di conferma del ruolo di primo piano attribuito a quei fattori su cui l'osservazione si incentra.

È appena il caso di ricordare che la modifica dell'agire professionale costituisce il punto di arrivo di un percorso riflessivo in cui lo spazio dato alla dimensione dell'esperienza è calibrato rispetto a quello dedicato all'approfondimento dei contenuti.

Il lavoro formativo consiste fondamentalmente nell'analisi dei protocolli di riflessione sull'esperienza, inizialmente anche per meglio tarare lo strumento; tale scelta può avere un duplice scopo: ragionare sui comportamenti educativi agiti nei contesti di relazione, offrendo elementi di analisi teorica, suggerimenti metodologici, indicazioni pratiche; far esplicitare i momenti del percorso di sviluppo professionale, alla stregua di uno strumento diaristico che costituisce la memoria degli individuali processi di crescita formativa. Gli strumenti di riflessione proposti rispondono alla necessità di facilitare un percorso guidato di autoanalisi, evitando il rischio che il costante richiamo alla pratica educativa e all'esperienza soggettivamente vissuta possa significare la ricerca di risposte immediate da utilizzare in tutte le situazioni simili, oppure, di fatto, esaurirsi in se stesso, trovando gli operatori gratificazione nel fatto stesso di raccontarsi; pericolo da fugare è quel-

lo che nell'immaginario degli operatori il luogo della formazione pedagogica sia essenzialmente quello della loro libera espressione, occasione di semplice riporto di accadimenti più o meno critici, più o meno deprimenti o esaltanti.

La sfida formativa che è sottesa alla proposta suggerita di sviluppo professionale riguarda l'uso della narrazione non certamente come scorciatoia analitica, bensì come forma di pensiero che esprime la *capacità di guardarsi agire e di guardarsi pensare* nella dimensione lavorativa.

### Bibliografia

- AA.VV. (1982), *La struttura della conoscenza e il curriculum*, La Nuova Italia, Firenze.
- Becchi E., Bondioli A. (a cura di) (1997), *Valutare e valutarsi*, Junior, Bergamo.
- Camaioni L. (2001), *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Bari.
- Carretta A., Civelli F. (2004), *Competenze per crescere. Esperienze, strumenti e casi per le piccole e medie imprese italiane*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004), *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Cunti A. (2000), *Pedagogia e didattica della formazione*, Liguori, Napoli.
- Cunti A. (2006), *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cunti A. (2008), *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Erda F. E. (1991), *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Armando, Roma.
- Ferrari M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo*, FrancoAngeli, Milano.
- Fortunati A. (1991), *Progettare e documentare le esperienze del nido, metodi, esperienze, strumenti*, Juvenilia, Bergamo.
- Fortunati A. (2006), *Educazione dei bambini come progetto della comunità*, Junior, Roma.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge (Ma).
- Leinhardt G. et al. (1995), "Integrating Professional Knowledge: the Theory and Practice and the Practicity of Theory", in «Learning and Instruction», 5 (4).
- Orefice P. (2006), *La ricerca-azione partecipativa. Teoria e pratica*, voll. 1 e 2, Liguori, Napoli.
- Palacios J. (1990), "Parents' ideas about development and education of their children. Answers to some questions", in «International Journal of Behavioral Development», n.13(2).



- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Etas, Milano.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Sabatano F. (2005), *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli.
- Tornar C. (2001), *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma.
- Zucchermaglio C. (1999), "Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti", in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.



## Raccontarsi con i bambini a rischio: il progetto *Integra*

di Fausta Sabatano

*Bimba dalla fronte pura, dai tratti sereni dagli occhi sognanti,  
di meraviglia pieni! Benché tanti anni per me son passati,  
anche se da mezza vita noi due siam separati,  
il tuo sorriso amorevole gradirà di cuore una fiaba  
come mio dono d'amore.*

C.L. Dogson, Alice attraverso lo specchio

Entrare a contatto con i vissuti del bambino, regalarli un momento di intimità, “solleticare” la sua fantasia...raccontare una fiaba, o meglio interpretare una fiaba.

Questa riflessione nasce da un percorso di formazione per genitori ed operatori, realizzato nell’ambito del Progetto Integra<sup>1</sup> nell’area flegrea della Regione Campania. Il percorso proposto ha inteso utilizzare la fiaba con una particolare intenzionalità educativa: entrare nei vissuti dei bambini e aiutarli a interpretare la realtà tramite la fantasia.

### *Fiaba o favola?*

Esiste una differenza tra fiabe e favole. In entrambi i casi, si tratta di brevi narrazioni in prosa o in versi con strutture molto simili, come rivela del resto la comune etimologia latina, *fabula*, un termine che deriva dal verbo *fari* (parlare) e che richiama, dunque, l’importanza della comunicazione orale in questo genere espressivo.

La *favola* ha come protagonisti immaginari animali, piante o esseri inanimati cui si attribuiscono virtù e vizi umani, e i suoi contenuti hanno spesso intenti didascalici o morali (es. Esopo); la *fiaba*, invece, dove i protagonisti sono solitamente esseri umani alle prese con entità sovranaturali (streghe, fate, gnomi, orchi ecc.) e oggetti dotati di virtù magiche, offre all’immaginazione dei bambini contenuti adeguati ai conflitti, ai timori ed alle aspirazioni che accompagnano l’avventura del diventare grandi. (Es. fratelli Grimm, Hans Christian Andersen); in tal senso, affer-

ma Bettelheim: “Raccontare una fiaba con uno scopo particolare diverso da quello di arricchire l’esperienza del bambino trasforma la fiaba in una storia con un monito, una favola, o un’altra esperienza didattica che tutt’al più parla alla mente conscia del bambino, mentre quello di raggiungere anche l’inconscio è uno dei massimi meriti di questa letteratura. [...] Per decidere se una storia è una fiaba o qualcosa di diverso, bisognerebbe chiedersi se si potrebbe definirla a buon diritto un dono d’amore fatto ad un bambino” (Bettelheim 1977, 151).

Al contrario della favola, dunque, la fiaba non ha uno scopo moralista esplicito: l’essenza delle fiabe non è la morale, ma il piacere che deriva dall’esperienza che il bambino fa attraverso il percorso fantastico. “Usare” la fiaba per inviare ai bambini messaggi educativi insistenti (correggere un comportamento o insegnare qualcosa) priva il bambino della possibilità di riflettere, di confrontarsi, di immedesimarsi con gli eventi narrati; al contrario “il *piacere* derivato dall’esito della vicenda dona al bambino la fiducia che lui stesso, come il protagonista potrà riuscire nella sua vita. A dare questa speranza è il fatto che il protagonista “conquista il suo regno” e che il cattivo viene punito. Il senso di giustizia del bambino viene così soddisfatto e gli dà sicurezza” (Bettelheim 1977, 151).

Le fiabe, presentando al bambino una realtà complessa, fatta di successi e insuccessi, di gioie e dolori, di buoni e di cattivi, costituiscono una sorta di “palestra emozionale”, che accoglie l’esigenza di “attrezzare” il bambino rispetto alla pluralità delle esperienze esistenziali che già vive e che lo attendono.

Perché per un bambino, dunque, il racconto di una fiaba è così importante?

Essa rappresenta da un punto di vista educativo:

- la possibilità di capire la realtà attraverso la fantasia;
- la possibilità di colmare le lacune dovute inevitabilmente alla mancanza di esperienza;
- la possibilità di esprimere la propria vita interiore, le proprie emozioni, i propri sentimenti, le proprie fantasie;
- la possibilità di cominciare a controllare le tendenze aggressive-cattive e quelle buone;
- una profonda rassicurazione personale nei confronti della propria crescita umana, per mezzo dell’identificazione con l’eroe che supera la prova narrata dalla fiaba.

### *La fiaba come strumento educativo*

La fiaba è uno “strumento di interazione educativa”, in quanto realizza una “compartecipazione comunicativa reale che coinvolge gli apprendimenti, le motivazioni, le espressioni creative”. (Nocito 2009) Per il bambino la fiaba costituisce uno *strumento di accesso al reale* che ha il potere di suggerire, attraverso una sequenza di rappresentazioni simboliche, un significato esistenziale non altrimenti accessibile al bambino; per l'adulto la fiaba rappresenta un canovaccio mediante il quale entrare in contatto con il mondo del bambino; attraverso la fiaba, infatti, si rendono visibili tratti importanti della personalità del bambino: capacità attentiva, preferenze affettive, emozioni, memoria. Essa, quindi, favorisce l'attivazione di un duplice processo: un *processo di comprensione*, in cui il comprendere si delinea come un rivivere, come un “conoscere naturale”, ben lontano dallo spiegare e fortemente connotato in senso affettivo; un *processo di identificazione*, legato all'intrecciarsi del vissuto fiabesco col vissuto del bambino, cosicché quest'ultimo, entrando nella coscienza di un altro, scopre se stesso.

### *Pensiero narrativo e costruzione del sé*

La *costruzione del sé* costituisce una caratteristica centrale costitutiva del genere umano. A tale processo concorrono due differenti modalità cognitive: il *pensiero narrativo* che costituisce la modalità cognitiva attraverso cui le persone strutturano la propria esistenza, le danno significato, secondo la logica delle azioni umane basata sui processi di interpretazione; il *pensiero scientifico* che rappresenta la modalità cognitiva utilizzata per spiegare e prevedere i fenomeni fisici secondo la logica lineare basata sulle relazioni causali tra fenomeni.

La narrazione rappresenta, ed ha sempre rappresentato nella storia, lo strumento di cui un gruppo sociale dispone per formare il sé, dal momento che la caratteristica peculiare di tale strumento è quella di illustrare i temi dell'esistenza umana mediante personaggi. La tendenza degli adulti a narrare risponde, quindi, all'esigenza di trasmettere i sistemi di valori e di credenze della cultura.

*La funzione della narrazione* è, dunque, quella di fornire gli elementi necessari per la *formazione dell'identità culturale e personale*: ogni volta che raccontiamo una storia ad un bambino, stiamo portando un contributo alla formazione del suo sé.

*Raccontare le fiabe: un percorso metodologico per la narrazione*

Il percorso che segue è stato realizzato nell'ambito del Progetto "Infanzia e territorio imparare ad educare in contesti di disagio e di marginalità socio-culturali"<sup>2</sup> ed ha coinvolto insegnanti, bambini e genitori di due scuole dell'infanzia di zone a rischio del territorio napoletano.

Il *laboratorio delle fiabe* è stato condotto dai docenti della scuola, all'interno delle attività curricolari, con la partecipazione dei genitori. Per consentire una maggiore qualità della relazione educativa, i genitori si sono inseriti in classi differenti da quelli dei propri figli, ciò allo scopo anche di evitare il confermarsi di sistemi relazionali presenti nel quotidiano che avrebbero prevalso sulla sperimentazione di nuove modalità e sulla riflessione critica rispetto al proprio agire in situazione.

Il laboratorio ha inteso offrire l'opportunità di realizzare un apprendimento originale ed insolito, ponendo in una relazione di continuità l'esperienza infantile ed il mondo scolastico; si è inteso proporre un apprendimento, attraverso procedure e strategie "mobili", intuitive, più vicine al modo di conoscere naturale che è proprio dell'infanzia. Queste modalità utilizzano la fiaba, ed il gioco con la fiaba, come strumento di conoscenza, che essendo contrassegnato dal ricorso al "simbolico", interagisce con l'attività del gioco-esplorazione, contrapponendosi a forme più concettuali e dogmatiche, tipiche dell'istituzione-scuola tradizionale.

La fiaba ha un particolare elemento di valore nel suo costituire uno strumento educativo e di conoscenza "insaturo"; gli audiovisivi sono, infatti, *saturi* di una dimensione visiva, uditiva e narrativa e, pertanto, non sollecitano un'azione ri-creativa e partecipativa in senso attivo. La possibilità di immedesimazione, di creazione, di trasposizione, offerta dal gioco con la fiaba dà vita ad una mente aperta e dinamica, capace, cioè, di attivare al meglio le capacità di comprensione "intuitiva".

I genitori e gli insegnanti che hanno realizzato il laboratorio con i bambini sono stati coinvolti in un percorso di formazione teorico-metodologica; in particolare sono stati condivisi alcuni aspetti fondamentali per il buon esito del percorso, di seguito elencati:

- *la fiaba va raccontata non mostrata*: in questo modo il bambino non immagazzina immagini già confezionate, ma si sforza di creare da solo le proprie rappresentazioni mentali (*fiaba insatura*);
- *meglio raccontare che leggere*: anche l'adulto deve utilizzare la sua fantasia, lasciarsi trasportare;
- è fondamentale *un'attiva partecipazione empatica* dell'adulto alla narrazione, che faciliti il circolare delle emozioni;
- *raccontare la fiaba che ci sta più a cuore*: questo favorisce il mettersi in gioco anche dell'adulto e delle sue emozioni;
- *ascoltare i bisogni* e gli interessi del bambino non guidarli: nel raccontare le fiabe è opportuno seguire le indicazioni dei bambini (ad esempio se vogliono ascoltare più volte la stessa fiaba, se aggiungono nuovi elementi, ecc.);
- *non spiegare la storia*: ognuno deve trarre il suo significato, a seconda della personalità e del momento di vita.

#### Fasi della narrazione

1. creazione del setting (scelta del luogo e degli eventuali materiali da utilizzare)
2. familiarizzazione ("bimbi oggi vi raccontiamo una bella fiaba")
3. coinvolgimento (siete contenti? Vi ricordate la storia di.., chi la ricorda?)
4. narrazione (tono della voce, pause, espressività, restituzione emotiva)
5. conversazione ("allora vi è piaciuta? Chi la conosceva già?")
6. conclusione (Ora ci alziamo e....")

Il percorso metodologico proposto si è articolato nei seguenti momenti:

1. *Narrazione della fiaba*
2. *Ascolto attento da parte dei bambini*
3. *Conversazione*
4. *Rappresentazione grafica di un momento significativo della fiaba*
5. *Intuizione della cornice spazio-temporale*
6. *Identificazione empatica rispetto ai personaggi*
7. *Mediazione comprensiva comune*

### 1. Narrazione della fiaba

Per permettere l'interazione tra racconto e bambino l'insegnante narra più volte la fiaba, limitandosi, le prime volte solo a questo.

### 2. Ascolto attento da parte dei bambini

L'atto dell'ascolto riveste in questo percorso un aspetto determinante e si fonda anche sugli aspetti affettivi ed emozionali intrinseci ad ogni relazione educativa.

### 3. Conversazione

Questo fondamentale momento di prima restituzione e comprensione va registrato (carta e matita o registratore) Es. *Vi è piaciuta la fiaba? La conoscevate? Di cosa parla? Quali momenti vi hanno maggiormente coinvolto? Quali sensazioni avete provato? Cosa vi ha ricordato?*

### 4. Rappresentazione grafica di un momento significativo della fiaba

Invitare il bambino a disegnare il momento che maggiormente lo ha colpito, cercando di capire con una breve discussione quali sono i motivi della sua scelta; successivamente, scrivere su un post-it le sue risposte e il nome e poi, alla fine, attaccarlo dietro al disegno;

### 5. Intuizione della cornice spazio-temporale

IL TEMPO - Sostiene Ricoeur: "Il tempo diventa umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; e viceversa, il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale". (1986, p. 15) Quale rapporto hanno i bambini col tempo? Spesso, il tempo risulta una dimensione inafferrabile dal punto di vista cognitivo, ma pervasiva dal punto di vista emotivo: i bambini infatti, pur non governando il susseguirsi delle ore, dei minuti, sono costantemente coinvolti in questa dimensione (ad esempio, rispetto al distacco al momento di andare a scuola, oppure all'allontanarsi del genitore per lavoro o magari per la nascita di un fratellino) utilizzata spesso dal genitore/educatore anche in modo improprio (ad esempio all'interno delle regole date ai bambini: tra cinque minuti devi..., o quando il bambino è stanco o insofferente "tra mezz'ora..."); queste indicazioni, oltre che incomprensibili dal punto di vista del contenuto, per un bambino molto piccolo sono dannose, dal momento che interferiscono negativamente nella relazione adul-

to/bambino, generando una cattiva interpretazione del genitore/educatore rispetto ai comportamenti del bambino (se si è chiesto a un bambino di due/tre anni di spegnere la tv dopo cinque minuti e questo non è avvenuto, si pensa ad un comportamento oppositivo, quando in realtà il bambino non sa contare cinque minuti; oppure quando un bimbo piange per il distacco dal genitore al momento di entrare a scuola e il genitore gli dice “ti vengo a prendere tra due ore”, genera nel bimbo una maggiore tensione, legata alla impossibilità di decodificare l'informazione che dovrebbe, invece, a parere del genitore, tranquillizzarlo).

L'individuazione della dimensione temporale della fiaba da porre in correlazione al vissuto dei bambini ha, quindi, l'obiettivo di far conciliare al bambino il tempo interiore col tempo esteriore.

#### Il tempo della fiaba

Quando avvengono i fatti narrati?  
Quanto tempo è durata la vicenda?  
Raccontiamo un momento della storia. Cosa è successo prima? Cosa è successo dopo?

#### Il tempo dei bambini

Voi cosa avete fatto una volta?  
Mi raccontate cosa fate in una giornata come quella di oggi?  
*Il tempo della mia giornata...*

Per rinforzare l'apprendimento è possibile far fare ai bambini dei disegni sui connettivi temporali; ad esempio “mentre”: “mentre io sono a scuola, mamma è a casa, papà è al lavoro, ecc”.

**LO SPAZIO:** Quale rapporto hanno i bambini con lo spazio? Dalla dimensione spaziale, che fa da cornice al racconto, si passa all'esplorazione degli ambienti di vita del bambino; l'obiettivo è aiutare il bambino a mettere in rapporto lo spazio fisico con la qualità della relazione, sollecitando così il formarsi di un'intelligenza contestuale<sup>3</sup>.

6. Identificazione empatica rispetto ai personaggiIl personaggi del racconto rappresentano le chiavi che aprono le porte all'orizzonte di senso del mondo della fiaba. Questo per due motivi: in primo luogo, perché il bambino arriva alla comprensione del mondo fisico attraverso l'agire degli uomini (Bruner, Merleau-Ponty); in secondo luogo, dal momento che le azioni dei protagonisti coinvolgono intensamente il bambino il quale, in forma empatica, si identifica con essi, scoprendo un universo di valori morali (H.R. Jauss).

Le avventure vissute dal personaggio, il suo modo di affrontarle, consentono al bambino, immedesimandosi nei momenti critici della vicenda, di sentirsi “meno solo” e di essere rincuorato sul buon esito delle sue vicende; la fiaba svolge, quindi, una *funzione rassicurante*, da una parte e contribuisce, dall'altra, allo *sviluppo identitario* del bambino, in tal senso, potremmo affermare con Bachtin che “l'identità è un dono dell'altro”. È fondamentale non leggere l'identificazione espressa dal bambino come una collocazione rispetto al bene o al male: “il bambino quando si identifica con i personaggi non sceglie in base alla loro posizione rispetto al bene, ma in base a chi gli suscita maggior simpatia. Più il personaggio buono è semplice e schietto, più è facile per il bambino identificarsi con lui e respingere quello cattivo: a guidare la sua scelta non è la domanda *Voglio essere buono?*, ma *Come chi voglio essere?*, e se questo personaggio è una persona buona, allora il bambino decide che anche lui vuole essere buono”. (Bettelheim 1977, 151)

Dopo aver raccontato la fiaba, l'insegnante chiede al bambino quale personaggio gli è piaciuto di più, cercando di capire i motivi che sono alla base della scelta, evitando però l'uso di domande dirette come ad esempio *Perché?*, rispetto alle quali i bambini tendono a chiudersi e sfuggire, rispondendo magari *Perché sì!*.

Successivamente, l'insegnante invita i bambini a disegnare il loro personaggio preferito su un foglio della grandezza di una carta. I disegni prodotti vengono inseriti in un diagramma che visualizza le preferenze dei bambini che viene affisso in classe.

I genitori coinvolti nel laboratorio, su richiesta dei bambini, li aiuteranno a disegnare il personaggio prescelto (nel caso di bimbi molto piccoli); successivamente, chiederanno ai bambini di individuare *luoghi*, *incantesimi*, *strumenti magici* e *nemici* attraverso una discussione di gruppo e disegneranno insieme a loro le altre carte gli elementi individuati. Una volta realizzate queste carte della fiaba, si procede al gioco.

### Le carte da fiaba

L'insegnante predispone una serie di cartoncini delle dimensioni di una grossa carta da gioco su cui sono disegnati i vari elementi della fiaba.

Il gioco prevede che le carte da fiaba vengano suddivise in mucchietti omogenei ed i bambini scelgano da ciascun mucchio una sola carta.

I giocatori avranno, quindi, in mano un *protagonista*, il suo *antagonista*, un *luogo*, un *aiutante*, un *incantesimo* e un *mezzo magico*.

Con l'aiuto dell'insegnante, analizzeranno quindi le carte in loro possesso e proveranno ad imbastire oralmente una fiaba.

Le produzioni, benchè molto semplici dovranno avere una coerenza interna, per questo è opportuno aiutare il bambini nel percorso di creazione della fiaba.

Alla fine del percorso, sarebbe opportuno registrare la fiaba e poi trascriverla, aggiungendo le carte prodotte dai bambini e creando così un "libro di fiabe illustrato", che i bambini possono portare a casa e condividere con fratellini, amici e genitori.

### Note

<sup>1</sup> Il Progetto *Integra*, realizzato grazie ai fondi dell'8x1000 di Caritas italiana nella Diocesi di Pozzuoli, ha l'obiettivo di arginare i processi che producono disagio, devianza e marginalità tramite la costruzione di comunità educanti in cui si producano azioni formative integrate. Esso promuove, tramite l'applicazione del modello teorico-metodologico della ricerca-azione, un intervento che si esprime a diversi livelli: l'attivazione di piani di comunicazione e di confronto tra istituzioni territoriali (famiglie, scuola, parrocchie, asl); la diffusione e la condivisione di prospettive teoriche e metodologiche per la creazione di comunità locali di apprendimento fondate su linguaggi e pratiche condivise; la definizione di una progettualità comune nei soggetti presenti sul territorio e operanti a favore dell'infanzia; la sperimentazione, il consolidamento e la trasferibilità di pratiche formative per lo sviluppo endogeno. Il progetto si realizza come offerta formativa extra-scolastica, all'interno delle strutture offerte dal Centro di prima accoglienza della Caritas "Ero Forestiero". I soggetti coinvolti sono 50 minori a rischio dai 4 ai 14 anni immigrati e italiani ed i loro genitori.

<sup>2</sup> Il progetto promosso dalla cattedra di Pedagogia generale dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" è stato finanziato dalla Fondazione Banco di Napoli per l'assistenza all'infanzia.

<sup>3</sup> Sternberg nell'ambito della teoria triarchica dell'intelligenza definisce l'intelligenza contestuale come la capacità di adattarsi al proprio ambiente. Se l'ambiente risulta intollerabile, l'individuo intelligente cambierà l'ambiente o cambierà ambiente. (Sternberg, Beyond 1985)

## Bibliografia

- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati delle fiabe*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (1991), "La costruzione narrativa della realtà", in Ammaniti M., Stern D. (a cura di) *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Bruner J. (1987), "Life is narrative", in *Social Research*, n° 54, 11-32.
- Bruner J. (1969), *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma.
- Giuli M. (1985), "Quale analisi delle fiabe?", in *Psicologia Contemporanea*, n. 70.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- Levorato M.C. (1988), *Racconti, Storie, Narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna.
- Marcoli A. (2004), *Il bambino perduto e ritrovato*, Mondadori, Milano.
- Massimo D. (2005), *Fiabe per crescere. Le tappe dello sviluppo psichico raccontato attraverso il linguaggio delle fiabe*, Elledici, Torino.
- Nocito S. (2009), *Introduzione alla funzione formativa della fiaba*, disponibile on-line: [www.psicopedagogika.it](http://www.psicopedagogika.it) accesso settembre 2009.
- Ricoeur P. (1986), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.
- Santagostino P. (1997), *Come raccontare una fiaba... E inventarne cento altre*, Edizioni Red, Bellaria.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (1997), *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Sternberg, R. J., Beyond I. Q. (1985), *A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge University Press, New York.

## **Buone pratiche di partecipazione attiva dei cittadini nella prospettiva pedagogica di comunità a Recoaro Terme e Montecchio Maggiore.**

di Marco Marson, Edgar Serrano, Nicola Verza

La ricerca ha avuto per obiettivo la definizione di modelli flessibili di educazione interculturale considerando l'inter-connessione tra scuola, famiglia e comunità. I fondamenti teorici-epistemologici di questo lavoro poggiano su una concezione multiversale della conoscenza e dell'apprendimento; questa visione concepisce il vivere come processo cognitivo, conoscere equivale a vivere e vivere equivale a conoscere. Possiamo quindi affermare, da questo punto di vista, come tutte le realtà culturali implicate nell'esperienza migratoria sono realtà *multiversali*, cioè, pluriculturali. Al fine della nostra ricerca, questo vuol dire mettere al centro della riflessione pedagogica l'autonomia dell'essere e il suo modo di vivere la convivenza in un contesto caratterizzato dalla pluriculturalità. Dunque, una prospettiva interculturale innovativa deve portare ad una convivenza in cui il tasso di conflittualità sociale – dovuto alla presenza di multiversi culturali – divenga il più basso possibile. Questa è la ragione per cui sosteniamo l'esigenza di percorsi educativi che arricchiscano e rinforzino la logica della coesione sociale.

### *La ricerca: il contesto e l'orientamento*

Per analizzare l'evoluzione del processo migratorio in un territorio rappresentativo e l'impatto di tale processo sul percorso scolastico dei minori figli dei migranti, è stato scelto il territorio della Regione Veneto (seconda regione italiana per presenza straniera dopo la Lombardia). Nello specifico il comune di Montecchio Maggiore, in provincia di Vicenza.

La posizione di Montecchio Maggiore è strategica, si tratta di un crocevia di importanti nodi economici e punto di riferimento del commercio dell'Ovest Vicentino, un centro di importanza notevole per tutto il Triveneto. L'economia locale è retta c

cialmente meccanico e chimico, vi sono localizzate oltre 600 attività per la maggior parte piccole e piccolissime imprese. Nel Comune di Montecchio Maggiore risiedono circa 23mila abitanti interessati da una dinamica demografica molto significativa, per via dei continui arrivi ed insediamenti stabili di migranti di origine straniera. Tale presenza, infatti, è di 3.380 persone al 1.01.2008, corrispondente a circa il 15% del totale della popolazione residente<sup>1</sup>. Nell'aprile del 2007 è iniziato un ciclo di conversazioni con il Sindaco della città ed alcuni suoi collaboratori per presentare la nostra ricerca e le ragioni della scelta di Montecchio Maggiore quale territorio di indagine. Sono iniziati, così i contatti con attori significativi del territorio come, per esempio, rappresentanti del mondo dell'associazionismo (migranti e non), delle istituzioni (Dirigenti scolastici, insegnanti, comitato genitori, Giunta Comunale al completo e Consiglio Comunale), e di categoria (sindacalisti, imprenditori, commercianti, ecc).

Gli argomenti della ricerca-azione hanno riguardato la vivibilità del territorio, cioè, gli aspetti positivi e negativi dello "stare" nel Comune. Sono stati intervistati 50 *opinion leader* residenti e/o operanti nella frazione di Alte Ceccato, per raccogliere le *percezioni* che i residenti italiani hanno delle criticità presenti nel territorio comunale. Ulteriore scopo è stato quello di recepire da un segmento selezionato di interlocutori privilegiati possibili soluzioni per attivarle nella comunità. In linea con l'interconnessione tra scuola, famiglia e la comunità, è stata conferita molta importanza alla sensibilizzazione dei residenti circa la consistente presenza nel Comune di nuclei familiari di origine straniera e sulle conseguenze che tale situazione comporta sul piano della convivenza ma anche della fruizione dei servizi pubblici locali, a partire da quelli scolastici. Sono stati coinvolti i migranti residenti per sensibilizzarli alla vita della comunità specialmente quella scolastica. Alcune scuole del Comune di Montecchio Maggiore presentano un quadro relazionale che propende all'incentivazione della divisione tra culture più che a favorire la reciproca *contaminazione - integrazione*<sup>2</sup>. Dagli incontri promossi emerge come gli insegnanti e i genitori, italiani e stranieri, esprimano forti preoccupazioni circa i reali apprendimenti dei loro figli a causa dei continui inserimenti, in corso d'anno, di minori stranieri neo-arrivati. Di fronte a questa situazione, l'amministrazione locale ha istituito degli spazi di *prima accoglienza* dove i minori stranieri, suddivisi per livelli di conoscenze/competenze, apprendono la lingua italiana<sup>3</sup>.

### *La ricerca: il processo e gli sviluppi*

#### *Riunioni di lavoro insieme allo staff ed altri incontri (istituzionali e non)*

A partire dalla primavera del 2007, le riunioni si sono svolte a cadenza settimanale; oltre a fare il punto sull'andamento delle attività in corso, si programmavano i successivi passi da compiere in relazione agli obiettivi del progetto e alla distribuzione dei ruoli operativi. Alcuni di questi incontri sono serviti per incontrare gli attori della comunità allo scopo di promuovere la responsabilizzazione, di scambiare e condividere idee coinvolgendoli in attività concrete. Altre riunioni si sono svolte tra l'equipe di ricerca e la Giunta Comunale per illustrare le modalità di diffusione del progetto alla comunità. Successivi incontri sono serviti per fare il punto sull'operato di ciascun Assessorato in relazione al progetto di ricerca. Particolarmente significativi sono stati gli incontri con gli impiegati comunali per informarli sul progetto, sulle iniziative e ricevere da loro input utili allo svolgimento delle attività.

#### *Conoscenza e diffusione della ricerca a livello territoriale*

Il secondo aspetto fondamentale è stato il disegno di una strategia di comunicazione, un progetto di informazione orientato a diffondere e posizionare presso la cittadinanza i contenuti, gli obiettivi e le finalità della ricerca. Questo è stato il primo elemento sottolineato e spiegato in Giunta comunale, obiettivo che una volta condiviso, ha portato alla definizione un'iniziativa pubblica a forte impatto per raggiungere e far partecipare il maggior numero possibile di cittadini.

Si è, dunque, proposta la realizzazione di un convegno con autorevoli relatori su un tema ad alto interesse locale: il tema della promozione della cultura della legalità e della solidarietà, invitando a relazionare il Procuratore nazionale antimafia, Piero Grasso, e il responsabile nel Veneto dell'Associazione "Libera". Si potrebbe dire che il convegno "Legalità e Solidarietà" abbia avuto l'effetto di riportare in primo piano il costruttivo operato dell'Amministrazione, consentendo a quest'ultima di dettare l'agenda politica anche su uno dei più spinosi temi locali: quello della presenza straniera a Montecchio Maggiore. Un successivo e importante appuntamento per la diffusione del progetto di ricerca si è avuto con lo svolgimento di un'assemblea pubblica in cui è stato presentato lo schema generale e i primi dati della ricerca.

*Percorsi organizzativi e di partecipazione per le comunità di stranieri residenti*

Si trattava, ora di iniziare il percorso di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei migranti all'interno del progetto. È stato, così, proposto un ciclo di incontri con gli stranieri residenti per promuovere l'esigenza di costituire un'entità che potesse rappresentarli presso le istituzioni locali, in particolare, nei rapporti con l'Amministrazione. Allo stesso tempo si è promossa la raccolta di temi considerati significativi:

- corsi di italiano per gli adulti, specialmente per le donne (magari rendendo le presenze obbligatorie);
- dopo-scuola per i bambini figli dei migranti e più ore di lezione di italiano a scuola;
- disponibilità di spazi per socializzare e praticare sport;
- bisogno di informazioni sui pagamenti di alcuni servizi comunali;
- esigenza di conoscere le norme comunali sull'alloggio e la compravendita;
- bisogno di informazioni circa le leggi italiane sull'immigrazione;

Con questa prima “griglia” di criticità individuate si è proposta la formazione di alcune Commissioni Tematiche, composte dagli stessi migranti, aventi il compito di conoscere e approfondire lo stato dell'arte a livello territoriale dei rispettivi temi. Sono stati così istituite le seguenti commissioni: scuola, casa, rapporti con il Comune, normative sull'immigrazione, sport e tempo libero. I successivi incontri si sono impostati in base ai temi delle commissioni con la facilitazione da parte di un gruppo di neo-laureati universitari. I risultati delle commissioni sono stati presentati durante un'assemblea pubblica per mostrare ai cittadini lo sforzo dell'Amministrazione nella gestione della presenza stabile dei cittadini migranti nel proprio territorio.

*I futuri sviluppi*

I prossimi sviluppi del lavoro prevedono la costruzione di un percorso a tappe che porterà ad indire elezioni dirette del futuro Coordinamento Locale dei Migranti Residenti.

Si provvederà all'inserimento dei membri del Comitato negli incontri dello staff di ricerca, a seconda dei temi trattati, coinvolgendoli in alcune attività che il progetto porta avanti in questa fase.

È prevista inoltre la formazione e l'accompagnamento dei membri del Coordinamento nella gestione delle attività, il sostegno alla scel-

ta dei temi di cui dovrà occuparsi nel rapporto con l'Amministrazione e con gli altri soggetti del territorio.

### *Il progetto di sviluppo di comunità di Recoaro Terme*

Il progetto si è articolato in tre fasi, caratterizzate da un progressivo evolvere di obiettivi, tematiche e metodologia di lavoro. Riteniamo utile illustrarle brevemente, per poterle poi analizzare e rileggere in chiave teorica e metodologica.

#### *L'avvio del progetto e il percorso formativo (2004-2005)*

Il progetto di sviluppo di comunità di Recoaro Terme (VI) prende avvio nel 2004 con i primi contatti fra i formatori e il Sindaco della cittadina. Tali contatti portano a definire un primo intervento formativo finalizzato alla promozione del benessere della comunità locale e rivolto a cittadini interessati ad impegnarsi in prima persona in tale ambito. Il percorso si svolge nei primi mesi del 2005 e si conclude con una presentazione pubblica rivolta alla cittadinanza. L'obiettivo di questa fase è la costituzione di un gruppo di formazione, possibile punto di partenza per un successivo gruppo operativo all'interno della comunità locale. Ci si concentra quindi sull'analisi di bisogni e risorse del territorio, valorizzando la dimensione del lavoro condiviso in gruppo e l'acquisizione di competenze.

#### *Gruppo Coordinamento Territoriale e prime azioni nella comunità (2005-2006)*

La seconda annualità del progetto è finalizzata a creare un soggetto operativo, il Gruppo di Coordinamento Territoriale (GCT), il cui scopo sarà la progettazione e realizzazione di interventi di sviluppo di comunità. Ci si focalizza sul progettare interventi nel territorio a partire dalle ipotesi emerse durante il corso di formazione, ridefinendole nel gruppo e approfondendole con la raccolta di informazioni e pareri esterni. Si giunge a individuare nel ricco e variegato mondo associativo locale un soggetto di prioritario interesse a cui rivolgersi, per le potenzialità che esso esprime come pure, paradossalmente, per la mancanza di una rete che faciliti la reciproca conoscenza e la collaborazione. I contatti con le associazioni e il lavoro del GCT, permettono di progettare un evento che costituisca un'opportunità di autopro-

muoversi all'interno di uno spazio comune. A tal fine si forma un gruppo di lavoro, che, operando in stretta collaborazione con il GCT, realizza a giugno 2006 il primo "Associazioni in Festa".

*Autonomia del GCT e supervisione operativa (2006-2007)*

Il positivo esito del lavoro motiva ulteriormente l'Amministrazione Comunale, il GCT e i formatori a proseguire verso la costituzione di un GCT permanente, dotato di maggiore autonomia e competenza. La terza annualità viene così dedicata all'approfondimento teorico e metodologico dello sviluppo di comunità. Questa fase permette di meglio definire l'identità del gruppo, le sue finalità e la sua metodologia di lavoro, raccolte nello statuto del gruppo. Nel frattempo il GCT e le associazioni recoaresi promuovono la realizzazione della seconda edizione di Associazioni in Festa, denominata "Halle Metanandar" ("Tutti assieme", in lingua cimbra) che si svolge a maggio 2007. Nella seconda parte dell'anno ci si concentra sulla supervisione operativa dei processi interni ed esterni al gruppo che, a partire da gennaio 2008 opera in maniera autonoma in collaborazione con l'Amministrazione locale e i soggetti della comunità recoarese.

*Il progetto allo specchio*

Proponiamo ora una rilettura del progetto di sviluppo di comunità di Recoaro Terme alla luce del testo *Il lavoro sociale di comunità* di Alan Twelvetrees, con lo scopo di evidenziare alcune peculiarità in cui teoria e pratica si rispecchiano.

*"Lavorare con" o "lavorare per"?*

Una prima distinzione che Twelvetrees propone è quella fra due diversi modelli di intervento, che si differenziano per l'approccio dell'operatore alla comunità e per il diverso tipo di rapporto che si crea fra i due. Il primo modello è quello del lavoro *con* la comunità, e presuppone azioni che supportino i cittadini, i gruppi e le iniziative già esistenti; è l'approccio definito sviluppo di comunità e richiede all'operatore un ruolo di accompagnamento, poco direttivo e caratterizzato da una certa neutralità. Il secondo modello è quello del lavoro *per* la comunità e prevede stretti rapporti con le istituzioni e le or-

ganizzazioni locali, al fine di renderle maggiormente attente ai bisogni della cittadinanza; è l'approccio che Twelvetreets ricollega alla pianificazione di servizi e al lavoro di rete.

L'esperienza di Recoaro Terme si colloca nel primo dei due modelli, trattandosi di un progetto che si è rivolto a cittadini volontari che hanno partecipato con il loro *status* di cittadini, al di là di personali appartenenze associative e organizzative. Si è trattato di un progetto di sviluppo di comunità centrato sui bisogni percepiti dal GCT che ha sostenuto l'azione degli altri soggetti del territorio, anche proponendo percorsi innovativi. È da rilevare, però, che l'avvio del percorso si deve alla volontà dell'Amministrazione locale, che ha fortemente creduto nel progetto sostenendolo in tutte le sue fasi.

### *La struttura del progetto*

Riprendendo quanto appena esposto, ci pare interessante evidenziare la particolare struttura che il progetto di Recoaro Terme ha assunto nel corso del suo sviluppo. Tale peculiarità consiste nell'aver affidato le "redini" del percorso a un gruppo di cittadini volontari, resisi disponibili a partire dall'interesse per la propria comunità e dal desiderio di migliorare la qualità della vita per i recoaresi stessi e per i turisti che vi trascorrono periodi di vacanza. La struttura scelta, ha costituito una notevole dimostrazione di fiducia da parte dell'Amministrazione locale verso i cittadini e ha portato alla creazione di una struttura congruente con gli obiettivi e le finalità del progetto. L'autonomia e l'indipendenza con la quale il GCT ha potuto operare sono, infatti, state coerenti con la prospettiva di protagonismo e di empowerment individuale e di gruppo, con la quale si è svolto l'intero percorso.

### *Le funzioni del gruppo*

Durante il progetto si è dato spazio a entrambe le funzioni che Twelvetreets individua per il tipo di gruppo in questione: la "funzione espressiva", legata alla condivisione dell'esperienza di gruppo come occasione di formazione, arricchimento e crescita sul piano personale e semi-professionale, e la "funzione strumentale", finalizzata alla progettazione e organizzazione di azioni concrete sul territorio. La funzione espressiva è sempre stata presente all'interno del lavoro con il GCT, in quanto costituiva una risposta al bisogno dei suoi componenti di avere uno spazio in cui potersi confrontare, condividere idee e proposte, ed espri-

mere frustrazioni e difficoltà. Questo aspetto è sempre stato ricondotto e connesso alla funzione strumentale, in quanto la finalità del gruppo era di agire a favore della comunità e ciò richiede necessariamente un'apertura verso l'esterno, che si realizza anche tramite interventi concreti sul territorio, che creino gradualmente una rete di collaborazioni e offrano al gruppo occasioni di positiva e costruttiva visibilità.

### *Due tipologie di obiettivi*

Nei progetti di sviluppo di comunità si distinguono due differenti tipologie di obiettivi: gli obiettivi di processo e gli obiettivi di prodotto. Nel primo caso si punta a cambiamenti e miglioramenti riguardo alle relazioni interne alla comunità, a capacità organizzative, conoscenze e competenze. Si tratta cioè di obiettivi che, pur non strettamente materiali, sono caratterizzati da concretezza e rilevanza, tanto da costituire spesso la conditio sine qua non per l'attuazione di un progetto di sviluppo di comunità. Rientrano in essi, ad esempio, la modifica delle relazioni esistenti, la creazione di nuovi rapporti, il miglioramento del clima sociale e l'aumento della capacità di auto-organizzarsi e autopromuoversi. In molti casi questa crescita richiede di imparare a cogliere i processi presenti e assenti nella comunità, e di individuare le modalità per poter intervenire su di essi in maniera adeguata.

Nel caso degli obiettivi di prodotto si punta invece a creare, modificare o eliminare specifiche condizioni materiali. Si può trattare, ad esempio, di ristrutturazioni abitative, di modifiche della viabilità, di creazione di nuove strutture. È una tipologia di obiettivi che appare più facilmente definibile, tant'è che spesso si parte da interventi di questo tipo, portati avanti da un numero ridotto di soggetti, nella convinzione di interpretare i bisogni della comunità locale e di soddisfarli in modo efficace. Se questo può essere vero per situazioni di emergenza, in cui è necessario intervenire con immediatezza, negli altri casi il lavoro di comunità deve assumere una logica che favorisca il coinvolgimento e la partecipazione. Come evidenzia Twelvetrees, anche per perseguire obiettivi di prodotto è, infatti, necessario attivare un processo all'interno della comunità, permettendo il massimo controllo dei vari aspetti dell'intervento da parte della cittadinanza e favorendo al tempo stesso l'impegno attivo dei diversi soggetti, fin dalla definizione degli obiettivi iniziali.

### Note

<sup>1</sup> Fonte: anagrafe comunale al 30 agosto 2007.

<sup>2</sup> Le scuole a cui facciamo riferimento fanno parte del Comprensivo 2 della frazione di Alte Ceccato, che risulta essere il primo comprensivo per numero di minori stranieri iscritti in tutta la Regione del Veneto. Oltre a Ciò, conviene sottolineare in fatto che nel territorio comunale ci sono circa 290 i minori stranieri che non hanno competenze linguistiche sufficienti per poter comprendere e comunicare in lingua italiana e questo ha una forte incidenza sul versante del rendimento scolastico di questi minori.

<sup>3</sup> Questo è possibile anche grazie alla disponibilità degli insegnanti di ruolo o in pensione.

### Bibliografia

- Batini F., Capecchi G. (a cura di) (2005), *Strumenti di partecipazione*, Erickson, Trento.
- Branca P., Colombo F. (2003), “La Ricerca-Azione come attivazione delle comunità locali”, in *Animazione Sociale*, n. 4, pp. 27-64.
- Buber M. (1959), *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Dalle Fratte G. (1981), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando, Roma.
- Floris F. (2003), “La prevenzione come ricerca culturale e partecipazione”, in *Animazione Sociale*, n. 4, pp. 19-26.
- Lavanco G., Novara C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*, McGraw-Hill, Milano.
- Leone L., Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Martini E. R., Sequi S. (1988), *Il lavoro nella comunità*, Nis, Roma.
- Milan G. (2000), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 3<sup>a</sup> ed.
- Olivetti Manoukian F. (2005), “Il lavoro sociale come co-costruzione” in *Animazione Sociale*, n. 1, pp. 27-38.
- Scurati C., Zanniello G. (a cura di) (1993), *La Ricerca Azione*, Tecnodid, Napoli.
- Twelvetrees A. (1998), *Il lavoro sociale di comunità*, Erickson, Trento.

## Buone pratiche di formazione degli studenti universitari all'esperienza interculturale: Educazione senza Frontiere

di Cristina Amplatz

### *Interventi per la formazione interculturale degli educatori*

L'operatività degli educatori sociali si realizza in un contesto caratterizzato oggi da una complessità, che è data anche dalla crescente presenza di persone straniere provenienti da culture spesso molto diverse da quella del Paese ospitante: una presenza che, in Italia come in molti altri Paesi interessati da fenomeni di massiccia immigrazione, porta all'acuirsi dei problemi di convivenza tra stranieri e autoctoni, con disagi che si ripercuotono a vario livello, nella scuola come nel lavoro e più in generale nella vita di tutti i giorni. È questo il caso che si è riscontrato anche nelle specifiche realtà interessate dalle azioni sviluppate con la ricerca *Interlinkplus* dall'unità locale dell'Università di Padova.

È evidente pertanto come risulti sempre maggiore l'esigenza di un educatore che sia quanto più esperto e competente nel promuovere e facilitare processi di integrazione interculturale. Ma ciò significa anzitutto promuovere nello stesso percorso di formazione di questa figura professionale un sapere, saper fare e saper essere particolarmente mirati a tale scopo.

Nella Facoltà di Scienze della Formazione di Padova, cui farò particolare riferimento nel presente contributo, si è già intervenuti a vario livello al riguardo, sia quando, nel 1992-93, è stato attivato un primo corso di laurea volto alla preparazione universitaria degli educatori – il quadriennale in Scienze dell'Educazione-ED, comprendente un indirizzo di studi ad essi dedicato –, sia con i nuovi triennali che a partire dal 2001-02 sono venuti sostituendosi a quello per occuparsi in modo più specifico di alcune peculiari declinazioni di questa figura professionale (educatore sociale, professionale, culturale, ambientale).

Da un lato, nel curriculum di formazione di tali educatori, come del resto in quello relativo agli altri corsi istituiti dalla Facoltà per la preparazione universitaria di insegnanti scolastici, formatori aziendali e cooperatori allo sviluppo, sono state introdotte specifiche discipline orien-

tate a tale prospettiva, a cominciare dalla pedagogia interculturale; inoltre si sono rinforzati, anche attraverso attività pratiche di laboratorio, insegnamenti quali teoria e tecnica della comunicazione, volti a fornire specifiche conoscenze e competenze comunicativo-relazionali.

Dall'altro lato, la Facoltà ha incentivato le attività di tirocinio formativo che portano lo studente a misurarsi sul campo con culture *altre* e a fare esperienze dirette di realtà anche molto *diverse* dalle proprie, aprendo convenzioni con ong ed enti che operano in vari contesti anche extraeuropei. Non è un caso che rispetto ad altre Facoltà patavine essa conti un elevato numero di iscritti che hanno svolto tirocini e ricerche a scopo di laurea in vari Paesi, spaziando da quelli africani (es. Kenya, Uganda) a quelli asiatici (India, Cina..) a quelli dell'America latina (Ecuador, Colombia, Guatemala, Nicaragua,...), con picchi soprattutto riferiti al Brasile, specie grazie ai rapporti di cooperazione che Scienze della Formazione ha instaurato da ormai oltre un decennio con l'UNEB (Università della Bahia) e dal 2005 con l'UPE (quella del Pernambuco).

Proprio dal monitoraggio delle attività di tirocinio e dalla riflessione maturata su queste esperienze, per iniziativa comune di chi scrive e di un dottorando ha preso le mosse una iniziativa formativa che sta interessando particolarmente l'educatore sociale, insieme alle altre figure professionali sopra menzionate: **EDUCAZIONE SENZA FRONTIERE**.

### *La proposta di Educazione senza Frontiere*

Più nello specifico, ESF fa riferimento a una *comunità di ricerca e pratiche*, intendendo per comunità, con richiamo a note definizioni, anzitutto “un gruppo di persone che condividono l'amore per qualcosa che praticano, e che interagiscono per apprendere assieme a praticarla in modo migliore” (Lave, Wenger 2006), un gruppo che “interagisce, apprende, sviluppa relazioni, e nel processo sviluppa un senso di appartenenza e di affidamento reciproco”. (Wenger, McDermott, Snyder, 2007)

La comunità in oggetto ha cominciato ad attivarsi spontaneamente nel 2004, trovando in un apposito incontro organizzato in coda alla V Biennale internazionale della Didattica Universitaria di Padova la sua prima occasione di presentarsi pubblicamente.

La nascita di ESF è stata stimolata da una forte esigenza *sentita* da studenti, dottorandi e docenti della nostra Facoltà: il bisogno di incontrarsi, per condividere le proprie esperienze pratiche e le riflessioni teoriche maturate in differenti ambiti e contesti socio-educativi, a partire proprio da quelli vissuti in occasione di periodi di studio, stage e ricerca all'estero, e per renderle una risorsa comune, fonte sia di reciproco arricchimento personale e professionale sia di ispirazione per ulteriori attività tanto nell'ambito della ricerca che della pratica educativo-formativa.

A partire da questi intenti originari, che tuttora permangono, le finalità di Educazione senza Frontiere sono venute ben presto ad ampliarsi, trovando esplicitazione in una sorta di "carta di identità" di ESF condivisa dai partecipanti: un documento che è stato proposto nel 2007 all'attenzione del Consiglio di Facoltà di Scienze della Formazione e che, incontrandone l'approvazione<sup>1</sup>, ha portato al riconoscimento di ESF anche da un punto di vista formale.

Tali finalità sono principalmente riassumibili nelle seguenti:

- *Condivisione*: socializzazione di storie di vita, esperienze vissute, emozioni, valorizzandole come risorsa all'interno del gruppo per stimolare riflessioni e promuovere ulteriori esperienze;
- *Confronto-scambio interculturale*: promozione di una cultura e pratica dell'integrazione della diversità e del dialogo come fondamenti di ogni proposta educativa;
- *Attivazione di buone pratiche*: si ritiene importante l'attivarsi in prima persona e collettivamente in forme di impegno concreto in ambito socio-educativo, ciascuno secondo le proprie potenzialità;
- *Promozione di sintesi e riflessioni scientifiche*, principalmente a partire dalle buone pratiche e dalle esperienze condivise;
- *Supporto, sviluppo, incentivazione alla formazione, nelle aree dell'intercultura, della cooperazione, della relazione educativa*, con particolare riguardo all'orientamento e alla preparazione a esperienze di tirocinio, stage e volontariato all'estero offerta agli studenti di Scienze della Formazione ma aperta anche alle altre Facoltà di Padova, in accordo con i Delegati di Ateneo per i rapporti con l'estero.
- *Sviluppo di rapporti di rete* con altre entità che si trovino in linea con le finalità di ESF, senza che quest'ultima perda la propria identità ed autonomia. A tale riguardo va menzionato il collegamento di ESF alla RETE SENZA FRONTIERE, della quale nel 2008 è stata tra i soggetti fondatori<sup>2</sup>.

### *ESF tra ricerca e azione*

ESF fonda i legami fra i propri membri su una relazione comunitaria basata sulla partecipazione democratica.

L'intervento complessivo è metodologicamente orientato ai principi della *ricerca-azione*: a partire dalla pianificazione/organizzazione di attività rispondenti a bisogni sentiti dalla comunità, fino alla loro realizzazione e alla verifica-riflessione sul loro andamento, si persegue uno stile flessibile, aperto ad accogliere le opportune tarature e miglioramenti in itinere, come la ridefinizione di obiettivi, attività e modalità d'azione della comunità stessa.

La comunità promuove e attiva iniziative di *formazione, informazione, ricerca e sviluppo di nuove pratiche* in campo educativo, rispondenti ai propri obiettivi. Esse si articolano in varie forme, svolgendosi in parte in presenza in parte a distanza:

*Incontri di comunità, alcuni a carattere seminariale.* In essi si affrontano in ottica interculturale delle tematiche socio-educative, scelta ora perché d'interesse comune della comunità stessa (es. Nat's e lavoro minorile, educazione alla giustizia, reinserimento sociale dei detenuti, pratiche di escissione, ...) ora valorizzando la presenza temporanea in Italia di esperti e testimoni privilegiati provenienti da altri contesti socio culturali (è stato il caso, ad esempio, dell'Incontro con l'avvocata brasiliana di strada Valdenia Aparecido Paulino, impegnata nella difesa dei diritti umani, così come di quello con Padre Daniele Moschetti e alcuni acrobati di strada di Korogocho, volti a sensibilizzare con l'attrattiva della loro arte ai problemi sanitari, ambientali e sociali di questa nota baraccopoli-discarica di Nairobi). L'incontro tra saperi materiali e immateriali, che si realizza anche attraverso gli Incontri ESF, ha ad esempio permesso di costruire un Progetto di collaborazione internazionale con l'*Associação dos Amigos do Petrape* di Petrolina (Pernambuco-BR) per la formazione pedagogica di operatori, volontari e insegnanti di scuola comunitaria che lavorano con minori in situazioni di difficoltà e rischio sociale;

*Organizzazione/gestione di eventi sul territorio* o partecipazione ad eventi e manifestazioni culturali territoriali organizzati con la collaborazione significativa di membri della comunità stessa. Tra gli impegni più recenti, va segnalata la programmazione di una giornata di festa e promozione interculturale realizzata in piazza dei Signori a Padova nell'ambito del Festi-



Artisti di strada di Korogocho coinvolgono gli studenti in alcune dimostrazioni a conclusione dell'Incontro ESF "Pamoja tunaweza!" - Un altro mondo è possibile (Rovigo)

val della Cittadinanza 2009 (ex Civitas): un evento, chiamato per questo "Fest'ESF - Educazione senza Frontiere in piazza", animato da tirocinanti e volontari in partenza per l'estero e da ex tirocinanti della Facoltà; *Iniziative di orientamento e formazione specifica degli studenti ad esperienze di tirocinio, stage e studio all'estero*. Un momento importante di questo percorso di preparazione all'incontro e al dialogo con l'Altro è rappresentato da alcuni laboratori residenziali in cui gli studenti si misurano, con il contributo di pari stranieri, con modalità comunicativo-comportamentali e usanze anche molto differenti da quelle abituali; *Iniziative di promozione della comunità* (per incrementarne la partecipazione attiva dei suoi membri, per farla conoscere anche all'esterno dell'ambiente universitario, ecc.); *Documentazione delle attività di ESF*, attraverso registrazioni fotografiche e audiovisive e l'archiviazione di materiali che la riguardano, anche in funzione della valutazione e autovalutazione dell'attività.; *Promozione di studi e ricerche* nel campo dell'educazione, anche finalizzate a tesi di laurea, con specifico riguardo ai settori rispondenti agli obiettivi della Comunità;



FestESF in piazza dei Signori a Padova: alcuni dei “banchetti Paese” predisposti dagli ex tirocinanti per condividere informazioni, suscitare emozioni, stimolare curiosità interculturali





– FestESF: tra le animazioni per i bambini, un angolo dedicato ai Giochi del mondo



FestESF: Ingresso alla Mostra fotografica e audiovisiva organizzata nella Loggia della Gran Guardia per la presentazione delle realtà incontrate in occasione di tirocini e stage



Lavori di gruppo durante un week end residenziale destinato alla formazione specifica ad esperienze in Paesi stranieri

*Ricerca e mantenimento di contatti con strutture straniere* interessanti per le finalità di ESF. L'intento è specialmente quello di individuare dei "poli di riferimento" tra gli enti potenzialmente disponibili ad accogliere studenti e tirocinanti della Facoltà, ossia strutture che siano particolarmente affidabili dal punto di vista *formativo*;

*Interazioni a distanza e comunicazioni telematiche* tra i partecipanti alla comunità, anche tramite l'apposito *sito web* <http://multifad.formazione.unipd.it/moodlefad>. Per quanto riguarda quest'ultimo, chiunque sia interessato può accedervi previa semplice richiesta di account; e tutti possono contribuire a svilupparlo, proponendo nuovi forum o intervenendo nelle "rubriche" già presenti con resoconti di viaggio, riflessioni pedagogiche, confronti interculturali, suggerimenti d'azione.

All'interno di ESF, per la quale il Consiglio di Scienze della Formazione ha proposto come struttura identificativa quella di un Centro di Facoltà, si colloca anche l'attività del cosiddetto *Gruppo d'incontro Italo-Brasiliano*, meglio conosciuto come GRITABRASIL<sup>3</sup>. Esso rappresenta infatti una declinazione particolare di Educazione senza Frontiere, dal

momento che ne rispecchia i metodi e le finalità generali<sup>4</sup>; ma al tempo stesso circoscrive e focalizza la propria attenzione verso la promozione della lingua e cultura brasiliana, specializzandosi nell'organizzazione-gestione di iniziative informative e formative che si diversificano rispetto a quelle della Comunità allargata, rivolte a studenti universitari italiani e brasiliani presenti a Padova.

Tra gli interventi che contraddistinguono maggiormente l'operatività di questo gruppo, rientra la programmazione di un corso di lingua portoghese per Italiani, centrato su metodologie di *peer tutoring*: un corso che, coinvolgendo e valorizzando il contributo di studenti e docenti ospitati dal nostro Ateneo nell'ambito degli accordi internazionali di scambio con il Brasile, promuove il loro inserimento *nell'ambiente* padovano e ne facilita l'integrazione.

La comunità ESF è da sempre “senza frontiere” proprio anche nella sua composizione: possono farne parte liberamente studenti del pre e post-lauream, docenti e non docenti di Atenei italiani o esteri; è inoltre aperta a chiunque altro sia interessato, a titolo professionale o non, al variegato ambito dell'educazione. Partecipano così alle attività in presenza e/o a distanza dall'insegnante in servizio all'educatore territoriale, dall'operatore di ong al semplice simpatizzante.

Il coordinamento globale della struttura è stato affidato nel 2008 ad un *nucleo di coordinamento* – come previsto dalla “Carta di identità di ESF” –, che è stato nominato dalla Facoltà accogliendo in toto le proposte avanzate dalla comunità stessa<sup>5</sup>.

Attualmente il nucleo risulta composto sia da docenti strutturati di Scienze della Formazione, che ne costituiscono il “comitato scientifico” (C. Amplatz, E. Gasperi, A. Cesaro, G. Milan e P. Zamperlin), sia da altri membri della Comunità, nel caso specifico da alcuni ex studenti, tutti già laureati (N. Andrian, F. Mazzer, S. Piazza e M. Scapin), che fungono da “segreteria organizzativa”. Esso resterà provvisoriamente in carica per un triennio, impegnandosi a raccogliere dalla Comunità allargata proposte democratiche e condivise in merito a soluzioni da adottare, contenuti delle attività e regole circa la stessa struttura di ESF, da sottoporre periodicamente all'approvazione della Facoltà.

Tra le prospettive in vista e alle quali a livello di nucleo si sta dedicando maggiore attenzione, si inserisce la promozione di rapporti di cooperazione più diretti con altre Facoltà, anche di altri Atenei, per i progetti universitari che investono l'estero.

L'idea è di mettere alla prova il valore aggiunto che si ipotizza avrebbero gli stage sul campo, in termini di efficacia e qualità formativa, qualora i tirocinanti (i futuri educatori, nel caso che interessa), cooperassero ad un progetto, condiviso non solo con un compagno di corso – formula tipica per gli stage oltrefrontiera –, bensì con studenti che si preparano a lauree diverse. Ci si sta muovendo in questa direzione sia sulla spinta di alcune esperienze già attuate con esito positivo e di altre in corso di programmazione, occasionate proprio da Incontri ESF, sia a motivo di alcune concrete possibilità di collaborazione che si sono profilate grazie ai contatti maturati con i Seminari Interlink.

L'obiettivo di fondo è quello di riuscire a portare gli studenti ad una visione integrata, più ampiamente interdisciplinare e realmente olistica dei problemi e delle situazioni affrontate, ad una maggior consapevolezza delle prospettive a volte anche molto diverse, perfino contraddittorie, secondo cui si può guardare a quello che noi consideriamo “problema” e a ciò che noi ipotizziamo come “soluzione”, e della necessità – tanto più marcata quando ci si misura con contesti culturali lontani da quelli abituali –, di mettersi prima di tutto in ascolto e con rispetto del “punto di vista dei nativi”.

#### *Note*

<sup>1</sup> Il riferimento è alla Delibera del CdF 18 luglio 2007.

<sup>2</sup> La Rete raggruppa alcune associazioni di studenti e laureati “senza frontiere”, nate nell'ambito dell'Università di Padova e operanti al suo interno, anche se in modo non esclusivo, nell'ottica di lavorare assieme secondo una prima Carta dei valori condivisa da tutte (cfr. Manifesto della Rete senza Frontiere, sottoscritto il 21 aprile 2008). Insieme a ESF per Scienze della Formazione, l'unica a carattere interamente pubblico, ne fanno parte: ASF per la Facoltà di Agraria, ISF per Ingegneria, Karubú Africa per Scienze Politiche e SISM per Medicina.

<sup>3</sup> Avviato alla fine del 2005 grazie anche al rapporto pluriennale di collaborazione che lega la nostra Facoltà con l'UNEB e con l'Associazione Pati di Salvador d. Bahia, Gritabril ha cominciato ad essere operativo dall'anno seguente.

<sup>4</sup> Buona parte degli aderenti al Gritabril è del resto rappresentata da persone che partecipano ad ambedue le iniziative.

<sup>5</sup> La sollecitazione che le era pervenuta era stata quella che il nucleo di coordinamento fosse composto da una rappresentanza di Facoltà effettivamente attiva nell'iniziativa, e che potesse comprendere anche altri membri della Comunità reale, disponibili a impegnarsi concretamente nelle attività (v. Incontro ESF 25 ottobre 2007).



## Bibliografia

- Amplatz C. (2004), *Ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore*, in Tessari P., Martin A. (a cura di), *Educatori, anziani e servizi sociosanitari*, CLEUP, Padova (pp.177-196).
- Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Gardolo.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M., (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.



## Verso un sistema locale di *lifelong learning* nella Comunità Montana del Mugello

di *Giovanna Del Gobbo*

### *Premessa*

Prima di presentare il caso della Comunità Montana del Mugello, può essere utile soffermarsi sul significato che assume il sistema locale di *lifelong learning* nel quadro di processi di sviluppo.

La giustificazione di un sistema locale integrato di *lifelong learning* non risiede infatti solo nella necessità di garantire servizi integrati all'utenza rispetto ai bisogni di educazione, istruzione, formazione professionale, ma risiede anche nella necessità di investire sulla crescita di competenze di un territorio per favorirne lo sviluppo. Solo consentendo l'apprendimento diffuso della comunità locali e la crescita dei saperi locali possano ingenerarsi efficaci e virtuosi meccanismi di innovazione e trasformazione. Un sistema locale di *lifelong learning* diventa dunque presupposto necessario per lo sviluppo del territorio: diventa il presupposto per una gestione intenzionale della crescita delle conoscenze locali e richiede l'esplicitazione della componente formativa che sta dietro ogni processo innovativo, in quanto processo di apprendimento che genera nuove conoscenze e nuovi saperi. In qualunque settore ciò accada. Ricondurre a sistema tutto ciò e poterlo gestire è sicuramente un'operazione complessa, che trova giustificazione proprio in uno dei assi problematici dello sviluppo che il progetto Interlinkplus ha consentito di approfondire e confermare: per sostenere uno sviluppo locale integrato, democratico e sostenibile occorre partire dalla valorizzazione delle risorse e dai saperi che il territorio possiede e utilizza, sia per esprimere i propri bisogni, sia per formulare possibili risposte. Ciò significa che per attivare qualunque azione di trasformazione e sviluppo è necessario partire dal potenziale di conoscenza espresso dai saperi collettivi, dotazione del capitale umano delle società e culture nelle diverse aree territoriali: questa dotazione esprime quel capitale immateriale, produzione ideale di saperi, che trova ad espressione e sviluppo nei diversi aspetti di un territorio e nei diversi settori di gestione. È il sistema dei saperi che caratterizza il ter-

ritorio nei suoi aspetti materiali e immateriali, di cui si alimenta il settore produttivo, che sta alla base dell'organizzazione dei servizi sanitari, che sta dietro l'organizzazione dello spazio, che presiede alle relazioni sociali, che si apprende, si trasforma e si costruisce attraverso l'educazione informale, non formale e formale.

Affinché sia chiamato in causa il sistema dei saperi locali occorre dunque che i bisogni e le risposte ad essi siano individuate localmente e quindi sia la comunità stessa a poter essere protagonista dei processi di sviluppo che la riguardano. Comunità locale intesa nelle sue differenti componenti e livelli di espressione, che devono essere messe in grado di ricercare e costruire risposte adeguate ai propri bisogni, a partire dalla valorizzazione dei propri saperi. Solo così, proprio questi saperi potranno essere modificati e trasformarsi, trovando alimento da nuove conoscenze e contributi che si innestano tuttavia efficacemente e in maniera funzionale, valorizzando il pregresso.

Si comprende dunque come parlare di sistema locale di lifelong learning comporti la necessità di andare al di là della considerazione della inefficacia dei soli sistemi di istruzione per creare opportunità di apprendimento per tutto l'arco della vita e assume invece anche il senso di un'operazione strategica per consentire lo sviluppo di un territorio investendo sul patrimonio immateriale di saperi di cui il territorio è espressione.

La costruzione di un sistema integrato di lifelong learning è interpretabile dunque per la sua duplice valenza: da una parte strumento per l'attivazione di processi di governance democratica per consentire alle comunità locali di essere protagoniste della propria crescita, e dall'altro strumento per declinare le possibilità offerte dal concetto di apprendimento permanente attraverso la varietà dei canali dell'istruzione, della formazione professionale, dell'educazione non formale e della formazione continua

### *Costruire un sistema locale di apprendimento permanente: l'esperienza del Mugello*

In Toscana, dopo la Legge regionale 32/2002 e i successivi documenti normativi, è proprio nell'ottica di una integrazione sistemica tra i vari segmenti dell'istruzione, dell'educazione formale e non formale, che si è reso necessario definire un quadro organico a livello territoriale,

come necessario presupposto per creare un reale sistema integrato per il diritto all'apprendimento. La normativa ha offerto un quadro di riferimento non solo sul piano progettuale e gestionale, ma anche e soprattutto per un'impostazione delle azioni nel rispetto di un approccio territoriale ai processi di apprendimento in una prospettiva di educazione permanente, in grado di valorizzare al massimo la vocazione territoriale non tanto e non solo per il riconoscimento di specificità del territorio, ma come sostegno operativo allo sviluppo del sistema educativo locale come base per la costruzione di una concreta società della conoscenza, come investimento per lo sviluppo integrato del territorio.

La normativa regionale ha richiesto infatti oltre alla messa a punto della dimensione tecnico-procedurale della programmazione integrata, anche la sperimentazione di modalità partecipative di rilevazione dei bisogni, analisi, programmazione e gestione dei servizi come risposta integrata ai problemi dei soggetti e della comunità, a garanzia di una reale partecipazione e gestione locale del sistema formativo territoriale, con particolare riguardo all'importante ruolo che in questo ambito di programmazione può e deve svolgere il sistema produttivo locale<sup>1</sup>.

Su questa visione strategica è stata impostata la costruzione del sistema formativo integrato nell'area della Comunità Montana del Mugello<sup>2</sup>. L'Istituzione ha avviato dal 2003 un processo che ha alla base una precisa impostazione teorico-metodologica che trova fondamento nel rapporto tra comunità locale ed educazione permanente<sup>3</sup>.

Nel rispetto delle indicazioni presenti nella normativa, a livello territoriale è in atto un processo per configurare le componenti del modello di sistema educativo locale nei suoi diversi livelli:

livello politico strategico: attraverso la messa a punto di un modello di funzionamento della Conferenza dei Sindaci, organo di programmazione previsto dalla normativa, che riunisce i Sindaci (o Assessori delegati) della zona;

livello istituzionale di programmazione: attraverso la costruzione di un Tavolo permanente di lavoro composto dai referenti tecnici dei vari comuni della Comunità Montana con funzione di supporto alla programmazione;

livello di concertazione: attraverso la costituzione di Tavoli con i diversi attori locali (come nel caso dell'istruzione o delle problematiche

dell'ambiente) o attraverso l'istituzione di Forum territoriale (dell'educazione degli adulti);

livello gestionale di coordinamento: costituzione di una struttura di gestione e di coordinamento delle reti di progetto, in grado di fare la regia dei Tavoli delle agenzie e degli operatori;

livello operativo di azioni: costituzione di reti di operatori (organismi) per l'analisi dei problemi e la realizzazione di interventi.

L'obiettivo di politica culturale di una tale operazione è attivare un meccanismo locale per la costituzione di spazi istituzionali di educazione permanente che si esplicano anche attraverso l'esercizio di funzioni di programmazione e gestione del sistema formativo, ma che trovano concretezza operativa nelle diverse azioni.

Il processo per la costruzione di un sistema educativo locale segue alcune linee strategiche riconducibili ai seguenti punti:

- *valorizzazione* di quanto localmente già attivo e consolidato;
- *modellizzazione* di un sistema locale nei suoi diversi livelli di programmazione, coordinamento, azione;
- *sperimentazione* del sistema locale attraverso il monitoraggio e la disseminazione di esperienze, per arrivare a modalità condivise di programmazione e realizzazione degli interventi;
- *trasferibilità* in senso orizzontale (in altre aree) e verticale (in termini temporali);
- *sostenibilità* di un sistema operativo da portare a regime, ovvero predisporlo al funzionamento, accompagnarlo nella costruzione e renderlo autonomo.

In questo senso la costruzione del sistema formativo integrato si avvale di reti già sperimentate e consolidate di lavoro, che hanno avuto e hanno come istituzione di riferimento la Comunità Montana, con particolare riferimento ad azioni di coordinamento della programmazione relativa al settore istruzione, attraverso il PIA (Piano Integrato di Area) e al settore educativo, sia per la prima infanzia che per l'educazione degli adulti.

Il percorso avviato dall'Ente per la realizzazione del sistema formativo integrato, parte dunque dalla valorizzazione di tali reti e dalla rilevazione, sistematizzazione delle buone prassi realizzate sul territorio, cercando di portare a sistema, attraverso la sperimentazione di livelli di integrazione più ampi e diversificati, quanto localmente già attivo e

consolidato. La normativa regionale offre indicazioni precise per la strutturazione del livello deliberativo e del livello concertativo, mentre lascia ai territori l'individuazione di soluzioni per lo sviluppo della dimensione gestionale.

Nel caso della Comunità Montana il livello gestionale, che come accennato costituisce un elemento di strategico, è stato attribuito all'Ufficio Istruzione che si occupa istituzionalmente della programmazione di area nel settore istruzione, educazione e formazione a supporto della Conferenza dei Sindaci. È stata tuttavia costituito uno specifico organo di supporto alla gestione del sistema formativo integrato, il CRED (Centro Risorse Educative e Documentarie). L'azione del CRED è stata impostata affinché questa struttura possa diventare il potenziale catalizzatore di azioni volte a fare della comunità locale una comunità educativa in una prospettiva di learning center. Integrazione "al" e "sul" territorio come sinergia per l'apprendimento e attenzione a valorizzare al massimo la vocazione territoriale non tanto e non solo per il riconoscimento di specificità del territorio, ma come sostegno operativo allo sviluppo del sistema educativo locale come base per la costruzione di una concreta società della conoscenza, sono le due istanze principali che orientano le azioni del CRED. La documentazione, il sostegno a sperimentazioni e innovazioni didattiche, la promozione di relazioni e accordi di rete sono state supportate dalla consapevolezza di agire in una dimensione territoriale, vissuta come risorsa per favorire l'apprendimento in quanto fattore imprescindibile di sviluppo territoriale. È comunque l'Ufficio Istruzione che cura gli aspetti formali e giuridici, la gestione finanziaria delle azioni e il raccordo istituzionale con la Conferenza dei Sindaci, chiamata a dare le linee politiche di indirizzo e ad approvare e sostenere le diverse attività.

Il CRED, anche in risposta ai bisogni che il territorio sta esprimendo, si sta configurando sempre di più come organo di coordinamento di sistema, non solo con funzioni strettamente gestionali, ma anche di promozione e garanzia dei livelli di integrazione necessaria tra sottosistemi (educazione, istruzione, formazione, orientamento e lavoro) per l'attuazione della L.R. 327/2002. La necessità di controllo della coerenza di sistema e della coerenza interna alle singole azioni/esperienze che si realizzano nei vari ambiti, sta rafforzando l'impostazione originaria del CRED in termini di organo in grado di porsi come coordinamento delle reti locali e supporto alle attività di programmazione.

Questa maggiore definizione delle funzioni e del ruolo del CRED è tuttora in corso e la fisionomia della struttura sta seguendo un processo di adattamento e modellizzazione anche in risposta sia alle esigenze che stanno emergendo nel corso della costruzione del livello macro del sistema formativo integrato, ovvero la definizione partecipata degli organi di governance locale; sia a livello micro, attraverso le diverse attività educative e formative che si realizzano sul territorio e che il CRED è impegnato a monitorare e documentare per evidenziare buone prassi, sostenerne i possibili sviluppi in termini di follow up.

In coerenza con questa impostazione il CRED si impegna anche nella formazione delle figure di operatori che a diversi livelli sono necessari alla realizzazione delle azioni: in particolare promuove, sostiene<sup>4</sup> o realizza direttamente, corsi di formazione per operatori di educazione al patrimonio ambientale e culturale, sia insegnanti, che operatori dei musei; corsi per educatori; corsi per figure che lavorano nell'ambito dell'educazione degli adulti. L'attenzione alla formazione e all'aggiornamento degli operatori locali rientra nella logica del sistema educativo integrativo che guarda al territorio come a una risorsa per la crescita culturale generale.

Occorre considerare infine che dal 2006, la costruzione sistema educativo locale, ha trovato una collocazione precisa anche all'interno di una strategia politica generale della Comunità Montana del Mugello, attraverso il Piano di Sviluppo Locale 2006-2009. Il Piano di Sviluppo si è andato definendo infatti sulla base della fondamentale esigenza di individuare modalità di coinvolgimento e corresponsabilizzazione dei diversi attori sociali, facendo proprie le parole chiave della strategia di Lisbona: Occupazione, Innovazione, Riforme economiche, Coesione sociale e Sostenibilità ambientale.

Su queste basi, la Comunità Montana Mugello si sta muovendo verso la definizione di un vero e proprio Patto formativo Territoriale ed ha impostato il proprio Piano di Sviluppo secondo cinque linee progettuali prioritarie<sup>5</sup>:

1. coesione e governo del territorio;
2. orientamento alla modernizzazione e agli obiettivi di Lisbona;
3. promozione dell'identità e delle produzioni e dell'immagine del territorio;
4. promozione della qualità della vita e dell'orientamento alla felicità;
5. sviluppo dell'apertura della partecipazione a reti, della reazione con altri sistemi sociali e territoriali.

L'impostazione del Piano offre dunque un quadro di forte coerenza tra sistema educativo e sviluppo complessivo del territorio e allarga, grazie allo strumento del Patto Formativo, che si sta realizzando attraverso una serie di protocolli di intesa e accordi, la rete dei diversi interlocutori territoriali pubblici e privati, confermando la fondamentale importanza di livelli di sussidiarietà orizzontale e verticale e pubblico-privato.

La costruzione di un sistema educativo evoluto, capace di fornire adeguate risposte ai bisogni individuali e di raggiungere obiettivi di sviluppo richiede infatti la valorizzazione di tutte le risorse presenti nel contesto locale (enti pubblici, parti sociali, scuola, associazioni, mondo del lavoro) e rappresenta pertanto un'operazione complessa, che comporta la convergenza di più volontà, l'attivazione di più livelli e poteri decisionali, il coinvolgimento di competenze diverse e differenti ambiti istituzionali.

In comunità locali quali il Mugello, non è possibile realizzare in modo diffuso e a regime strutture e servizi di educazione della comunità completamente nuovi e autosufficienti senza attivare sinergie, per ragioni non solo strettamente legate alla sostenibilità economica, ma anche di funzionalità e di possibilità istituzionali. Devono essere trasformate in "risorse educative" le forme dell'organizzazione sociali presenti nella zona: ogni agenzia, istituzionale e non, ogni rete esistente può diventare protagonista di un programma educativo locale sia nel sostenerlo secondo le sue possibilità sia nel farvi partecipare i suoi operatori ed il suo pubblico. Risorse locali, dunque, in termini di potenzialità istituzionali, associative, umane, ma anche strumentali presenti nella comunità locale: l'offerta formativa viene così ad appoggiarsi alle agenzie, agli operatori e più in generale ai soggetti della stessa collettività, nel senso che l'educazione permanente per essere attuata ha bisogno di qualunque risorsa locale spendibile sul piano educativo, per potere essere indirizzata non ad un pubblico limitato, come la popolazione studentesca, ma a tutta la popolazione, giovani e adulti. Anche alle fasce più deboli, che difficilmente sono coinvolte e coinvolgibili nel sistema di Lifelong learning, ma che, come ricorda anche Duccio Demetrio, possono meglio essere tutelate in un sistema educativo locale dinamico e flessibile, dove alla base della rete si ritrova il diritto di cittadinanza attiva e la solidarietà sociale: «I sistemi locali di educazione degli adulti possono intrecciarsi ai vissuti adulti e venire incontro ai loro problemi:

di adulti appunto lavoratori, aspiranti alla mobilità, casalinghe, genitori, pensionati o vicini alla pensione. Il loro compito sociale e politico è quello di annodare reti di solidarietà oggi sovente slabbrate dalla cadute delle forme tradizionali di partecipazione o dal loro scadimento culturale. Il sistema locale è dunque un organismo 'vivo', che stabilisce emergenze e priorità, indaga quali sono i bisogni di fasce di popolazione più deprivate, che non si muoveranno mai per un loro impulso con modalità di self-help». (Demetrio 2003: 140-141)

*Un progetto integrato per la riduzione della dispersione scolastica*

Un esempio di azione resa possibile in Mugello dalla presenza di un sistema locale di apprendimento permanente e nel contempo in grado di alimentarne lo sviluppo è dato dal Progetto per la riduzione della dispersione scolastica messo a punto e gestito dal CRED, dal titolo Più formazione per lo sviluppo.

Il Progetto prende le mosse da un problema rilevante ai fini dello sviluppo: il territorio del Mugello è connotato da un gap storico rispetto ai livelli di istruzione e formazione della popolazione residente; tuttora si registra un alto tasso di abbandoni scolastici e la più bassa percentuale di diplomati della Provincia di Firenze. La carenza formativa funziona anche da evidente freno allo sviluppo di competitività del mondo imprenditoriale locale e si manifesta nella difficoltà sia del ricambio generazionale che dell'impiego di profili professionali elevati nel management d'impresa.

Inoltre dal processo di concertazione attivato dalla Comunità Montana per la redazione del Piano di Sviluppo, i diversi attori locali hanno evidenziato la dispersione scolastica come criticità dell'area, pur evidenziando il dato da punti di vista diversi: sociale, produttivo, culturale.

A partire da tale rilevazioni il Progetto *Più formazione per lo sviluppo*, è stato avviato dal 2006 ed è tuttora in corso. Finalizzato alla riduzione e alla prevenzione della dispersione scolastica, è stato inserito nel quadro complessivo di azioni di sviluppo previsti dalla Comunità Montana a partire dal Piano di Sviluppo Locale 2006–2009, tra le azioni progettuali funzionali alla messa a sistema di ambiti di integrazione tra i diversi settori SFI. In particolare il Progetto ha consentito di la-

vorare in forma integrata tra sistema dell'istruzione e sistemi dell'orientamento, della formazione professionale, dell'educazione nella fascia adolescenti e giovani adulti. Nel corso del progetto è stata tenuta in considerazione costantemente la possibilità di valorizzazione e integrazione con la Progettazione legata al Fondo Sociale Europeo, in particolare alla Misura C2 (Obbligo formativo).

Il Progetto si è articolato negli anni in cinque azioni principali di seguito descritte.

1. Attivazione di un Gruppo di lavoro intersettoriale di programmazione di azioni per la riduzione della dispersione scolastica. Il Gruppo di lavoro risulta composto da una rappresentanza della scuola primaria e secondaria di I e II grado (dirigenti e/o funzioni strumentali), Centro per l'Impiego (funzionario provinciale, orientatore, tutor obbligo formativo), Agenzie Formative del territorio che operano nel settore.

2. Raccolta sistematica di dati quantitativi e qualitativi sulla popolazione scolastica del Mugello e sulla popolazione giovanile nella fascia 18 – 25 in merito a livelli d'istruzione e lavoro. La raccolta sistematica dei dati, insieme alla ricerca di sfondo sul fenomeno a livello nazionale e regionale, ha consentito l'acquisizione di elementi per una maggiore definizione della dispersione a livello locale, intesa in un più ampio significato di “dispersione del potenziale di conoscenza” delle risorse umane locali.

3. Formazione degli insegnanti sia sulle problematiche dell'orientamento sia sul recupero delle difficoltà di apprendimento e delle competenze di base. La decisione di lavorare sul doppio versante dell'orientamento e degli apprendimenti ha consentito di affrontare il problema dispersione fin dalle prime classi della scuola di base, al fine di modificare le condizioni di disagio legato all'apprendimento, che possono essere pre-condizioni di casi di abbandono scolastico.

La formazione sulle problematiche relativa all'orientamento, in entrata e in uscita, ha coinvolto gli insegnanti figure strumentali per l'orientamento delle scuole del territorio e altri docenti interessati al problema. La formazione ha avuto come esito anche l'elaborazione di linee guida territoriali per l'orientamento approvate e inserite nei POF di tutti gli Istituti.

4. Interventi in orario scolastico e extra-scolastico per accompagnare per alunni e famiglie in situazioni di disagio. L'intervento, per essere realizzato ha previsto la formazione di un gruppo di educatori ed ope-

ratori del territorio, sulle problematiche dell'orientamento, sulle metodologie di accompagnamento nello studio e sulla facilitazione dei rapporti scuola/famiglia. Si è trattato della costruzione di una vera e propria "*task force*" di operatori, individuati tra coloro che avevano esperienza ed erano già attivi nei servizi del territorio (ad esempio educativa domiciliare, servizi di accoglienza, Centro d'ascolto, Centro per l'Impiego, mediatori culturali, ecc.). Individuare operatori già impegnati sul territorio ha consentito di promuovere livelli di integrazione e condivisione dei principali strumenti a disposizione del territorio per la lotta alla dispersione

5. Interventi di supporto agli apprendimenti e di orientamento per gli alunni stranieri delle scuole del Mugello. Il Progetto prevede l'ampliamento delle ore previste per l'insegnamento di L2 in orario scolastico, già programmate in ambito PIA (Programmazione Integrata di Area) con la sperimentazione di modalità organizzative diverse nella scuola secondaria di primo grado di Borgo San Lorenzo. È stato inoltre previsto il potenziamento del servizio di sportello orientamento per alunni stranieri e relative famiglie e la creazione di gruppi di lavoro e aggiornamento insegnanti con l'accompagnamento di tutor specializzati ed esperti per la predisposizione di prove di ingresso per la rilevazione delle competenze di base.

Uno dei risultati più importanti raggiunti dal Progetto è da individuare nei livelli di integrazione con altre opportunità progettuali presenti sul territorio, sia legate alla programmazione annuale di sistema integrato sulla base dei canali di finanziamento istituzionali (Progettazione Integrata di Area) sia legate alla predisposizione di progetti in risposta ai Bandi finanziati con il Fondo Sociale Europeo. La possibilità di disporre di un Progetto quadro di lotta alla dispersione ha consentito una migliore e più puntuale integrazione di azioni e risorse.

Inoltre il progetto ha favorito l'acquisizione da parte dei diversi attori coinvolti di una maggiore consapevolezza rispetto al senso dell'integrazione tra sistemi e ha contribuito a sviluppare complessivamente le competenze del territorio nell'affrontare il fenomeno di dispersione consentendo:

- la maturazione di una maggiore consapevolezza e la produzione di nuovi saperi tra gli attori sociali coinvolti in termini di capacità di lettura del territorio come luogo che sviluppa bisogni integrati e richiede risposte integrate (relazione tra sistemi)

- l'acquisizione della capacità di una maggiore problematizzare e valorizzazione delle conoscenze dei diversi attori e la capacità di metterle in relazione con i saperi che provengono da altri settori per trovare soluzioni ai bisogni locali
- capacità di mettere in relazione i saperi che provengono da diverse istituzioni e organismi che operano sul territorio

Questo ha consentito di avere ricadute anche sul sistema locale di *lifelong learning* dal piano istituzionale al piano delle azioni integrate e delle competenze degli operatori. In particolare il Progetto ha permesso la messa a punto modelli di programmazione e di intervento integrato, la valorizzazione e messa in rete delle risposte già presenti sul territorio rispetto ai problemi del disagio e della dispersione scolastica, il rafforzamento delle competenze degli operatori locali delle istituzioni di programmazione e gestione (componenti del Gruppo di lavoro/Tavolo per la dispersione) e del sistema di istruzione e educazione, quali insegnanti ed educatori.

#### Note

<sup>1</sup> Sulla base di queste esigenze è infatti interpretabile la proposta normativa di istituzione di tavoli stabili funzionali alla rilevazione di bisogni, alla concertazione e programmazione locale (Cfr L. Legge Regionale n° 32/2002, testo Unico della Normativa della Regione Toscana in materia di Educazione, Istruzione, Orientamento, Formazione Professionale, Lavoro e il Regolamento attuativo, approvato con Decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 Agosto 2003, n. 47/R, e pubblicato nel Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 37 del 18/08/03. Il Piano di Indirizzo Generale Integrato 2003-2006 della Regione Toscana è stato approvato con Delibera del Consiglio Regionale n.137 del 29 luglio 2003 in attuazione dell'art. 31 della L.R. 32/2002 il quale prevede la programmazione generale degli interventi integrati e intersettoriali attraverso un Piano di Indirizzo generale integrato. Il Piano di Indirizzo è stato pubblicato nel Supplemento al Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 35 del 27/08/03. Attualmente è in vigore il Piano 2007-2010.

<sup>2</sup> La Comunità Montana è un ente pubblico locale intermedio tra il Comune e la Provincia, previsto – unicamente dalla legislazione italiana, in Europa – per il coordinamento dei comuni situati in aree montane (che coprono il 50% del territorio nazionale) con le competenze prioritarie della gestione forestale, assetto idrogeologico del territorio, agricoltura e promozione dello sviluppo sociale di popolazioni svantaggiate. La Comunità Montana del Mugello coordina attualmente 10 comuni dell'Appennino Toscano con una popolazione complessiva di circa 60.000 abitanti. Dal 1983 sviluppa il coordinamento delle reti territoriali di servizi culturali ed educativi a carattere permanente: la rete di cooperazione tra biblioteche pubbliche e scolastiche, scuole di musica, musei, cinema, diritto allo studio. La Comunità Montana Mugello è dal 1993, in adem-

pienza alla Legge Regionale 41/93, istituzione capofila del Pia (Piano Integrato di Area per l'istruzione) Zona Mugello; è stata ed è titolare di progetti e interventi di formazione professionale finanziati tramite il Fondo Sociale Europeo; è istituzione di riferimento per l'educazione permanente sul territorio fin dalla Legge Regionale 29 /79 ed è stata istituzione di riferimento per la costituzione e il funzionamento del Comitato Locale. Nell'ambito dell'educazione degli adulti promuove la formazione degli insegnanti, del volontariato culturale, ma soprattutto, dal 2003 promuove la costituzioni di reti territoriali per la rilevazione dei bisogni, la programmazione e la realizzazione di azioni integrate, attraverso il CRED (Centro Risorse Educative e Documentarie), come organo di supporto alla gestione del Sistema Formativo Integrato.

<sup>3</sup> Tutto ciò è stato reso possibile anche grazie al coordinamento scientifico del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze nella persona del prof. Paolo Orefice e il coordinamento pedagogico delle azioni in loco da parte di chi scrive. Si veda in proposito Orefice 1997, 2009, Orefice, Sarracino 1981; La porta 1979; Del Gobbo 2007, 2008; Del Gobbo, Guetta 2005.

<sup>4</sup> Attraverso la collaborazione con agenzie formative del territorio o altri enti e istituzioni.

<sup>5</sup> Piano di Sviluppo Locale 2006-2007, Comunità Montana Mugello.

## Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Cunti A. (1995), *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli.
- Del Gobbo G. (2007), "Formare le competenze per lo sviluppo locale", in «Newsletter AISLO», n. 3, p. 7 ([www.aislo.it](http://www.aislo.it)).
- Del Gobbo G. (2008), "I Circoli di Studio per il territorio", in Mannucci M. (a cura di), *Circoli di Studio. Contributi e prospettive*, ETS, Pisa, pp. 117-134.
- Del Gobbo G., Guetta S. (2005), *I Saperi dei Circoli Di Studio. Proposte teorico-metodologiche per operatori del Lifelong Learning*, ed. Del Cerro, Tirrenia
- Demetrio D. (2003), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Frabboni F. (1989), *Il Sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- Frabboni F. (2002), *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P. (1997), *MOTER - Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*, Liguori, Napoli.



- Orefice P. (a cura di) (1991), *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di) (1981), *Comunità locali e educazione permanente*, Liguori, Napoli.
- Orefice P., Cunti A. (2005), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e di intervento*, Liguori, Napoli.
- Orefice P., Sampson Granera R., Del Gobbo G. (a cura di) (2010), *Potenziale umano e patrimonio territoriale. Per uno Sviluppo sostenibile tra saperi locali e saperi globali*, Liguori, Napoli.



## **I Professionisti dello sviluppo umano: uno sguardo alle competenze trasversali e al ruolo dell'alta formazione**

di Rita Mancaniello

### *I Professionisti dello sviluppo*

La nostra epoca vede un passaggio storico fondamentale nel rapporto tra culture e popoli e si assiste ad una trasformazione radicale delle relazioni internazionali, con il superamento del primato assoluto della cultura occidentale e l'emergere di Paesi e culture che stanno evolvendo verso nuove forme di organizzazione e gestione delle risorse naturali e dei processi produttivi. (Orefice 2009a) Tra le priorità dei sostenitori di questo nuovo modello di sviluppo, basato sulla sostenibilità, l'equità, l'inclusione e la valorizzazione della società di tutti i cittadini del mondo, vi è la formazione innovativa e di qualità di tutti gli operatori implicati nella realizzazione di tale processo di crescita e cambiamento.

Risulta ormai da più parti sostenuto che vi è necessità di una nuova articolazione della formazione umana mediante una attenzione al soggetto e una rivisitazione dei modelli e delle pratiche di formazione degli operatori che a più livelli e nei più diversi campi sociali sono impegnati nei processi di crescita e di sviluppo della popolazione, per realizzare le sfide che la nuova società complessa e planetaria sta ponendo all'uomo. (Morin 2001)

Molti sono i fattori che richiedono sempre nuove e più avanzate professionalità educative e formative, per chi lavora a stretto contatto con uomini e donne portatori delle più svariate forme di produzione materiale e immateriale, che vivono in diverse strutture sociali e con le differenti culture presenti nel globo terrestre. Educatori, formatori e operatori dello sviluppo in generale, sono oggi chiamati a padroneggiare conoscenze e competenze che li rendono capaci di lavorare con soggetti e contesti che vanno dalle società e culture orali più arcaiche fino a quelle industriali e postindustriali.

A partire da queste brevi considerazioni, si comprende che, qualunque sia l'approccio da cui si parte per analizzare lo sviluppo umano, non possiamo prescindere dalla dimensione multidimensionale del soggetto umano e dei problemi che lo riguardano sul piano individuale e collettivo.

I problemi, le analisi scientifiche e le pratiche relative allo sviluppo umano possono essere lette come solo in una logica intersistemica, con interazioni e interconnessioni che devono essere sempre tenute presenti. Contemporaneamente a questo, ogni processo non può prescindere da una relazione tra discipline che si integrano tra loro e che direzionano lo sviluppo, garantendo la piena realizzazione dell'uomo sia sul piano globale della vita sul pianeta che su quello locale, passando per i livelli intermedi regionali e nazionali.

Diventa allora centrale l'attenzione ai processi in grado di attivare e accompagnare lo sviluppo umano sul pianeta e in tutte le sue società e culture, mirando all'inclusione di tutti i soggetti mediante lo sviluppo dei potenziali soggettivi e comunitari, l'attuazione di modelli di partecipazione democratica e la creazione delle condizioni per uno sviluppo endogeno. (Orefice 2003)

### *Conoscenze e competenze per la professionalità degli operatori dello sviluppo umano<sup>1</sup>*

La formazione degli operatori che a vario titolo e nei diversi ambiti di vita, sia individuale e collettiva sono implicati nello sviluppo umano, deve prevedere un percorso formativo per il quale la figura professionale in uscita sia coerente con i paradigmi avanzati dello sviluppo umano, qualunque sia l'ambito professionale di intervento. Proprio per questo, sia che si parli di professionisti dell'ambito economico, sanitario, culturale, amministrativo o educativo, le competenze devono rispondere a dei requisiti generali e specifici imprescindibili.

In primo luogo, devono essere professionisti in grado di mediare e negoziare tra i diversi livelli, interni ed esterni, delle comunità e delle società che stanno progredendo nel loro sviluppo. Essere mediatori e negoziatori è un ruolo molto delicato, che non deve essere letto solo come facilitatore del processo di risoluzione dei conflitti a favore di uno dei gruppi interessati, ma come soggetto che crea le condizioni per una analisi "dal basso" dei fattori di conflitto e che opera per far emergere e consolidare i punti di accordo tra le parti.

Altra fondamentale competenza dell'operatore è quella di saper facilitare l'espressione ed essere capace di valorizzatore, tutte le risorse presenti nel contesto dove opera, liberando i potenziali endogeni di un determinato gruppo sociale e degli organismi di cui si compo-

ne, promuovendo dinamiche positive e gratificanti di partecipazione della gente che lo vive, senza cadere nella trappola di una logica dello sviluppo fondata sull'esportazione di tecnologie e di saperi sviluppati nel contesto occidentale, le quali hanno una indubbia valenza e importanza, ma che non promuovono automaticamente lo sviluppo umano di chi le impiega. In molte realtà, al contrario, sono rimaste spesso corpi estranei presto rigettati o anche incamerati, ma a rischio di smarrire il proprio e inalienabile potenziale di sviluppo umano.

Altra dimensione basilare per l'operatore dello sviluppo è di padroneggiare bene la teoria e conoscere le *buone pratiche* utili ai processi di sviluppo umano. Solo attraverso la capacità di affrontare e risolvere i problemi concreti, di calarsi nei fenomeni reali e comprenderne la natura complessa, di saper indossare lenti paradigmatiche per interpretare le situazioni e le questioni della quotidianità, solo arricchendo in modo circolare l'esperienza della teoria e la teoria dell'esperienza, si può fare un lavoro di qualità per lo sviluppo.

Un ulteriore livello di competenza è la capacità di attenzione verso i saperi d'uso, di ascolto profondo della realtà e la capacità di dialogare con i saperi implicati nel processo di sviluppo umano: è garanzia di qualità professionale, qualunque sia la professione che si esercita, lavorare in un determinato contesto e saper far emergere la prospettiva di quella determinata realtà, i saperi specifici che la caratterizzano, le tradizioni tecniche e relazionali che ne definiscono l'identità, riuscendo a dialogare con saperi diversi da quelli di cui l'operatore dello sviluppo è portatore e ponendosi nell'ottica di superare le barriere mentali autoreferenziali e di allargare la prospettiva conoscitiva, in modo da mantenere aperto e vivo il sistema personale di saperi di ogni soggetto che interviene nel processo di sviluppo umano. (Orefice 2009a)

Capacità di livello più elevato è anche quella di saper creare un progetto di lavoro tra professioni diverse che si integrano tra loro non solo sugli obiettivi, ma anche nelle metodologie e nella riflessività, creando livelli di interdisciplinarietà utili alla gestione di situazioni complesse e problematiche, per progredire nella creazione di inediti, efficaci e innovativi paradigmi di sviluppo endogeno.

Le politiche nazionali dei paesi del Sud e dell'Est del mondo, che mirano a sviluppare modelli democratici e partecipativi basando il proprio processo di crescita su un concetto di economia equa e sostenibile, sulla coesione sociale, sul coinvolgimento delle fasce deboli del-

la popolazione, sulla valorizzazione di tutte le forze di cui si compone in territorio, individuali e collettive, spesso non riescono a realizzare i propri obiettivi per la carenza di professionisti, di operatori e di dirigenti istituzionali e della cooperazione, in grado di realizzare programmi e azioni coerenti, sia a livello nazionale che locale.

La necessità di percorsi di formazione finalizzata a creare conoscenze specializzate nello sviluppo umano, in termini di strategie politiche, economiche, sociali e di metodologie adeguate, è stata la spinta a progettare ad un percorso di alta formazione di tipo interdisciplinare e complesso. Figure professionali, in grado di promuovere e gestire processi di sviluppo umano locale partecipativo e sostenibile, e di creare le condizioni per un lavoro di rete internazionale, fondamentali per lo sviluppo delle società di oggi. (Del Gobbo 2006)

Per realizzare percorsi formativi di questo tipo, si ritiene imprescindibile l'utilizzo di metodologie che permettano una costruzione attiva di nuovi saperi da parte del soggetto, come avviene con la ricerca azione partecipativa (RAP). La RAP permette di connettere tra loro saperi diversi, ovvero i saperi della realtà in cui si opera, i saperi tecnici propri di coloro che partecipano ai processi di cooperazione e i saperi individuali di coloro ai quali è dato mandato di realizzare le azioni finalizzate alla trasformazione di quella realtà.

La ricerca azione partecipativa consente di acquisire competenze che permettono alla cooperazione di essere aderente ai bisogni della comunità locale, l'unica legittimata a promuovere e gestire i processi di costruzione dell'intervento e di lavorare con essa per la piena realizzazione degli obiettivi del progetto di intervento. In tal senso la RAP si pone come un modello per il processo formativo, ma anche come una metodologia che deve essere padroneggiata dall'operatore dello sviluppo. La ricerca azione partecipativa si basa sulla co-costruzione delle conoscenze, innestandosi e modificando gli schemi mentali precedentemente utilizzati nell'approccio alla realtà, per rendere più funzionali e maggiormente adeguate, le precedenti architetture della mente. Il processo di conoscenza non avviene mediante la trasmissione di saperi o l'imposizione di prospettive precostituite, ma si attiva naturalmente di fronte ad un problema, al quale la mente è portata a creare risposte che mirano a risolverlo o superarlo. (Orefice 2008) Questa metodologia, utilizzata nei contesti di cooperazione allo sviluppo,

riesce ad integrare tra loro i diversi livelli, quali l'indagine sociale con le attività di formazione ed azione, il lavoro e l'azione educativa. Base imprescindibile per la RAP è che il problema da cui si parte, nasce nella stessa comunità in cui si interviene ed, il fine primo ed ultimo della ricerca è la trasformazione delle condizioni che lo hanno causato per offrire alla comunità la possibilità di formarsi le conoscenze necessarie per modificare la situazione. Tale metodologia di lavoro richiede la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti nel processo, i quali, proprio per il loro essere coinvolti totalmente nel processo, accrescono la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri potenziali operativi che devono ricadere nell'organizzazione e nel lavoro territoriale. La caratteristica principale della cooperazione allo sviluppo è proprio quella di inserirsi nei contesti e "viverli" nella loro dimensione più profonda e complessa. Per essere un vero intervento trasformativo della realtà, prima se ne devono "assaporare" i peculiari saperi, il modo di sentire, di pensare, le emozioni che sono proprie di quel determinato contesto culturale. La relazione interpersonale e professionale è alla base del modello di intervento costruttivista e solo partendo dai saperi propri della comunità, da quel modo di vedere la vita e di rappresentarsi il proprio mondo si può pensare a processi di sviluppo che non siano solo la diffusione di modelli occidentali o nuove forme mascherate di "colonizzazione".

In un processo partecipato di sviluppo intervengono le dimensioni fondanti anche il processo formativo, la dimensione indagativa, e la dimensione operativa, necessarie per formulare e realizzare interventi di sviluppo. Quando un progetto viene attuato con modelli di lavoro partecipativi, si può affermare che si avrà anche una profonda valenza formativa e trasformativa del soggetto, consapevolezza che deve affiorire perché all'interno della cooperazione possano essere indotti percorsi riflessivi e metariflessivi in grado di rappresentare un momento di formazione interculturale.

La complessità degli elementi in gioco, di tipo sociale, politico, economico e socio-culturale chiedono senza alternativa, che i progetti di cooperazione siano basati su modelli di gestione partecipativa, sia come definizione di ruoli, competenze, responsabilità, ma anche nella possibilità di instaurare un reale ed efficace dialogo tra saperi diversi e complementari. (Carrino 2005)

### *La formazione di base degli operatori dello sviluppo umano*

Alla luce di queste riflessioni, un percorso formativo che sia funzionale allo sviluppo di conoscenze e competenze adeguate per gli operatori dello sviluppo deve tenere di conto di alcune fondamentali caratteristiche<sup>2</sup>.

In primo luogo, a fianco delle conoscenze e competenze specialistiche pertinenti alle singole professioni, nel curriculum formativo vanno inserite anche le conoscenze e le competenze di base che, chiunque opera nello sviluppo, deve possedere. Nella struttura dei diversi curricula formativi deve essere previsto lo sviluppo di quei saperi trasversali sopra espressi.

La necessità di integrare in modo costruttivo teoria e prassi dello sviluppo umano, chiede che siano progettati percorsi molto significativi dal punto di vista teorico, in modo che gli operatori per lo sviluppo possano padroneggiare i diversi paradigmi scientifici interdisciplinari e che siano articolati percorsi di stage che permettano la traduzione operativa della teoria nella pratica e l'acquisizione, sul campo, di elementi e strategie, criticità, nodi problematici e buone prassi, che vadano ad integrare, rielaborare e verificare le conoscenze teoriche, creando un circolo virtuoso che produce un processo di apprendimento interdisciplinare e complesso.

Questo processo è agevolato anche dalla scelta delle *metodologie formative*, che devono essere in grado di promuovere reali e verificabili cambiamenti in positivo delle proprie prestazioni professionali da parte degli operatori. Metodologie di tipo partecipativo, come già sottolineato, attente a creare situazioni in cui il soggetto si senta protagonista del proprio processo formativo e si possa misurare con realtà concrete, così da conoscere e comprendere i problemi che albergano nell'operatività albergano, analizzare direttamente i potenziali e le criticità che possono emergere nel lavoro di terreno, valutare e progettare interventi di miglioramento della realtà stessa.

All'interno del percorso di formazione, particolare attenzione deve essere posta anche ai *contenuti dei programmi di formazione*, i quali devono avere uno sguardo strabico: da una parte devono essere basati su determinati approcci disciplinari, utili per tratteggiare, interpretare e accompagnare le azioni finalizzate allo sviluppo umano e, allo stesso tempo devono riuscire a dialogare con le altre discipline in un intreccio

articolato e complesso, poiché le problematiche dello sviluppo chiedono di essere lette in modo intersistemico e interdisciplinare, per il quale le une dipendono dalle altre e solo attraverso un processo di relazione profonda si possono comprendere i fenomeni della realtà.

Tra i diversi obiettivi che un percorso di formazione di questo tipo deve avere vi è anche la finalità che, tra le competenze di base, si sviluppino anche quella del *lavoro di rete*, come capacità di far circolare informazioni, scambio delle risorse, sinergia tra azioni e valutazione. (Orefice 2009) Vanno quindi definiti dei linguaggi comuni e un lessico condiviso e co-costruito dello sviluppo umano e deve nel tempo nascere una produzione e una diffusione di materiali didattici di “buone pratiche” dello sviluppo umano integrato, che permetta di dare vitalità e concretezza al concetto di “agire localmente per pensare globalmente”.

#### Note

<sup>1</sup> Per analizzare e approfondire, a livello scientifico e delle buone prassi, questo specifico ambito di formazione all'interno della Cattedra Transdisciplinare Unesco per lo Sviluppo Umano e la Cultura di Pace è stata creata una Rete, coordinata da Maria Rita Mancaniello, su *Saperi e competenze psico-socio-pedagogiche degli operatori dello sviluppo* che collega tra loro tutte le diverse offerte formative, sia formali che non-formali, erogate dalla Cattedra Unesco e di quelle ad essa complementari erogate a livello territoriale, finalizzate allo sviluppo umano e dell'inclusione sociale. I temi di ricerca dei progetti della rete si sviluppano intorno al processo di formazione dell'operatore dello sviluppo umano, per l'implementazione delle conoscenze e delle competenze necessarie per la promozione, la progettazione, la gestione dei processi di sviluppo umano e della pace sia nell'ambito della cooperazione internazionale che del territorio locale. Il lavoro si focalizza sui fondamenti epistemologici del sapere psico-sociale e pedagogico-sociale, per sviluppare competenze di indagine nelle realtà educative metodologicamente fondate e costruire conoscenze e competenze funzionali all'intervento nei diversi contesti di sviluppo umano, con particolare attenzione alle dinamiche di inclusione. Per un approfondimento si veda: Orefice 2009b e si visiti il sito: <http://www.unescochair-unifi.it>.

<sup>2</sup> A partire da tali premesse, nell'A.A. 2006-2007, coordinato dal Prof. Paolo Orefice, è stato istituito (oggi è alla IV edizione) il Master di I livello in *Sviluppo Umano locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale*, promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze su iniziativa del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi. Il Master nasce dalla collaborazione tra l'Ateneo e le Organizzazioni delle Nazioni Unite (UNESCO, UNDP, UNIFEM, OMS e UNOPS) impegnate nell'Iniziativa ART (Appoggio alle Reti Tematiche e Territoriali di cooperazione allo sviluppo umano). Il programma dell'Università degli Studi di Firenze si caratterizza per l'incisività proprio su aspetti legati alla *Governance democratica e partecipativa* ed all'*Institutional Building*, ovvero al rafforzamento, attraverso la formazione dei loro quadri manageriali, della capacità strategica di pianificazione dello sviluppo locale internazionalizzato da parte degli enti pubblici e privati preposti alle azioni di sviluppo umano ter-

ritoriale. L'iniziativa del Master dell'Università di Firenze, si pone in questo senso anche all'interno delle politiche di sviluppo definite all'interno degli impegni della cooperazione italiana che considerano rilevante il ruolo della formazione come elemento chiave per la promozione dello sviluppo, per la prevenzione e gestione dei conflitti e per rafforzamento delle strutture istituzionali. Per un approfondimento si veda: <http://www.scform.unifi.it/mastersviluppo>.

## Bibliografia

- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento.
- Chiappero Marinetti E., Semplici A. (a cura di) (2001), *Umanizzare lo sviluppo. Dialogo a più voci sullo sviluppo umano*, Rosembreg & Sellier, Torino.
- Del Gobbo G. (a cura di) (2006), "Sviluppo umano locale, cultura di pace e cooperazione internazionale. Un Master per operatori dello sviluppo umano endógeno", in *Generazioni*, n. 5, pp. 177-198.
- Morin E. (2001), *I Sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- Orefice P. (2003), *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*, Guerini Editori, Milano.
- Orefice P. (2004), "Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria", in Orefice P., Sarracino V., *Nuove questioni di pedagogia sociale*, pagg. 46-47, Franco Angeli, Milano.
- Orefice P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, Voll. I e II, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2009a), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P. (a cura di) (2009b), *Cattedra Transdisciplinare Unesco per lo sviluppo umano e la cultura di pace: orientamenti teorici e azioni strategiche 2009-2012*, Edizioni Cd&V, Firenze.
- Tommasoli M. (2002), *Lo sviluppo partecipato*, Carocci, Roma.
- UNFPA (2005), *State of world population 2005, The Promise of Equality. Gender Equity, Reproductive Health and the Millennium Development Goals*, United Nations Population Fund.

## Sistemi informativi per la rappresentazione del patrimonio materiale e immateriale: participatory emotional mapping a Firenze

di Giovanni Ruffini

*M(°)appare lo stato d'animo della città  
geo-blog, comunità hyper-locali e una nube d'emozioni a Firenze*

Negli ultimi cinque anni si è assistito ad un grande e repentino sviluppo e diffusione delle tecnologie di informazione geografica, sia per quel che riguarda le possibilità di analisi e interrelazione dei dati territoriali da parte degli addetti ai lavori, sia soprattutto per quel che riguarda la visualizzazione e comunicazione degli stessi, con la diffusione, in varie modalità e con differenti scopi, di città o addirittura *globi virtuali*, la maggior parte di essi fruibili da chiunque gratuitamente on-line.

Le potenzialità della comunicazione visiva, basata su un linguaggio semplice e intuitivo di icone, forme e colori, nonché il boom di piccoli apparati tecnologici a basso costo per la produzione e diffusione di immagini, suoni e filmati consentono una rappresentazione degli elementi territoriali assai più comprensibile delle classiche mappe tecniche, andando ad abbattere barriere comunicative linguistiche e culturali e ad incorporare nella descrizione della città e del territorio multiple e differenti visioni del mondo<sup>1</sup>.

Nello stesso arco di tempo avviene una grande trasformazione nelle modalità di produzione e comunicazione della conoscenza attraverso la rete Internet, che si è evoluta in quello che viene definito ormai da tempo *web 2.0*<sup>2</sup>: il web 2.0 rappresenta la metamorfosi dello spazio nella rete, da virtuale a reale<sup>3</sup>. Questa metamorfosi è resa possibile dai nuovi modelli di condivisione delle informazioni tra gli utenti, dall'immissione massiva di contenuti creati dagli utenti, dalla modifica simultanea dei contenuti e dallo sviluppo di comunità che non esistono solo all'interno della rete, ma che si mescolano alle comunità fisiche consentendo la nascita di nuove forme e reti di relazione e socialità<sup>4</sup>. In sostanza il Web 2.0 è connessione tra gli utenti; utenti dotati di alta capacità interattiva<sup>5</sup>, soggetti che nella loro interazione non sono nudi davanti al computer ma portano con sé (tramite l'uso di molteplici stru-

menti) il loro mondo e la loro identità di cui la Rete è parte. Web2.0 è composto quindi da una galassia di siti che producono contenuti e offrono servizi. È un sistema pubblico e privato allo stesso tempo: pubblico perché attualmente l'accesso è disponibile a tutti<sup>6</sup>, privato perché consente lo sviluppo di attività commerciali e lo sviluppo di un ampio mercato (pur mantenendo gratuiti una buona parte dei servizi in generale quelli di maggior successo).

*La cosa migliore, dopo l'avere buone idee,  
è riconoscere quelle che arrivano dagli utenti.  
Qualche volta sono le migliori.  
Eric S. Raymond<sup>7</sup>*

I nuovi modelli multimediali/intermediali<sup>8</sup> hanno procedure di sviluppo e fruizione che sempre più si avvicinano e intrecciano i modelli di sviluppo Open Source, nei quali l'interazione tra gli utenti è non solo l'effetto del servizio, ma fonte di sviluppo e crescita (entro alcuni margini addirittura "indipendente") del sito/software stesso. A ciò si aggiungono gli sviluppi tecnici: una maggiore larghezza di banda; una più elevata capacità di immagazzinamento dati; la ploriferazione di linguaggi di programmazione veloci e potenti; un mercato aperto e altamente competitivo su base qualitativa, per fare del Web il punto di incontro, confronto e scontro delle comunicazioni umane nel prossimo futuro.

Inevitabilmente anche la pratica attuale della pianificazione urbanistica si è trasformata grandemente in relazione alle nuove modalità di produzione e comunicazione della conoscenza territoriale. Da un lato, le tecnologie e i sistemi di informazione geografica hanno rivoluzionato i metodi di elaborazione, archiviazione, analisi e rappresentazione dei dati spaziali: ad oggi è semplicemente impensabile che un'amministrazione pubblica o un qualsivoglia ente territoriale possa produrre e comunicare quadri conoscitivi e piani urbanistici senza l'utilizzo di tali tecnologie<sup>9</sup>. Dall'altro, le possibilità di comunicazione e interazione con gli abitanti offerte dal web 2.0 hanno destato prevedibilmente grande interesse sia presso amministratori, politici e decisori, sia presso attivisti e comitati di cittadini che si sono auto-organizzati e mobilitati intorno a tematiche di interesse locale e/o generale tramite l'utilizzo di web-forum, blog, e simili<sup>10</sup>. Da qui un fiorire ovunque, dai paesi del sud del mondo a quelli ricchi del nord, e anche in Italia e in Toscana,

di una quantità di siti web 2.0 locali, dedicati ai processi di trasformazione e governo della città e del territorio di riferimento.

Si aprono quindi interessantissime nuove opportunità per la pianificazione urbanistica partecipativa, la democrazia deliberativa e la progettazione interattiva: opportunità di maggiore coinvolgimento degli stakeholders nelle pratiche partecipative<sup>11</sup>, maggiore trasparenza nei processi di piano, maggiore interazione tra gli stakeholders.

Occorre tuttavia sottolineare come, nonostante la crescente diffusione di pratiche di urbanistica partecipata via web, l'efficacia di queste pratiche sia ancora inferiore a quella delle consuete pratiche di coinvolgimento degli stakeholders nel processo di pianificazione, quali assemblee pubbliche, forum, focus groups, workshop interattivi<sup>12</sup>, e soprattutto inferiore alle aspettative e alle possibilità del web 2.0. Questo è da imputarsi principalmente ad un approccio forse troppo formale, poco comunicativo e attraente, oltre alla tendenza un po' ingenua a non utilizzare metodi e attitudini non usuali per sociologi e urbanisti, ma assai bene conosciuti, codificati e condivisi da professionisti della comunicazione web e da una sterminata platea di stakeholders.

Dal punto di vista della comunicazione e rappresentazione di informazioni territoriali, generalmente i web-forum dedicati alla partecipazione in campo urbanistico o paesaggistico sono molto carenti, nella maggior parte inspiegabilmente privi di qualsivoglia mappa, talvolta provvisti di un visore geografico di difficile accesso e leggibilità, dall'aspetto tecnocratico e poco attraente: in molti casi la presenza di una mappa dinamica di tal fattura paradossalmente contribuisce non poco a scoraggiare e distogliere possibili utenti dal processo partecipativo.

Nel campo della pianificazione urbanistica partecipativa le esperienze di *Planning for Real* costituiscono da tempo una metodologia strutturata, benché forse un po' datata<sup>13</sup>. Il punto di partenza è la costruzione di un modello tridimensionale che sia rappresentativo della realtà locale dove è localizzato l'oggetto da progettare al fine di mostrare ai cittadini che intervengono i loro bisogni e sollecitarne il contributo su iniziative di tipo progettuale, spesso a carattere urbanistico. Il modello viene realizzato fisicamente in diversi luoghi pubblici al fine di raggiungere una maggiore consapevolezza e comprensione da parte della popolazione coinvolta e viene usato in incontri all'aperto in occasione di eventi e manifestazioni che stimolano la partecipazione.

Le nuove possibilità offerte dalla rappresentazione virtuale con tecnologie digitali e dalla comunicazione attraverso web 2.0 e reti sociali telematiche pare suggerire un passaggio da un approccio di tipo *Planning for Real* ad uno, immensamente più potente in termini di descrizione, interazione e diffusione, che addirittura supera la possibile definizione di *Planning for Virtual*, proiettando i risultati dell'interazione tra reti relazionali *reali* di stakeholders dal modello virtuale alla realtà fisica.

Pare dunque di grande interesse e attualità, nell'ambito delle prospettive del prossimo futuro dell'urbanistica partecipata, l'ipotesi di elaborazione di uno strumento che unisca le possibilità di rappresentazione e visualizzazione delle tecnologie di informazione geografica con le possibilità di comunicazione e interazione di blogs e social networks, ove gli elementi geografici e documentali siano legati in una corrispondenza biunivoca, in un framework semplice e immediato dal linguaggio informale non burocratico/istituzionale, un sistema di ascolto e inclusione del sentire degli abitanti spazialmente e visivamente riferito al *luogo comune* geografico ed emozionale.

### *Florence Emotional Map*

Come caso-studio esemplificativo si presenta in questo articolo un'applicazione sperimentale per l'elaborazione di una *Mappa Emozionale* partecipativa della città di Firenze, tramite il sito-web collaborativo "EmoMapper".

Il caso studio descrive un esperimento volto alla mappatura dello stato d'animo emozionale di abitanti e visitatori della città di Firenze, focalizzando l'indagine sui temi della visualizzazione geografica di emozioni e di interrelazione tra gli utenti. Obiettivo indiretto dell'esperimento è la nascita spontanea di comunità hyper-locali<sup>14</sup> di vicinato sulla base di interessi territoriali comuni e condivisi.

La struttura dell'applicazione web, mirata all'integrazione e potenziamento dei concetti di *geo-blogging*<sup>15</sup> e di *social networking*, si articola intorno a due moduli principali: una sezione dedicata alla visualizzazione geografica tridimensionale e una dedicata agli articoli e ai membri del blog e alle loro interrelazioni. Tramite la semplice registrazione gli utenti entrano a far parte della *community*, orientata, nel prototipo *emo-map-*

*per*, alla mappatura dei percorsi emozionali propri del singolo partecipante e quindi alla registrazione di tracce delle componenti intangibili del patrimonio territoriale<sup>16</sup>. Su tali mappe possono essere inserite segnalazioni di esperienze percettive localizzate spazialmente che, tramite la partecipazione interattiva dei cittadini e dei portatori di interessi specifici, diventano rappresentative del sentire della comunità locale. Attraverso questo strumento è possibile quindi avere indicazioni sugli interessi, le necessità e le aspettative degli abitanti, riferite a specifici luoghi del territorio interessato. Il Geo-blog, attraverso un'interfaccia grafica semplice ed intuitiva, consente a chi accede di esprimere in modo libero, semplice e diretto le proprie opinioni e idee, anche allegando alle proprie segnalazioni documenti, fotografie o video nei formati più diffusi. I partecipanti possono aggiungere dei commenti alle segnalazioni precedentemente inserite e generare così discussioni su un argomento che a sua volta fa riferimento ad un determinato luogo del territorio.

L'interfaccia geografica presenta inoltre un valore aggiunto rispetto ai consueti esempi di applicazioni di questo genere, mirate al coinvolgimento dei cittadini nei processi di pianificazione: la visualizzazione tridimensionale e dinamica. L'inserimento delle segnalazioni in una vista prospettica rende possibile collegare gli articoli a determinati punti di vista, ad esempio nel caso di questioni relative alla percezione del paesaggio urbano e rurale. Le segnalazioni riferite ad un determinato argomento possono poi essere visualizzate in filmati tematici tridimensionali, andando a costruire così una sorta di mini-documentari dall'indubbia capacità comunicativa, basata su linguaggio visuale di immediata comprensione.

L'applicazione nel suo insieme è comunque orientata alla partecipazione e alla comunicazione, privilegiando da un lato la visualizzazione tridimensionale interattiva rispetto a tradizionali mappe bidimensionali, dall'altro adottando, per gli strumenti relativi ai membri della community e alla loro interrelazione, ma in generale per tutto il framework dell'applicazione, un tono informale e accattivante, sia come linguaggio che come aspetto grafico.

I membri si trovano quindi invitati a lasciare la traccia spaziale delle loro emozioni, ma anche a commentare, positivamente o negativamente, le segnalazioni degli altri, a personalizzare il proprio profilo-utente, ad instaurare delle relazioni di "vicinanza" emotiva o spaziale con mem-

bri dagli interessi affini e quindi a creare dei gruppi e delle comunità hyper-locali sulla base di fluide empatie geo-riferite.

Le emozioni positive o negative espresse dai partecipanti alla community emomapper vengono raccolte e analizzate con metodi GIS per elaborare la mappa emozionale, una superficie continua la cui intensità emotiva varia in funzione della densità e del valore delle segnalazioni. La mappa emozionale viene rappresentata nel visore geografico come una “nube emozionale” sospesa su Firenze, metafora dello “stato d’animo della città”, ed aggiornata nel tempo con l’aumentare dei partecipanti e delle segnalazioni. Il concentrarsi di commenti ed interscambi in relazione a determinati luoghi reali, oltre ad esprimere il sentire degli utenti di quei luoghi, evidenzia ed incoraggia il fiorire (anche effimero) di piccole comunità hyperlocali, che vengono rilevate e visualizzate, con ammiccamento meteorologico, dal variare delle isobare della nube emozionale. Che tempo (emotivo) fa a Firenze?

#### Note

<sup>1</sup> È questa una lesson learned principalmente dalle applicazioni di GIS&T nei paesi emergenti (cfr. fra i tanti: Rambaldi G., Callosa-Tarr J., 2001; Rambaldi G., Kwaku Kyem A. P.; Mbile P.; McCall M. and Weiner D. 2006; Ashley H., Corbett J., Garside B., Jones D. and Rambaldi G., 2009; e anche Ruffini G., 2009) ma che si è dimostrata di fondamentale importanza anche in quelle applicazioni nei paesi ricchi ove si è cercata l’inclusione dei saperi locali non esperti nei processi di produzione di informazione territoriale.

<sup>2</sup> La descrizione del teorizzatore T. O’Reilly è illuminante nella sua semplicità: “Web 2.0 is a set of economic, social, and technology trends that collectively form the basis for the next generation of the Internet - a more mature, distinctive medium characterized by user participation, openness, and network effects”.

<sup>3</sup> Il termine realtà virtuale utilizzato finora si riferisce alla possibilità di simulare la realtà attraverso tecnologia e sistemi informatici. Il passaggio del web da virtuale a reale di oggi consiste nella comune accettazione sociale della fruizione del mezzo; non più una simulazione del mondo, ma un elemento reale che ne fa parte.

<sup>4</sup> Così lo shopping al mercato sotto casa e sul Web sono due strumenti di relazione compatibili che rientrano nello stesso campo sociale senza turbarlo. E i due acquirenti facendo uno discuteranno dell’altro e viceversa.

<sup>5</sup> In riferimento al progressivo perfezionamento dell’interfacce utenti e dallo sviluppo di codici visivi comuni (icone/loghi) che consentono agli utenti di apprendere in modo intuitivo come interagire, producendo/fruendo contenuti e offrendo/utilizzando servizi.

<sup>6</sup> Servizi accessibili sempre da un più vasto numero di persone e a prezzi sempre più esigui.

<sup>7</sup> Eric S. Raymond, Programmatore e fondatore dei principi base dell’Open Source, codificati nel saggio “La Cattedrale e il Bazar”, 1998.

<sup>8</sup> Fino a pochi anni fa sembrava che una possibile evoluzione futura della multimedialità fosse

l'intermedialità, il poter fruire contenuti interattivi su differenti media. Lo sviluppo di Internet oggi sembrerebbe invece propendere per il collasso di tutte le forme multimediali nella rete e con la possibilità di accesso da diversi supporti hardware (pc, cellulari, elettrodomestici etc...); un unico media quindi ma con infinite sfaccettature e forme.

<sup>9</sup> Di questo ci si può facilmente rendere conto considerando che è stato calcolato che circa l'80% di tutti i dati che interessano un'amministrazione sono georiferibili, vale a dire riconducibili in qualche modo ad una collocazione spaziale identificabile da una coppia di coordinate geografiche.

<sup>10</sup> Così ad esempio lo stesso Barack Obama ha basato la sua campagna elettorale sull'auto-mobilizzazione via internet dei suoi sostenitori. In Italia, il blog di Beppe Grillo vanta centinaia di migliaia di lettori e a lui è dedicato un canale di YouTube, mentre la recente manifestazione antigovernativa "No-B Day" è stata organizzata interamente su Facebook.

<sup>11</sup> Maggiore coinvolgimento in termini sia di numero di utenti raggiungibili simultaneamente che di tipologia di stakeholders, andando ad intercettare utenti che per varie ragioni (economiche, culturali, personali) non sono soliti partecipare ad assemblee, riunioni o altre occasioni di condivisione delle scelte di piano.

<sup>12</sup> Ad esempio in Toscana, nonostante l'esistenza di una legge regionale sulla partecipazione, gli svariati web-forum dedicati alla partecipazione e alla discussione sulle dinamiche, processi e piani urbanistici, soprattutto se istituzionali, paiono non sufficientemente frequentati, sia rispetto alle necessità che alle possibilità.

<sup>13</sup> *Il Planning for Real*, inventato dalla Neighborhood Initiatives Foundations, è una tecnica alternativa all'assemblea di discussione pubblica che consente ad ogni partecipante di esprimere le proprie opinioni liberamente.

<sup>14</sup> L'evoluzione delle global community online (Facebook, MySpace, LiveSpace...) ha portato alla nascita delle hyper-local community, in cui l'interesse comune a tutti gli utenti è la comunità, con tutto ciò che implica in termini di cultura, abitudini ed esperienze condivise e dove le relazioni online possono avere più facilmente un seguito nella vita reale. Ogni hyper-local social network ha un suo specifico bacino di utenti potenziali, legati dalla prossimità spaziale, ovvero dal vivere in luoghi REALI vicini. Questa caratteristica "localizzata" degli hyper-local social network, li rende un'opportunità per gli attori locali.

<sup>15</sup> Il termine blog è la contrazione di "web log", ovvero "traccia su rete": è un luogo del Web dove è possibile esprimere le proprie opinioni e tenere traccia (log) delle proprie riflessioni e dei relativi commenti dei lettori. Il "Geo-Blog" è un blog geografico, che consente di comunicare sul web idee e opinioni associandole ad una specifica porzione della superficie terrestre.

<sup>16</sup> A proposito di beni intangibili che concorrono alla formazione dell'identità locale e del patrimonio territoriale cfr. Ruffini 2008 e il saggio di Raffaele Paloscia e Davide Moretti in questo volume.

## Bibliografia

- Ashley H., Corbett J., Garside B., Jones D., Rambaldi G. (2009), *Change at hand: Web 2.0 for development, Participatory Learning and Action (PLA)*, 59: 8 – 20, IIED, London.
- Paloscia R. (1998), "The La Habana/Edopolis Project. Urban Regeneration and Community Development" in *INURA - Possible Urban Worlds*, Birkhauser, Basel-Boston-Berlin.

- Rambaldi G., Callosa-Tarr J. (2001), *Participatory 3-D Modeling: Bridging the Gap between Communities and GIS Technology*, Paper presented at the International Workshop "Participatory Technology Development and Local Knowledge for Sustainable Land Use in Southeast Asia", 6-7 June 2001, Chiang Mai, Thailand.
- Rambaldi G., Kwaku Kyem A. P., Mbile P., McCall M., Weiner D. (2006), "Participatory Spatial Information Management and Communication in Developing Countries", in *EJISDC* 25, 1, 1-9.
- Raymond E. (2008), *La cattedrale e il Bazar*, disponibile on-line: <http://www.tuxedo.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar.html>.
- Ruffini G. (2008), "Geographic Information Technologies in developing countries: from islands of privilege to local knowledge interface", in Djukanovic Z. (org), *Design and the City. Atti del seminario internazionale*, Belgrado.





Finito di stampare nel mese di ottobre 2012  
presso Digital Bookt - Città di Castello (Perugia)

