

Marcella Banfi\*

## Per una geografia della responsabilità

Durante i tre anni della scuola secondaria di primo grado, il tema dell'ecologia dovrebbe essere affrontato in modo approfondito e interdisciplinare.

Sebbene siano trascorsi ormai molti anni dalla pubblicazione de *Il principio responsabilità* di Hans Jonas<sup>1</sup>, sembra che la scuola fatichi ancora ad accettare la necessità di occuparsi di un'etica del rapporto uomo-natura; di certo l'argomento sottende un problema spinoso: un'etica<sup>2</sup> può essere insegnata?

Certo che no, tuttavia, è necessario che gli studenti possiedano gli strumenti per pesare la gravità e la complessità della situazione attuale. Renderli consapevoli è tutto ciò cui possiamo, ragionevolmente, mirare. Il tentativo è necessario, considerando che, davanti alla vulnerabilità della natura, il sapere ecologico diventa, oggi, un dovere impellente: esso trascende quanto il suo ruolo classico esigeva, e deve corrispondere, in ordine di grandezza, alle dimensioni causali dell'agire del singolo<sup>3</sup>.

Se prima, infatti, l'uomo non aveva la possibilità di modificare in modo irreversibile il suo *habitat*, oggi, il *Prometeo Scatenato*<sup>4</sup>, ha scavato un solco tanto profondo da minare le basi stesse della sua sopravvivenza. Come ricorda Morin, infatti, l'ecologia dell'azione comporta, come primo principio, che ogni atto, una volta intrapreso, entri in un gioco di interazioni e retroazioni, in seno all'ambiente nel quale si effettua<sup>5</sup>. A fronte di ciò, comprendere la complessità retrostante a dei gesti, superficialmente considerati innocui, permette di inquadrarli in un'ottica più ampia, che ne rivela le conseguenze a largo spettro. Se la razionalizzazione e la consapevolezza non sono garanzie di scelte etiche, ne sono, per lo meno, il presupposto essenziale.

\* Marcella Banfi è una giovane insegnante abilitata per l'ambito disciplinare A04; ama cambiare istituto e ordine di grado ogni anno per non soggiacere alla monotonia della vita.

<sup>1</sup> JONAS H., *Il principio responsabilità, un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009.

<sup>2</sup> BAUMAN Z., *L'etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Roma, 2010.

<sup>3</sup> MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editori, Milano, 2000, p. 11.

<sup>4</sup> JONAS H., *Il principio responsabilità*, op. cit. p. 3.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 62.

## In un'ottica di complessità

Affrontiamo il discorso ecologico con un approccio che consideri la complessità dei sistemi, per facilitare – come auspica Morin<sup>6</sup> – una rinascita della consapevolezza circa le entità globali, come l'uomo, la natura o il cosmo, frazionate dal discorso scientifico novecentesco e dalle discipline scolastiche<sup>7</sup>.

La rivitalizzazione di questi concetti dipende, appunto, dall'accettare la sfida della complessità, a fronte di un discorso riduzionista che, separando le conoscenze, le ha rese pressoché inutilizzabili. Riteniamo necessario, in primo luogo, ritornare a un pensiero che interconnette, sostituendo la causalità lineare con una circolare, al fine di superare la logica classica tramite una logica in grado di concepire la contemporanea esistenza di nozioni complementari e antagoniste; in secondo luogo, occorre diventare capaci di considerare l'influenza del tutto sulle parti, e, viceversa, delle parti sul tutto<sup>8</sup>.

Proprio la geografia e la storia, in particolar modo dall'Ottocento in poi, offrono l'occasione per un ampliamento delle conoscenze riguardo le complesse relazioni connesse al cambiamento climatico, all'esaurimento delle risorse e, più in generale, alla crisi attuale del sistema ecologico.

## Prerequisiti

Nei primi due anni della secondaria di primo grado si struttureranno i prerequisiti essenziali per affrontare il complesso discorso ecologico. Primo fra tutti, il funzionamento di un eco-sistema, ovvero di un “insieme complesso e organizzato, che unisce le interazioni tra popolazioni viventi in seno a un'unità geografica determinabile”<sup>9</sup>; quindi, si affronterà il tema della dipendenza ecologica tra gli elementi dei biomi terrestri, per aprire la strada al più ampio concetto di biosfera: un sistema di auto regolazione che ingloba e bilancia al suo interno le molteplici variabili antropiche e naturali che lo perturbano<sup>10</sup>.

Una volta compreso il funzionamento dell'equilibrio ecologico terrestre, si potranno sviluppare delle riflessioni su scala locale: ciò significa riconnettere l'organizzazione e lo sfruttamento del territorio con le strutture economiche, sociali e politiche nelle loro interdipendenze, con l'uso delle fonti energetiche e con gli squilibri tra risorse e bisogni, nel quadro di una concezione sistemica e relazionale della geografia che superi il tradizionale descrittivismo.

## Gli ostacoli

Le difficoltà didattiche sono principalmente due: dal punto di vista emotivo, ci si scontra, spesso, con un atteggiamento sfiduciato, fatalista e rinunciatorio da parte di studenti anche molto giovani.

<sup>6</sup> MORIN E., *La testa ben fatta*, op. cit., p. 13.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 95.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 92.

<sup>10</sup> AA.VV., *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano, 2007.

I ragazzi domandano, perplessi, come, e con quale possibilità di riuscita, si possa contrastare una situazione di emergenza globale, all'apparenza, ormai irreversibile. Sebbene oggi si tenda a enfatizzare il discorso emotivo, confondendo l'incapacità di gestire e arginare l'emotività da parte dei nostri studenti con una loro supposta ipersensibilità e fragilità, riteniamo che un'attenzione ai vissuti emotivi, suscitati da questo tema, sia, comunque, doverosa.

Come ricordano Albanese e Fiorilli nel loro lavoro, le emozioni hanno un preciso ruolo di inibizione o di potenziamento dell'apprendimento<sup>11</sup>. Audigier sottolinea come non si tratti solamente di riconoscere che qualsiasi discorso è costruito "da un certo punto di vista", ma, anche che questo punto di vista, quello del soggetto parlante, riflettente e ragionante, comporta una dimensione emozionale ed è anche costruito tramite essa; le emozioni, quindi, determinano l'interesse e sembrano stimolare un apprendimento significativo<sup>12</sup>.

Parlare di ecologia significa parlare di futuro, un futuro che, nell'epoca delle passioni tristi<sup>13</sup>, non è più una possibilità, bensì una minaccia; se non considereremo quanto ciò possa indurre un atteggiamento di fatalismo nei ragazzi, e, di conseguenza, quanto possa sembrare loro inutile il tentativo, faticosissimo, di cambiare schemi mentali e comportamentali, staremo lavorando in modo superficiale e saremo meno efficaci. Sembra opportuno, quindi, cercare di depotenziare le emozioni collegate a vissuti di impotenza, come la frustrazione e lo sconforto, integrando nel progetto dei puntuali riferimenti a quanto già si fa per rimediare al problema ecologico. Si cercherà, così, di stimolare il desiderio delle giovani generazioni di partecipare e di incidere sulla società, facendo leva sul concetto di *empowerment*<sup>14</sup>.

La seconda difficoltà riguarda la didattica in generale: il discorso ecologico, se non affrontato in maniera pragmatica, rischia di rimanere in superficie, creando un'inerte sovrapposizione di conoscenze che non va a integrare gli schemi precedentemente acquisiti e che non permette una vera ristrutturazione delle mappe mentali originarie. Molti sono i falsi paradigmi che strutturano la visione ingenua degli studenti, basti qui sollecitare la riflessione sul fatto che, raramente, i ragazzi hanno consapevolezza dell'idea di comunità di destino<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> AA.VV., *Le Emozioni a scuola*, Erikson, Trento, 2012, pp. 78 e 86.

<sup>12</sup> AUDIGIER F., *Non serve a nulla negare le emozioni, ma...*, in *Le emozioni a scuola*, op. cit. p. 102.

<sup>13</sup> BENASAYAG M. e SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.

<sup>14</sup> "L'*empowerment* è l'insieme di conoscenze, competenze, modalità relazionali che permette a individui e a gruppi di porsi obiettivi, di elaborare strategie per raggiungerli, usando le risorse esistenti". PUTTON E., *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma, 1999.

<sup>15</sup> "Una comunità di destino, nel senso che tutti gli umani sono sottomessi alle medesime minacce mortali dell'arma nucleare, del pericolo ecologico sulla biosfera che si aggrava con l'effetto serra [...] della sterilizzazione degli oceani, dei mari e dei fiumi che danno nutrimento, degli innumerevoli inquinamenti, delle catastrofi senza frontiere. A tutto ciò si deve aggiungere l'irruzione a livello mondiale dei nuovi e degli antichi microbi rinvigoriti, l'incalzare incontrollato dell'economia mondiale e, infine, soprattutto la minaccia polimorfa che nasconde e produce l'alleanza tra le due barbarie, la barbarie di distruzione e morte riemersa dal fondo dei tempi e la barbarie anonima e fredda del mondo tecno-economico". E. MORIN, *La testa ben fatta*, op. cit. 2000, p. 23.

## Il percorso

Avvalendosi dell'approccio costruttivista<sup>16</sup>, si è deciso di strutturare, nel terzo anno del ciclo, un percorso interdisciplinare che apra spazi di approfondimento sulle tematiche ecologiche e che, nel contempo, permetta di lavorare sulle competenze trasversali di impegno civile e di cittadinanza attiva<sup>17</sup>.

Un tale approccio permette di agire, contemporaneamente, sui due problemi sopra citati: da un lato, gli studenti prendono coscienza della propria impronta ecologica e ciò, poiché agevola il riconoscimento del principio di responsabilità individuale, permette di sentirsi parte del problema e della sua soluzione, stimolando un apprendimento significativo. Dall'altro, le risposte pratiche a problemi reali e la conoscenza di persone concretamente impegnate sul campo, permettono di arginare il malessere emotivo, generato dal sentirsi impotenti davanti alla crisi ecologica.

Inoltre, dal punto di vista dell'analisi disciplinare, questo lavoro permette di tenere vivo il collegamento tra mondo fuori e dentro la scuola; richiede, infatti, di interessarsi a quali innovazioni scientifiche si siano di recente sviluppate nell'ambito della sostenibilità; obbliga lo studente a lavorare in un'ottica rizomatica<sup>18</sup>, e, in conseguenza di ciò, permette di potenziare una visione complessa dei fenomeni, della loro natura interdipendente, evitando la linearità, spesso posticcia, della materia e una cristallizzazione nozionistica del sapere.

## Creare attesa e mobilitare le energie della classe

Come primo passo del percorso si chiede ai ragazzi di scattare quattro foto del loro circondario, due che esprimano la loro idea di bruttezza e due, che viceversa, possano incarnare il loro concetto del bello. Questo compito ha come obiettivo, in primo luogo, di sollecitare il loro interesse e la loro partecipazione; in secondo luogo, di allacciare il discorso all'ambito territoriale in cui sono immersi, poiché ciò rende il dialogo meno separato dalla realtà e, nel contempo, apre a (eventuali) possibilità di intervento sul reale; entrambi fattori, questi, che stimolano un apprendimento attivo.

Le foto sono poi raccolte dal docente e divise per tipo in due cartelle distinte sul computer di classe. A questo punto, si chiede ai ragazzi di osservare lo scorrere delle immagini, prima quelle da loro considerate brutte, esuccessivamente quelle belle. Mentre le immagini scorrono sulla LIM<sup>19</sup>, si chiede ai ragazzi di appuntarsi su un foglio quali emozioni e pensieri esse suscitino in loro.

<sup>16</sup> CARLETTI A., VARANI A., *Didattica Costruttivista. Dalle teoria alla pratica di classe*, Erickson, Trento, 2005.

<sup>17</sup> Come richiesto anche dalle competenze di cittadinanza, elaborate dal *Parlamento Europeo* nel 2006.

<sup>18</sup> Per Deleuze e Guattari il rizoma è un modello semantico che si oppone ai tradizionali modelli ad albero; il rizoma collega un punto qualsiasi a un altro punto qualsiasi; è un sistema acentrico, non gerarchico, che sostituisce alla linearità, la complessità e l'interrelazione di due elementi anche molto distanti. In DELEUZE G., GUATTARI F., *Mille Piani*, Roma, Castelvecchio, 1997.

<sup>19</sup> In mancanza di LIM, possono essere usati un videoproiettore o un computer. Se non ve n'è disponibilità, le fotografie possono essere stampate.

Si noterà, per inciso, che le fotografie ritenute “belle” ritraggono generalmente edifici storici e parchi, viceversa, le brutte luoghi di degrado, perlo più, post industriale.

Dopo aver osservato le immagini, i ragazzi leggono i loro appunti e, alla LIM – o su cartellone – costruiscono una tabella che raccoglie i loro vissuti emotivi. L'analisi di questi permette di scoprire l'interconnessione tra le immagini di natura, di elementi antropici ben conservati – spesso storici – ed emozioni positive; tra il degrado urbano, la cementificazione delle zone periferiche, ed emozioni negative.

Il primo ragionamento che segue l'osservazione della tabella è, generalmente, riconoscere quanto ciò che ci circonda influisca sul nostro umore e sulla qualità della nostra vita. Questo è un primo passo per riflettere sul concetto di rispetto per l'ambiente. Se prima i ragazzi sapevano che non vandalizzare il loro *habitat* era un obbligo sociale, ora possono interiorizzare il concetto: evitando di degradare ciò che mi circonda, influisco positivamente anche sui miei vissuti emotivi. Se prima colorare il banco rientrava nell'ambito delle azioni “che non si fanno” ora rientra nell'ambito “delle azioni che non si fanno perché”. Come abbiamo osservato, questa presa di coscienza non è una garanzia di successo per la modifica di schemi comportamentali, ma, il precedente divieto, irriflesso e assolutizzato, lo è ancor meno.

### **Dalla soggettività alla condivisione**

A questo punto è bene invitare i ragazzi a riflettere sul fatto che l'idea di bello o di brutto è fortemente soggettiva; come è possibile, allora, poterla utilizzare in un discorso che vuole essere generalizzato e propositivo? Diventa necessario trovare un accordo che possa essere condiviso da tutti.

A questo scopo si organizzano gruppi di quattro persone con il compito di rispondere a due domande:

Quali sono le caratteristiche che accomunano i luoghi “belli” e quelli “brutti”?

Queste caratteristiche possono essere oggettivabili in categorie come spazio, ripetizione, distanza, omogeneità?

Dopo la riflessione si chiede a ciascun gruppo di presentare le osservazioni e insieme si rileva che alcune categorie come ripetizione, linearità e omogeneità sono ritenute caratteristiche positive dalla maggioranza delle persone; poiché la bellezza è un concetto non svincolabile da termini relazionali, come ricorda Longo, sentirsi integrati in un tutto armonioso favorisce la sensazione di trovarsi di fronte al bello<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> LONGO G.O., *Il bello il buono e il sacro*, da “*Riflessioni Sistemiche*”, n. 2, anno 10, p. 94.

Il primo modulo del progetto si è, dunque, concluso con due osservazioni principali, inquadrata nella loro arbitrarietà e, se non considerate vere, per lo meno viabili<sup>21</sup>:

– primo: sebbene il bello sia soggettivo, al momento ci sono delle caratteristiche che rendono un paesaggio non opprimente, e queste comprendono la presenza di verde, la cura, una certa ripetitività di forme e una misura non sovradimensionata rispetto all'uomo;

– secondo: ciò che mi attornia influisce sul mio stato d'animo, e quindi, prendermi cura degli ambienti che mi circondano, mi permette di limitare vissuti emotivamente negativi per me e per gli altri.

### Dal locale al globale

Ora il discorso si può allargare, i ragazzi hanno gli strumenti per integrare il concetto di *habitat* geografico in un insieme più ampio e complesso, incominciando a familiarizzarsi con l'idea che, in un sistema circolare, nessun fenomeno può definirsi isolato. Verrà mostrato, a tal scopo, un interessante documentario realizzato in *stop motion*: La storia delle cose, pubblicato *on line* il 4 dicembre 2007 e realizzato da Annie Leonard, giovane geografa americana<sup>22</sup>.

Il documentario è molto denso a livello contenutistico, tuttavia presenta molteplici pregi: ha un approccio problematizzante alla questione ecologica; si articola attraverso una visione non banale dei problemi; mostra le connessioni tra produzione dei beni, acquisto e smaltimento; cita dati verificati e verificabili; spiega concetti complessi in modo chiaro, sfruttando, a tal fine, la tecnica di animazione delle immagini chiamata “del passo uno” o *stop motion*; si conclude, inoltre, in maniera positiva.

Prima della visione si sono fornite ai ragazzi delle domande per sollecitare le loro riflessioni sull'interconnessione dei fenomeni. Dopo aver letto e discusso le risposte, si chiede ai ragazzi di partecipare a un *brainstorming* sul concetto di inquinamento.

Con i termini collezionati, si costruirà una mappa concettuale di classe; alla LIM si organizzeranno e divideranno i concetti, per mostrare i rapporti dei fenomeni tra loro. Le mappe così ottenute sono impressionanti per il numero di interconnessioni e per la loro complessità strutturale e, presto o tardi, la classe rileva il fenomeno: sarà l'occasione per sollecitare la riflessione sull'interconnessione dei fenomeni nella biosfera e per introdurre il concetto di comunità di destino, “caratteristica dell'era planetaria, nella quale tutti gli umani sono posti a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali<sup>23</sup>”.

<sup>21</sup> In termini costruttivisti e facendo riferimento a Von Glasersfeld, si intende per viabile un concetto che appare percorribile, utilizzabile, momentaneamente valido. Si cerca, così, di evitare il più comune termine “vero”, il quale presuppone l'esistenza di una realtà ontologicamente certa in sé.

<sup>22</sup> Il passo uno o *stop motion* sfrutta una particolare cinepresa che impressiona un fotogramma alla volta. Con questo processo è possibile produrre cartoni animati, riprendendo composizioni di fogli lucidi oppure servendosi di pupazzi. Risulta, nel complesso, molto chiara ed esemplificativa. <http://stop-motion.it/>.

<sup>23</sup> MORIN E., *La testa ben fatta*, op. cit., p. 107.

Il secondo modulo termina qui; l'insegnante avverte la classe che nella lezione successiva tratterà un approfondimento su un problema ecologico di attualità, chiede, quindi, di indovinare quale sarà e di appuntarselo sul quaderno.

Riteniamo che inserire elementi ludici nelle attività di classe sia particolarmente utile; non si tratta di "alleggerire" un momento impegnativo o di concedere un premio, al contrario, la letteratura ha dimostrato che i processi che guidano il gioco e quelli che promuovono l'apprendimento sono assolutamente simili<sup>24</sup>, e, proprio per questo, stimolano l'interesse e la partecipazione dei ragazzi. Nel nostro caso, la curiosità spingerà gli studenti a dedicare un po' di tempo all'esplorazione delle principali emergenze ambientali.

### Le isole di plastica

Il terzo modulo si aprirà con la lettura delle ipotesi dei ragazzi; si lascerà che ognuno esponga la propria senza interrompere, di modo che si possano condividere più idee possibili, questo servirà, poi, quando si chiederà di scegliere un argomento per la ricerca individuale.

Il momento è quello della lezione frontale, finalizzata all'approfondimento sistemico di un argomento, condotta attraverso il metodo induttivo e con l'ausilio di *slide*, per una durata di circa trenta minuti. La lezione tradizionale, ha, infatti, il vantaggio di ottimizzare il rapporto tra contenuti trasmessi e tempo impiegato, sebbene non garantisca un'acquisizione profonda della conoscenza verbalizzata. Tuttavia, riteniamo importante, qui, inserire un esempio di come i ragazzi dovranno poi organizzare il loro lavoro. Naturalmente ciò che il professore presenta è un modello, dal quale è lecito che il discente si discosti.

A questo punto il docente potrà scegliere tra una gamma amplissima di approfondimenti; bisognerà che ognuno decida in base alle proprie competenze. Recentemente, ad esempio, ho affrontato il tema dell'emergenza creata dalle *isole di plastica*. In questo caso, per rispettare la complessità del discorso, si considereranno: la fotodegradazione molecolare del materiale, che comporta la sua confusione col plancton da parte dei pesci; la sua ingestione; il conseguente legame tra plastica e sterilizzazione della fauna marina; la correlazione tra grandissima scala (la bottiglia di plastica che getto per terra) e piccolissima (il percorso attraverso il quale il materiale da me abbandonato si riunisce all'isola oceanica); la morte della fauna marina sottostante l'isola per mancanza di luce solare; concludendo col sottolineare la necessità della nascita di una *governance* sovranazionale, dotata di ampi poteri e volta ad approcciare sistematicamente il problema, perché, come ricorda Morin, "tutto ci indica oggi che il potere assoluto dello Stato-nazione potrebbe e dovrebbe essere superato [...] tutti i grandi problemi richiedono soluzioni multi-nazionali, continentali e persino planetarie e necessitano di sistemi associativi, confederativi meta nazionali"<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> LUPERINI R., *Giochi d'aula*, Franco Angeli, Milano, 2006.

<sup>25</sup> MORIN E., *La testa ben fatta*, op. cit. p. 69.

Inoltre, è importante inserire nella lezione una *pars costruens*: da un lato esistono molte associazioni che cercano la risoluzione del problema, come la *Ocean Clean Up* del giovane B. Slat; dall'altro il nostro agire è sempre, in un modo o nell'altro, fondamentale. Davanti a questioni di portata generale l'importanza della scelta individuale e l'esigenza di comporsi in massa critica si rivelano assolutamente necessarie.

Alla fine della presentazione si lascerà spazio a una discussione che avrà come scopo capire in quali modi il singolo possa intervenire sul problema. Una volta terminato il dibattito si creerà una tabella sulla LIM, in modo da sintetizzare l'esito della discussione, segnando i consigli di cittadinanza attiva e di partecipazione per la salvaguardia dell'ambiente.

## Fare ricerca

Ora i ragazzi iniziano il loro lavoro nei gruppi di apprendimento cooperativo a lungo termine.

Sarà opportuno premettere che l'apprendimento cooperativo è uno strumento essenziale e imprescindibile di lavoro, una cui completata trattazione non è né possibile, né necessaria in questa sede<sup>26</sup>.

Il docente avrà cura di facilitare l'acquisizione delle abilità necessarie all'apprendimento cooperativo, accompagnando i ragazzi nella gestione dei conflitti e nella valorizzazione delle diversità insite al gruppo, affinché, giunti al terzo anno di pratica, sappiano autonomamente approfittare delle occasioni del lavoro di gruppo, consapevoli del fatto che l'intelligenza è un circolo e che la cooperazione darà un risultato di gran lunga superiore alla somma delle singole loro possibilità. Per strutturare la ricerca si passa dal gruppo al fine di stimolare il conflitto cognitivo: attraverso lo scambio di punti di vista e idee i ragazzi ampliano la loro visione e ristrutturano i loro schemi cognitivi.

Una volta che gli studenti hanno formato i gruppi<sup>27</sup>, si chiede loro di svolgere una ricerca su un problema ecologico a scelta. Lasciamo che discutano tra loro per decidere, supervisionando il processo, e assicuriamoci solo che un argomento non sia scelto due volte. Una volta scelti gli argomenti, ci si recherà in aula di informatica, o si utilizzeranno i *tablet* di classe, per svolgere la prima parte dell'indagine. Essendo una classe terza si presuppone che siano già in possesso di tecniche per una ricerca nel *web* non ingenua; tuttavia si fornirà anche una lista di siti attendibili da cui partire.

La ricerca è orientata da una lista di indicazioni: 1) individuazione del problema nella sua interrelazione con l'ambiente; 2) individuazione degli effetti del problema a medio e ampio raggio; 3) geolocalizzazione del fenomeno; 4) eventuale connessione del problema ambientale col contesto geopolitico culturale, storico; 5) associazioni e/o privati che si occupano di risolvere il problema o qualcuna delle sue conseguenze.

<sup>26</sup> Rimando per l'argomento al lavoro di Alfredo Marchisio sullo stesso numero di questa rivista.

<sup>27</sup> Si ricorda che, trattandosi di una terza, gli studenti sono già in grado di svolgere un lavoro di gruppo; sono stati abituati a questa metodologia dalla prima classe.



In un primo momento il gruppo si dividerà in coppie e si occuperà di recuperare il materiale, supervisionato dall'insegnante. Sarà opportuno chiedere ai ragazzi un lavoro di attenta selezione, poiché il vero limite di internet è, il più delle volte, proprio la sua apparente illimitatezza e la mancanza di gerarchie strutturali. Una volta raccolte le informazioni – lasciamo circa due spazi orari per l'operazione – si tornerà in classe, dove, con un *personal* computer a gruppo, i ragazzi lavoreranno sulla loro presentazione in *Power Point*. All'interno del gruppo verranno suddivisi i compiti<sup>28</sup>: 1. colui che si occupa di gestire il tono di voce; 2. colui che cercherà di ottimizzare e integrare le diverse proposte dei compagni; 3. colui che si occuperà di verificare se la scelta delle figure da inserire nelle *slide* è adeguata per coerenza e funzionalità; 4. colui che baderà alla struttura generale e alla connessione delle *slide* tra loro.

Per la creazione della presentazione è opportuno considerare sei spazi orari, aiutando i ragazzi a gestire il tempo e gli eventuali conflitti. Si stabilirà, poi, un calendario di esposizioni, in cui saranno i ragazzi a gestire la lezione, proiettando sulla LIM la loro ricerca, esponendo le loro scoperte e guidando la classe in modo che i compagni possano prendere appunti. Al termine delle loro esposizioni, attraverso una discussione guidata, si tornerà a elaborare consigli di cittadinanza attiva, come si era fatto al termine della lezione sulle isole di plastica tenuta dal docente, e li si aggiungeranno, in coda ai precedenti, nella tabella salvata sulla LIM.

### Un tabellone di consigli

I consigli riportati nella tabella aprono a un momento di riflessione, attraverso una discussione guidata sul valore dell'agire, in opposizione a un atteggiamento di rassegnazione fatalista. I ragazzi sanno che, per il momento, quel che possono fare è limitato, ma sarà opportuno ricordare loro che l'unione di molteplici sforzi crea un cambiamento quantitativamente interessante e che non fare niente è già fare qualcosa, come ricorda Stephane Hessel, nel suo libro<sup>29</sup>.

Tentare di resistere è un valore, una scelta civica irriducibile, pur nella sua limitata incidenza sul mondo. È necessario ricordare alle giovani generazioni che la realtà attuale non ha nulla di "naturale", al contrario, deriva da scelte compiute da uomini come noi; non esiste un ordine del reale sovradeterminato, tutto è frutto di scelte, intrecciate tra loro, talvolta eterodirette, ma pur sempre scelte.

Si potrà, così, invitare gli studenti a utilizzare i consigli raccolti per creare un tabellone da appendere in classe, o nei corridoi della scuola, per ricordare come l'impegno civile sia una scelta etica di responsabilità individuale.

<sup>28</sup> JHONSON & JHONSON, *Apprendimento cooperativo in classe, Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2015.

<sup>29</sup> HESSEL S., *Indignatevi!*, Feltrinelli, Milano, 2011, p. 11.

## Fà la cosa giusta

L'ultimo modulo prevede l'uscita didattica a *Fà la cosa giusta*: la più grande fiera nazionale del consumo critico e degli stili di vita sostenibili<sup>30</sup>. Qui i ragazzi incontreranno produttori e specialisti del settore e avranno modo di toccare con mano il cambiamento della cosiddetta *green economy*.

Prima dell'uscita didattica, si formeranno gruppi di tre persone e sarà chiesto loro di cercare un argomento o un progetto che li attiri particolarmente, tra quelli degli espositori presenti nel sito della fiera. Una volta individuato un espositore, si chiederà ai ragazzi di cercare più informazioni possibili a riguardo e poi, di immaginare un'intervista per le persone che si troveranno allo stand. È importante qui ricordare, come l'uscita didattica vada preparata con attenzione, in modo da poterla inserire, fattivamente, nel programma che si desidera svolgere. Poco prima di recarsi alla fiera, si contatteranno gli espositori da intervistare e se ne verificherà la disponibilità, questo può essere fatto dai ragazzi con una semplice *mail*; ricevuto il consenso, si distribuisce ai gruppi il modulo del trattamento dei dati personali da far firmare prima dell'intervista. Ora nel gruppo si affidano i ruoli: chi farà le domande, chi si occuperà delle riprese con lo *smart phone* e chi lavorerà sulla post produzione<sup>31</sup> per montare l'intervista con le altre e per renderle omogenee.

Il prodotto finito verrà mostrato in classe, e, se le tempistiche scolastiche lo permettono, anche alle altre terze in incontri di *peer education*.

## Conclusione

Un approccio non riduttivo alle discipline, permette lavori coinvolgenti per studenti e professori. In particolare modo la geografia consente di sviluppare una serie numerosa di abilità: lo spirito critico e quello di osservazione, la memoria e l'immaginazione, la capacità di giudizio e di valutazione, il senso di responsabilità verso il territorio e l'ambiente, il senso di solidarietà multiculturale, la capacità di cogliere le dimensioni dei cambiamenti, la capacità di leggere, utilizzare e interpretare le carte e i dati statistici. Queste competenze sono fondamentali per il futuro post scolastico dei nostri studenti ed essi ne sono consapevoli. Una buona strutturazione dei percorsi permette di squarciare il velo di *Maya* dietro il quale da troppo ci nascondiamo: non esiste nessun sapere disciplinare svincolato dalla realtà e dal progetto di azione sulla realtà, non esistono cattivi studenti, solo cattive progettazioni didattiche.

<sup>30</sup> <http://falacosagiusta.org/>.

<sup>31</sup> Ormai sono molti le applicazioni di *video editor*, semplici da usare, come, ad esempio, *Replay video editor* o *My movies*.