HABITAQUA
RBER Project

Co-funded by the European Union

Educators' Manual

RBER – Rebuilding Bonds, Education for Resilience

2024-1-ES01-KA220-SCH-000250960

Comprendere ed educare sui disastri climatici, territoriali e sociali, lo spopolamento e le loro ripercussioni psicosociali attraverso l'habitat, l'arte e la comunità.



Contenuto

PARTE I - Informazioni sul manuale

1. Cos'è il progetto RBER? 5
1.1 Il progetto RBER 5
1.2 Gli obiettivi del RBER 5
1.3 Perché il progetto è importante 6
1.4 Il consorzio 7

2. Informazioni su questo manuale 8
2.1 Lo scopo 8
2.2 A chi si rivolge 8
2.3 Com'è organizzato 9

3. Che cos'è un disastro? 10
3.1 Pericolo, esposizione, vulnerabilità 10
3.2 Disastri naturali, territoriali e sociali 10
3.3 Eventi improvvisi e disastri a lenta insorgenza 11

4. **Impatto, resilienza e adattamento 12**
4.1 Impatto 12
4.2 Resilienza: una parola con una storia 12
4.3 Resilienza, adattamento e trasformazione 13
4.4 Autopoiesi: un modo di pensare all'autorigenerazione 13

5. **Spopolamento e abbandono 13**
5.1 Un disastro senza un evento scatenante **14**
5.2 Come l'abbandono e il rischio di catastrofi si alimentano a vicenda 14
5.3 "Ecologia erosa" e "deterritorializzazione" 14

PARTE II - La dimensione psicosociale

5. **Come i disastri colpiscono le persone e le comunità 16**
1.1 Reazioni individuali 16
1.2 Impatti collettivi: quando una comunità viene ferita 17
1.3 Concetti che aiutano a dare un nome a ciò che le persone provano 17
1.4 Fattori protettivi: cosa aiuta le persone e i gruppi 18

2. **Il ruolo dell'educatore 19**
2.1 Sostegno agli studenti **19**
2.2 Principi etici per lavorare con la memoria e la perdita 19
2.3 L'approccio "Guarda, ascolta, collega" 20
2.4 Una struttura sicura per ogni sessione: apertura – svolgimento – chiusura 20

PARTE III - Comprendere il disastro attraverso l'habitat

2. **Dimorare**
1.1 Abitare: appartenere e prendersi cura **22**
1.2 Le cinque pelli dell'habitat 23
1.3 Sradicamento e "*nomade spirituale*" 22
1.4 Iperconnessione digitale e habitat 23
1.5 Sei concetti 23
24

Contenuto

2. **La metodologia RBER** **25**
2.1 Che cos'è la metodologia 25
2.2 Cinque principi 25
2.3 Due strutture che si ripetono 26
2.4 Adattare RBER al proprio territorio 27
3. **Come è stata testata la metodologia** **28**
3.1 Formazione degli insegnanti - New Hand Lab 28
3.2 Laboratori per studenti - IES Càrcer + HABITARE 30
3.3 Mobilità Italia (5-8 maggio 2026) 32

PARTE IV - Tre territori, tre casi di studio
3. **Casi di studio**
1.1 Vall Farta e l'alluvione del Tous (Valencia, Spagna) **35**
1.2 The Aniene valley (Lazio, Italia) 35
1.3 La reinvenzione creativa della Ribeira da Carpinteira 38
(New Hand Lab, Covilhã) 40

PARTE V - Attività didattiche e allegati
1.Attività didattiche
1.1Habitar: Le mie cinque *skin* **43**
1.2 Soglia e cartografia sensoriale **4**3
1.3 Leggere il fiume: degrado ecologico e qualità dell'acqua 45
1.4 L'acqua come bene comune 47
1.5 Tous 1982: disastro, memoria e autopoiesi 50
1.6 Ecobiografia: il fiume racconta la sua storia 52
1.7 Il giorno tellurico: corpo, terra e acqua 54
1.8 Resilienza: conservare, trasformare, lasciarsi alle spalle 56
2. **Allegato A. Fogli di lavoro** 58
2.1 Le mie cinque skin **60**
2.2 Scheda di cartografia sensoriale 60
2.3 Scheda di campo fluviale 61
2.4 Guida all'intervista e consenso (storia orale) 62
2.5 Spunti di ecobiografia (tre livelli) 63
2.6 Mappa dei beni comuni relativi all'acqua 64
2.7 Conservare – trasformare – lasciare indietro 65
2.8 Modello di manifesto 66
2.9 Diario di riflessione 67
3. **Allegato B - Glossario** 68
4. **Ulteriori letture e risorse** **69**
70

PARTE I

Informazioni sul manuale

Un’introduzione al progetto e alle modalità di utilizzo di questo manuale, che esplora i temi dei rischi, della resilienza e dei modi di abitare i territori dopo un disastro.



1 Cos'è il progetto RBER?

1.1 Il progetto RBER

RBER – Rebuilding Bonds, Education for Resilience (presentato al pubblico nei materiali di progetto con il nome **HABITAQUA)** è un partenariato di cooperazione nel settore dell'istruzione scolastica, finanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea. Sei organizzazioni in Spagna, Italia e Portogallo – due scuole secondarie, tre centri culturali e di ricerca e una fondazione ambientale – collaborano per affrontare una sfida comune: come aiutare i giovani che vivono in territori vulnerabili a comprendere, i luoghi segnati da un disastro naturale, sociale o territoriale, a sviluppare un legame emotivo con essi e a prendersene cura.

Il progetto nasce da una semplice osservazione. Le comunità che hanno subito alluvioni, incendi, la chiusura della loro principale industria o un lungo processo di spopolamento spesso perdono più che beni materiali o posti di lavoro: perdono parte della loro identità collettiva e del legame emotivo che unisce le persone alla propria terra. Le scuole di questi territori si trovano in una posizione privilegiata per contribuire a ricostruire tale legame, ma gli insegnanti raramente dispongono dei materiali, dei metodi o del tempo necessari per farlo. RBER li sviluppa – sviluppa materiali e metodi che combinano scienza, educazione sociale e pratiche artistiche e li sperimenta direttamente con gli studenti.

1.2 Gli obiettivi del RBER

Codice	obiettivo del progetto	Risultati attesi
O1	Generare conoscenze e creare uno spazio artistico innovativo all'interno delle comunità educative per approfondire l'impatto e le ripercussioni dei disastri climatici, sociali e territoriali sulle comunità vulnerabili.	**R1.** Materiali didattici innovativi che affrontano l'impatto dei disastri climatici, sociali e territoriali da diverse prospettive. (Questo manuale rappresenta un contributo fondamentale)
O2	Sviluppare la metodologia RBER basata sull'arte e sull'apprendimento esperienziale per favorire la riconnessione emotiva con il territorio e con le comunità colpite ed elaborare protocolli condivisi che fungano da modelli di studio e di intervento.	**R2.** Strumenti e risorse didattiche basati sulla metodologia RBER, da condividere e replicare in altre comunità. (Guida metodologica, WP3)
O3	Fornire agli studenti delle scuole secondarie appartenenti a fasce di popolazione vulnerabili lo sviluppo di nuove competenze e valori, tra cui il pensiero critico, la ricerca, la sperimentazione e il rispetto della diversità.	**R3.** Un programma di formazione che promuove negli studenti delle scuole secondarie lo sviluppo di competenze pratiche per la gestione comunitaria e il rafforzamento della resilienza. (Workshop pilota, WP4)
O4	Rafforzare la collaborazione tra le autorità locali e regionali e la comunità educativa nell'ambito della governance territoriale, al fine di promuovere la sostenibilità e l'inclusione delle persone in condizioni di vulnerabilità.	**R4.** Politiche e programmi di azione comunitaria che promuovono la sostenibilità, l'inclusione e la resilienza. (WP5)

1.3 Perché il progetto è importante

RBER affronta tre priorità europee. Nell'**ambito della priorità Ambiente e lotta ai cambiamenti climatici,** si occupa delle conseguenze dei cambiamenti climatici e dei disastri sulle aree vulnerabili e rurali – perdita dei mezzi di sussistenza, sfollamento, danni al tessuto sociale – nonché della deterritorializzazione e della perdita dell'identità comunitaria. Nell'ambito della priorità Inclusione e diversità, si concentra sulle comunità e sulle persone a rischio di esclusione e su soluzioni su misura che rispettino i diversi contesti culturali e favoriscano una transizione equa. Nell'ambitodella priorità sviluppo delle competenze chiave, forma gli educatori e promuove negli studenti lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, della capacità di risolvere problemi e del pensiero critico, nonché l'adozione di pratiche sostenibili.

A chi si rivolge il progetto	Come
Studenti delle scuole secondarie	Workshop pilota in due scuole (Spagna e Portogallo); una settimana di scambio in Italia; sviluppo di competenze e valori per per affrontare le catastrofi e le perdite ad esse associate.
Insegnanti ed educatori	Un manuale per gli educatori, una guida metodologica e due sessioni di formazione rivolte a dieci insegnanti.
Membri della comunità	Gli adulti delle comunità coinvolte partecipano a focus group, studi di caso, workshop ed eventi. I focus group del WP2 prevedono la partecipazione di cinque adulti per paese.
Amministrazioni locali e regionali	Incontri con le autorità scolastiche, un piano di sostenibilità ed eventi di disseminazione per integrare la metodologia nelle politiche e nelle pratiche locali.
Altre scuole e organizzazioni in Europa	Materiali aperti e replicabili, disponibili in quattro lingue, e una metodologia validata e trasferibile ad altri contesti.



1.4 Il consorzio

Il consorzio è composto da sei organizzazioni con sede in Spagna, Italia e Portogallo: due scuole secondarie, tre centri culturali e di ricerca e una fondazione ambientale. Questo capitolo presenta ciascuna organizzazione sulla base delle informazioni contenute nella proposta progettuale.

Partner	Luogo e tipologia	Profilo e ruolo all'interno di RBER
Fundación de la Comunitat Valenciana para una Economía Baja en Carbono (Low Carbon Economy Foundation, LCEF)	La Vall d'Uixó, Valencia (ES). Fondazione senza scopo di lucro	Coordinatore; dirige il WP1 e il WP5. Si occupa di educazione ambientale, formazione sulla sostenibilità e ricerca applicata in collaborazione con scuole, amministrazioni pubbliche e aziende; dispone di un gruppo di lavoro composto da circa cinque collaboratori. Ha esperienza nella gestione di progetti scolastici Erasmus+.
Centre HABITARE	Beneixida, Valencia (ES). Associazione culturale.	Centro di ricerca e interpretazione situato nel centro storico, nato da un'iniziativa locale multidisciplinare. Si occupa di studiare il modo in cui abitiamo il mondo — con particolare attenzione alla memoria, al patrimonio, alla vita contemporaneaagli squilibri tra aree rurali e urbane nelle politiche culturali, attraverso percorsi immersivi, residenze, conferenze, visite guidate e laboratori didattici.
IES Càrcer	Càrcer. Scuola secondaria pubblica.	Circa 330 alunni, molti dei quali provenienti da villaggi situati nei pressi del fiume Xúquer (Júcar), con una popolazione compresa tra i 200 e i 1.000 abitanti. Offre percorsi di istruzione secondaria obbligatoria, istruzione secondaria superiore e formazione professionale di base; conta circa 55 insegnanti.
Associazione Collettivo L'Aquila Reale E.T.S.	Licenza, Lazio (IT). Centro di arte e natura; associazione senza scopo di lucro.	Impegnata nella ricerca artistica, nello scambio e nella diffusione delle conoscenze locali attraverso il dialogo tra arte, comunità e territorio rurale; ospita residenze per artisti cileni, spagnoli e italiani nella Valle dell'Aniene e organizza laboratori comunitari.
New Hand Lab Associação Cultural	Covilhã (PT). Associazione composta da circa 20 artisti e operatori culturali. Covilhã (PT). Associazione composta da circa 20 artisti e operatori culturali.	Gestisce cinque laboratori artistici (artigianato tessile, design di moda, tufting, tessitura, arti multimediali), il programma di residenza ReNew, una galleria e un auditorium. La sua missione è preservare il patrimonio laniero e tessile e valorizzarlo attraverso la creazione, l'innovazione e la sostenibilità.
Escola Secundária Campos Melo	Covilhã (PT). Scuola secondaria pubblica.	Circa 600 studenti dal settimo al dodicesimo anno di scolarità e circa 90 insegnanti; la scuola si trova in un'area gravemente colpita dagli incendi boschivi e partecipa al programma nazionale EcoEscolas e a campagne di piantumazione e pulizia del territorio.

2 Informazioni su questo manuale

A cosa serve questo documento, a chi è destinato e come orientarsi al suo interno.

2.1 Lo scopo

Questo è il **Manuale per gli educatori** del progetto RBER: il risultato principale del pacchetto di lavoro 2 (attività 4). Si tratta di una risorsa didattica e di una guida pratica per aiutare le scuole ad affrontare i cambiamenti climatici, i disastri naturali, territoriali e sociali, nonché lo spopolamento e i relativi impatti psicosociali sulla comunità scolastica. È integrato dalla Guida metodologica (WP3), che illustra passo passo il metodo RBER.

In linea con gli obiettivi specifici del WP2, il manuale si propone di:

- Fornire agli educatori una **comprensione condivisa** e aggiornata degli impatti dei disastri climatici, territoriali e sociali e dei processi di resilienza e adattamento (WP2 SO1).
- Fornire loro **strategie psicosociali** per affrontare la dimensione emotiva dei disastri e dello spopolamento, con particolare attenzione alle comunità vulnerabili (WP2 SO2).
- Offrire **unità didattiche** collaudate che sviluppino il pensiero critico, le capacità di ricerca, l'empatia e il rispetto per la diversità (WP2 SO3).
- Dimostrare, attraverso tre contesti territoriali concreti, che i saperi locali e le conoscenze scientifiche possono dialogare.

2.2 A chi è rivolto

Il manuale si rivolge principalmente agli insegnanti delle scuole secondarie che lavorano con studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni, ma anche ad altri adulti che lavorano con i giovani su temi quali il territorio, la memoria e l'ambiente.

Lettore	Profilo tipico	Come può utilizzare il manuale
Insegnanti delle scuole secondarie	Docenti di geografia e storia, scienze naturali, arti visive e plastiche, lingue ed educazione civica; insegnanti di sostegno.	Concetti e contesto; unità didattiche; orientamento psicosociale; schede di lavoro.
Mediatori culturali, artisti, educatori ambientali	Personale di centri culturali, musei, associazioni, gruppi ambientalisti e di tutela dei fiumi.	Lessico condiviso; casi di studio; indicazioni per collaborare con le scuole; principi di cura e supporto.
Dirigenti scolastici e consulenti	Dirigenti scolastici, responsabili didattici, psicologi scolastici e consulenti.	Motivazioni e misure di tutela; a chi rivolgersi; come sostenere gli insegnanti.
Autorità locali e responsabili politici	Funzionari comunali e regionali nei settori dell'istruzione, dell'ambiente e della cultura.	Argomenti a favore dell'educazione territoriale nelle scuole e del contributo degli studenti.
Formatori di insegnanti e altre scuole	Coloro che formano gli educatori o desiderano replicare questo lavoro in altre parti d'Europa.	Un documento di riferimento per la formazione; indicazioni per l'adattamento ad altri territori.

2.3 Com’è organizzato

Parte	Cosa troverete	Consultatela quando…
I — Fondamenti	Il progetto e il suo approccio; che cos’è un disastro; rischio, esposizione e vulnerabilità; impatti, resilienza e adattamento; spopolamento e abbandono.	Avete bisogno di un quadro di riferimento e di un lessico condiviso prima di lavorare con gli studenti.
II — La dimensione psicosociale	L’impatto delle catastrofi sugli individui e sulle comunità; i fattori protettivi; il ruolo dell’educatore; i principi etici; indicazioni pratiche per creare un ambiente di apprendimento sicuro.	Vi preparate ad affrontare temi quali la memoria, la perdita, la paura o altre esperienze delicate.
III — Comprendere il disastro attraverso Habitar	Il quadro concettuale di “habitar”: le cinque pelli, lo sradicamento, il territorio e sei concetti chiave — “habitar”, soglia, beni comuni, ecologia erosa, ecobiografia, autopoiesi e tellurico.	Volete approfondire il tema del disastro attraverso i concetti di appartenenza, identità, memoria, territorio e cura.
IV — Tre territori, tre casi di studio	Tre territori segnati da diverse forme di calamità o perdita territoriale: Vall Farta / Tous 1982, la Valle dell’Aniene e Covilhã / Ribeira da Carpinteira, insieme alle pratiche sviluppate in ciascun territorio.	Avete bisogno di esempi concreti oppure volete che gli studenti mettano a confronto diversi territori e le relative risposte.
V — Attività didattiche e allegati	Otto attività didattiche pronte all’uso, complete di obiettivi formativi, durata, materiali e istruzioni dettagliate, insieme alle relative schede di lavoro stampabili, a un glossario e a una selezione di letture consigliate.	State organizzando delle attività con gli studenti o avete bisogno di materiali pratici da stampare, adattare e utilizzare durante le lezioni.

Tipo

3 Che cos'è un disastro?

3.1 Pericolo, esposizione, vulnerabilità

Un **pericolo** è un evento o un processo fisico in grado di causare **danni: un'alluvione**, un incendio boschivo, una frana, un'ondata di calore, il cedimento di una diga. Un disastro si verifica quando un pericolo interagisce con l'esposizione (persone, case, terreni agricoli e infrastrutture presenti nell'area interessata) e la **vulnerabilità** (le condizioni che rendono difficile prepararsi all'evento, affrontarlo e riprendersi dalle sue conseguenze: povertà, età avanzata, isolamento, alloggi inadeguati, istituzioni deboli, mancanza di informazioni).



Rischio di disastro = pericolo × esposizione × vulnerabilità (ridotto dalla capacità)

Due villaggi confinanti, pur essendo attraversati dallo stesso fiume, possono subire conseguenze molto diversi. La differenza raramente risiede nel fiume stesso; piuttosto, sta in ciò che è stato costruito, dove, per chi e in chi è stato lasciato senza supporto.

3.2 Disastri naturali, territoriali e sociali

Il progetto affronta il tema dei disastri climatici, naturali, territoriali e sociali. Queste categorie si sovrappongono, ma aiutano a individuare cause e scale temporali differenti.



3.3 Eventi improvvisi e disastri a insorgenza lenta

L'attenzione pubblica si concentra sugli eventi improvvisi perché sono visibili e drammatici. Ma per molte comunità il danno più profondo deriva da disastri che si sviluppano lentamente: la chiusura dell'ultima fabbrica, la scuola che perde i suoi alunni, il terrazzamento abbandonato che nessuno coltiva. I loro effetti psicosociali (perdita di senso, di identità, diprospettive per il futuro) possono essere gravi quanto quelli di un'alluvione, e sono più difficili da definire: non c'è un anniversario, nessun monumento, nessuno da incolpare.



Attenzione

- Non limitatevi a insegnare solo l'evento più spettacolare. Un'unità didattica su un'alluvione che non affronti mai la domanda «E che cosa è accaduto al villaggio nei quarant'anni successivi?» tralascia gran parte della storia.
- Allo stesso modo, non considerate un disastro che si sviluppa lentamente come "meno grave": gli studenti provenienti da villaggi in via di spopolamento spesso vi riconoscono la propria esperienza.



4 Impatto, resilienza e adattamento

Questo capitolo sintetizza l'esplorazione teorica condotta nell'attività 1 del WP2. Il suo approccio è volutamente critico: "resilienza" è una parola potente e suggestiva, e per questo motivo va trattata con attenzione in ambito didattico.

4.1 Impatto

L'impatto è l'effetto complessivo di un disastro su persone e luoghi: morti e feriti; danni a case, terreni e infrastrutture; interruzione delle attività lavorative e scolastiche; ma anche perdita di legami sociali, fiducia, memoria e identità. Gli impatti sono distribuiti in modo diseguale – in base al reddito, all'età, al sesso, alla disabilità, allo status migratorio e al contesto geografico – e si propagano a cascata: una stagione con i campi allagati si traduce in una perdita di reddito, poi in debiti, e infine in emigrazione.

4.2 Resilienza: una parola con una storia

Ill termine deriva dalla fisica: indica la capacità di un materiale di assorbire energia e resistere agli urti senza rompersi. È passato all'ecologia (come gli ecosistemi assorbono i disturbi e si riorganizzano), alla psicologia (come gli individui affrontano le avversità) e agli studi comunitari e territoriali (come i gruppi mantengono o ricostruiscono le proprie funzioni e i propri legami). Ogni applicazione ne modifica il significato.

FISICA/ INGEGNERIA	Nucleo significato Rimbalzo alla forma originale.	Si suggerisce che l'obiettivo sia "tornare alla normalità", ma forse il problema era proprio la normalità.
ECOLOGIA	Assorbire i disturbi e riorganizzarsi mantenendo le funzioni essenziali.	Si rischia di nascondere il fatto che anche gli ecosistemi possono subire cambiamenti permanenti; i sistemi fluviali non vengono «ripristinati» semplicemente piantando alberi.
PSICOLOGIA	Adattamento positivo nonostante le avversità; un processo, non una caratteristica innata.	Si trasforma in un invito a «essere forti» e finisce per colpevolizzare chi è in difficoltà.
TERRITORIO COMUNITARIO	Capacità collettiva di prepararsi, affrontare le difficoltà, apprendere e trasformarsi, sostenuta da relazioni e istituzioni.	Si rischia di trasferire la responsabilità dalle istituzioni alle comunità («resilienti» = lasciate a se stesse).



In RBER, la resilienza è un processo collettivo, relazionale e politico, non una virtù individuale.
Comprende la decisione su cosa preservare, cosa trasformare e cosa abbandonare.
Non deve quindi mai diventare una richiesta imposta alle vittime. È una capacità che le comunità costruiscono attraverso il sostegno, la memoria, la conoscenza e il contributo di istituzioni eque.

4.3 Resilienza, adattamento, trasformazione

Vale la pena distinguere, insieme agli studenti, tre risposte correlate:

• **Affrontare**	Superare l'evento con i mezzi esistenti.
• **Adattamento**	Adattare pratiche e strutture per convivere con un rischio mutato (ad esempio, spostare gli edifici fuori dalla pianura alluvionale, cambiare le colture, introdurre sistemi di allerta precoce).
• **Trasformazione**	Modificare le relazioni e le decisioni di fondo che hanno generato la vulnerabilità (ad esempio, dare spazio al fiume, cambiare la gestione delle acque, creare nuove identità economiche dopo la chiusura degli impianti industriali).
• **Disadattamento**	Una risposta che riduce il rischio per alcuni oggi, ma lo aumenta per altri o in futuro (ad esempio, canalizzare un fiume aumentando il rischio di inondazioni a valle).

Il progetto pilota presso l'IES Càrcer ha esplorato queste idee nella pratica. Gli studenti hanno visitato diversi tratti del fiume e discusso se il ripristino di un fiume degradato a fini di utilizzo umano possa comunque rispondere a una logica estrattiva.

4.4 Autopoiesi: un modo di pensare all'autorigenerazione

I biologi Humberto Maturana e Francisco Varela proposero il concetto di autopoiesi (**"autocreazione"**) per descrivere i sistemi viventi come reti che producono e rigenerano continuamente la propria organizzazione, interagendo strutturalmente con l'ambiente circostante. I sistemi viventi non vengono riparati dall'esterno; si riorganizzano dall'interno, in risposta a perturbazioni che "innescano" ma non determinano ciò che accade in seguito.

Il materiale didattico RBER sull'alluvione di Tous utilizza l'autopoiesi come lente euristica: dopo la catastrofe, gli abitanti non si sono limitati a ricostruire le case, ma hanno anche creato nuove relazioni, nuove forme di solidarietà e una nuova identità collettiva. Gli insegnanti devono tenere presenti due avvertenze:

- Maturana stesso non era d'accordo con l'estensione diretta dell'autopoiesi ai sistemi sociali (come invece proponeva Niklas Luhmann). A scuola è preferibile presentarla come una metafora e uno spunto di riflessione («Come si rigenera una comunità dall'interno?»), non come una legge scientifica sulle città.
- L'auto-organizzazione non è un motivo per ritirare il sostegno. Le comunità possono rigenerarsi meglio grazie ad aiuti equi, informazioni e al supporto delle istituzioni.



5 Spopolamento e abbandono

5.1 Un disastro senza un evento

Lo spopolamento viene spesso descritto attraverso le statistiche – abitanti per chilometro quadrato, età media – ma viene vissuto come una serie di piccole perdite: una linea di autobus, il fornaio, la squadra di calcio giovanile, il vicino che ha venduto casa. Nell'entroterra spagnolo, nel Portogallo centrale e nell'Appennino si osservano dinamiche simili: i giovani partono per studiare e lavorare; gli anziani rimangono; i terreni vengono abbandonati; i saperi locali non vengono più trasmessi; i servizi si riducono con il diminuire della popolazione.

5.2 Come l'abbandono e il rischio di catastrofi si alimentano a vicenda

Processo	Conseguenze per il rischio di catastrofi e per la vita della comunità
Terrazzamenti e campi abbandonati	Perdita delle infrastrutture per la gestione delle acque; maggiore deflusso ed erosione; vegetazione fitta e non gestita che favorisce gli incendi boschivi.
Sponde e canali fluviali trascurati	Accumulo di sedimenti e detriti; riduzione della capacità di drenaggio; possibile trasformazione di piccole inondazioni in grandi alluvioni.
Meno residenti e volontari	Sistemi di allerta precoce meno efficaci, meno persone che conoscono il territorio, tempi di risposta e di recupero più lunghi.
Invecchiamento della popolazione	Più persone con mobilità ridotta da assistere durante le evacuazioni; minore trasmissione intergenerazionale della memoria degli eventi passati.
Perdita di servizi posti di lavoro	Minore capacità di ripresa; "mancato ritorno" dopo una catastrofe ((persone che lasciano il territorio e non tornano più).
Perdita di un senso condiviso	Il territorio viene percepito come residuale o irrecuperabile, riducendo la volontà di prendersene cura e alimentando il ciclo dell'abbandono.

5.3 "Ecologia erosa" e "deterritorializzazione"

Il progetto pilota dell'IES Càrcer ha lavorato sul concetto di **ecologia erosa:** la perdita delle dinamiche vitali di un territorio dovuta alla costruzione di infrastrutture e al controllo e allo sfruttamento delle risorse naturali. Questo concetto collega il cambiamento fisico (un fiume canalizzato) al cambiamento sociale (una comunità che non si identifica più con esso).

Un concetto complementare presente nella proposta è la deterritorializzazione: l'allentamento del legame tra una comunità e la sua terra, dovuto allo spostamento forzato, alla trasformazione industriale o all'effetto omologante della globalizzazione. Torneremo su entrambi i concetti nella Parte III.



PARTE II

La dimensione psicosociale

Il disastri e la progressiva perdita di territorio influenzano il modo in cui le persone si sentono, si relazionano e percepiscono la propria appartenenza a una comunità. Questa sezione spiega come ciò avvenga e che cosa un insegnante possa e non possa fare al riguardo.



1 Come i disastri colpiscono le persone e le comunità

1.1 Reazioni individuali

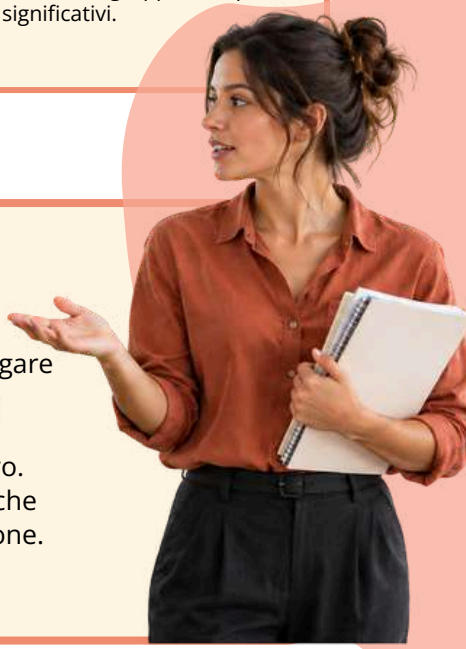
Dopo un disastro, la maggior parte delle persone manifesta reazioni **comprensibili a eventi fuori dall'ordinario:** paura, tristezza, rabbia, senso di colpa, problemi di sonno, difficoltà di concentrazione, tensione fisica, irritabilità o intorpidimento emotivo. Nella maggior parte dei casi, questi sintomi si attenuano nel giro di settimane o mesi grazie alla sicurezza, alla routine e al supporto. Una minoranza delle persone sviluppa difficoltà persistenti (disturbo da stress post-traumatico, depressione, ansia, abuso di sostanze): un quadro documentato nella letteratura esaminata per il progetto (ad esempio, Makwana, 2019).

Zona	Cosa potreste notare negli adolescenti	Cosa può essere d'aiuto
Emotivo	Paura quando piove; pianto improvviso; rabbia; senso di colpa ("Avrei dovuto..."); appiattimento affettivo; forte preoccupazione per la famiglia.	Prevedibilità, riconoscimento delle emozioni («È comprensibile sentirsi così»), modi semplici per esprimere i propri sentimenti.
Cognitivo	Difficoltà di concentrazione; pensieri intrusivi; pensiero dicotomico; previsioni catastrofiche.	Strutture chiare, compiti brevi, informazioni basate sui fatti, tempo per elaborare le informazioni e le esperienze.
Comportamentale	Evitamento di determinati luoghi o argomenti; comportamenti a rischio; isolamento; regressione; irrequietezza.	Possibilità di scelta e controllo, approcci graduali, nessuna esposizione forzata.
Fisico	Mal di testa, mal di stomaco, affaticamento, disturbi del sonno.	Movimento, riposo, respirazione e radicamento, contatto con adulti cattenti e disponibili.
Sociale	Conflitti con i coetanei; attaccamento agli adulti o loro evitamento; sensazione di essere diversi dai coetanei non coinvolti nell'evento.	Senso di appartenenza al gruppo, compiti condivisi, ruoli significativi.

In classe

Invitate gli studenti a rappresentare un luogo significativo attraverso un disegno, una mappa, un'immagine o poche parole. Chi lo desidera può spiegare cosa rappresenta quel luogo per sé.

Gli studenti non sono tenuti a rivelare esperienze personali legate al disastro. Lasciate che lavorino su un luogo, un ricordo o un legame con la comunità che si sentano liberi di condividere e date spazio a diverse modalità di espressione.



1.2 Impatti collettivi: quando una comunità viene ferita

- **La perdita del luogo di appartenenza e delle routine e dei rituali a esso legati:** il luogo d'incontro, il luogo in cui giocavano i bambini, la strada di casa.
- **Fiducia incrinata:** nelle autorità ("perché la diga è stata gestita in quel modo?"), tra vicini (chi è stato aiutato, chi no) o tra generazioni (silenzio in casa).
- **Memoria bloccata o contestata:** alcuni vogliono commemorare, altri dimenticare; le versioni ufficiali e quelle familiari differiscono
- **Perdita di identità collettiva:** il senso del "noi" siamo è legato a un paesaggio, a un mestiere o a una storia condivisa che è stata interrotta (il lanificio, il vecchio villaggio)**.**
- **Solidarietà e creatività:** le catastrofi possono generare anche mutuo soccorso, nuove organizzazioni e nuovi significati. Non si tratta di un premio di consolazione, ma di una risorsa reale che l'educazione può rafforzare.

1.3 Concetti che aiutano a dare un nome a ciò che le persone provano

Concetto	Significato e rilevanza in ambito didattico
Solastalgia (Glenn Albrecht)	Il disagio causato dai cambiamenti ambientali nel luogo in cui si vive: nostalgia di casa pur essendo ancora a casa. Un concetto utile per comprendere gli effetti dei cambiamenti lenti: un fiume prosciugato, una collina devastata da un incendio, una sponda artificializzata.
Perdita ambigua (Pauline Boss)	Una perdita senza una chiara conclusione: una persona scomparsa, una casa ancora in piedi ma inabitabile, un villaggio svuotato ma non scomparso. Aiuta a spiegare perché il dolore dopo le catastrofi può persistere nel tempo.
Lutto non riconosciuto	Un dolore non riconosciuto socialmente: per un paesaggio, un mestiere, un quartiere. Gli studenti possono pensare di "non avere il diritto" di piangere per perdite che non riguardano vite umane.
Trauma collettivo / memoria collettiva	Una ferita condivisa e le storie che un gruppo racconta al riguardo. La memoria può essere un peso o una risorsa, a seconda di come viene vissuta e condivisa.
Attaccamento al luogo e identità	Il legame emotivo tra persone e luoghi. È un elemento centrale del verbo «abitare»: abitare significa essere radicati, sentirsi parte di un luogo.



1.4 Fattori protettivi: cosa aiuta le persone e i gruppi

La ricerca sulle catastrofi individua diversi fattori che favoriscono la ripresa. Le scuole possono contribuire a rafforzarli attraverso le proprie pratiche educative.

- **Sicurezza e prevedibilità: un ambiente di classe** stabile, routine, informazioni chiare.
- **Legami sociali:** almeno un adulto di fiducia; coetanei; appartenenza a un gruppo.
- **Significato:** modi per comprendere ciò che è accaduto e per inserirlo in una storia che includa prospettive per il futuro.
- **Capacità di agire: un'azione utile, per quanto piccola, per se stessi e per gli altri.**
- **Risorse culturali e comunitarie: rituali,** sapero locali, lavoro condiviso, scambio intergenerazionale.
- **Istituzioni eque:** informazioni accurate, assunzione di responsabilità e sostegno che raggiunga chi ne ha bisogno.

"L'approccio RBER"

RBER offre agli studenti l'opportunità di creare legami, esprimersi e assumere un ruolo attivo nella propria comunità attraverso l'arte, il lavoro sul campo e gli incontri con la popolazione locale. Piuttosto che concentrarsi sull'evento traumatico in sé, le attività esplorano luoghi, ricordi, relazioni e possibilità di ricostruzione condivisa.



2 Il ruolo dell'educatore

2.1 Sostegno agli studenti

Un ruolo di supporto, non terapeutico.

Gli insegnanti non svolgono una funzione di consulenza psicologica né un ruolo clinico. Tuttavia, sono spesso gli adulti che incontrano con maggiore regolarità i giovani, e questo li pone in una posizione privilegiata per la prevenzione, il riconoscimento precoce delle difficoltà e il raccordo con i servizi di supporto. L'approccio RBER opera a livello di supporto psicosociale universale, creando condizioni di sicurezza, appartenenza e significato per tutti.



1. Universale **Per tutti gli studenti**	• Ambienti di classe e routine sicuri e prevedibili. • Attività partecipative che favoriscono i legami sociali e l'autonomia; • Un dialogo aperto su luoghi e memoria.	Insegnanti, personale scolastico e mediatori
2. Mirato **Per studenti o gruppi che manifestano disagio**	• Maggiore attenzione e modalità di partecipazione flessibili. • Un colloquio riservato e attività adattate • Contatto con la famiglia.	Insegnanti, consulente scolastico e dirigenza scolastica
3. Specializzato **Per difficoltà persistenti, gravi o situazioni ad alto rischio**	• Invio ai servizi di salute mentale o ai servizi sociali. • Supportosecondo le indicazioni dei professionisti.	Consulente scolastico, professionisti sanitari e dei servizi sociali.

2.2 Principi etici per lavorare con la memoria e la perdita

Non fare del male
Prevedete cosa potrebbe suscitare un'attività; preparate un'alternativa; siate pronti a fermarvi.

Partecipazione volontaria
La partecipazione ad attività che coinvolgono esperienze personali o emozioni è sempre facoltativa. Gli studenti possono scegliere di non partecipare senza dover fornire alcuna spiegazione.

Nessuna rivelazione forzata
Proporre attività che consentano agli studenti di parlare di «una persona del villaggio» o del «fiume», senza dover raccontare esperienze personali.

La riservatezza e i suoi limiti.
Ciò che viene condiviso nel gruppo rimane riservato, salvo quando uno studente potrebbe essere in pericolo: in questi casi si applica il protocollo di tutela della scuola. Chiariscilo fin dall'inizio.

Protezione delle immagini e dei dati
Rispettare i regolamenti scolastici e la normativa nazionale ed europea in materia di foto, registrazioni e dati personali dei minori (GDPR); ottenere il consenso scritto delle famiglie.

Sensibilità culturale e religiosa
I rituali e le cerimonie (vedi Unità 8) dovrebbero essere inclusivi e facoltativi e non presupporre mai l'adesione a una fede religiosa.

2.3 L'approccio «Guarda, ascolta, collega»

La guida dell'OMS sul primo soccorso psicologico (2011) propone tre semplici principi d'azione per chi non è specialista. Sono facili da applicare in classe e si adattano bene all'approccio RBER.

Guarda

- Osservare i cambiamenti e le reazioni durante e dopo le attività
- Prestare attenzione a possibili segni di isolamento, agitazione, pianto improvviso e assenze.

Esempio:
Uno studente solitamente loquace rimane in silenzio durante le testimonianze sull'alluvione e se ne va prima della fine.

Ascolta

- Offrire un momento di tranquillità e privacy;
- ascoltare senza insistere per avere dettagli;
- riconoscere ciò che lo studente condivide

Esempio:
"Non devi dirmi niente, ma sono qui se vuoi parlare."

Collega

- Mettere lo studente in contatto con i servizi e le figure di supporto: tutor, consulente scolastico, famiglia, servizi sanitari.
- Seguire il protocollo della scuola.

Esempio:
Un colloquio con il consulente scolastico o una telefonata alla famiglia, tenendo conto delle condizioni dello studente.

2.4 Una struttura sicura per ogni sessione: apertura – lavoro – chiusura

Ogni sessione RBER dovrebbe avere una struttura prevedibile, che di per sé offre sicurezza.

APERTURA — Iniziare in sicurezza (5–10 min)

- Iniziare con una semplice attività di benvenuto, come un breve saluto iniziale o un esercizio di radicamento sensoriale. Spiegare lo scopo della sessione e stabilire le regole di base, inclusa la possibilità di non partecipare a una parte specifica dell'attività.

LAVORO — Svolgere l'attività

- Presentare l'attività attraverso passaggi chiari e gestibili. Consentire diverse modalità di partecipazione e adattare l'attività quando necessario. Gli studenti devono anche avere la possibilità di fare una pausa se ne sentono il bisogno.

CHIUSURA — Ritorno al presente (10 min)

- Riunire nuovamente il gruppo con una semplice attività conclusiva, come "una cosa che porto con me", un breve esercizio di movimento o di respirazione, oppure un gesto simbolico legato all'attività.



Per gli educatori

Evitare di concludere una sessione in un momento emotivamente intenso. Lasciare tempo sufficiente per una chiusura tranquilla e prevedibile.

PARTE III

Comprendere i disastri attraverso Habitar

Il vocabolario RBER: sei concetti che permettono di interpretare un disastro non solo come un danno, ma come una rottura – e una possibile ricomposizione – del rapporto tra le persone e i luoghi che abitano.



1 DIMORARE

1.1 Abitare: vivere, appartenere, prendersi cura

In spagnolo e portoghese, il termine «habitar» (abitare) si riferisce a qualcosa di più ricco del semplice «vivere in una casa». Il progetto lo utilizza come concetto relazionale: il legame vitale tra corpo, memoria, territorio e comunità. Abitare significa essere radicati in un luogo e avervi un posto – per usare le parole del filosofo G. Zarone, citato nei materiali del progetto, «habitar quiere decir tener raíces en un lugar». Per questo motivo la proposta parla dell'abitare in senso ampio: non solo di architettura, ma di tutto ciò che rende un luogo vivibile e significativo.

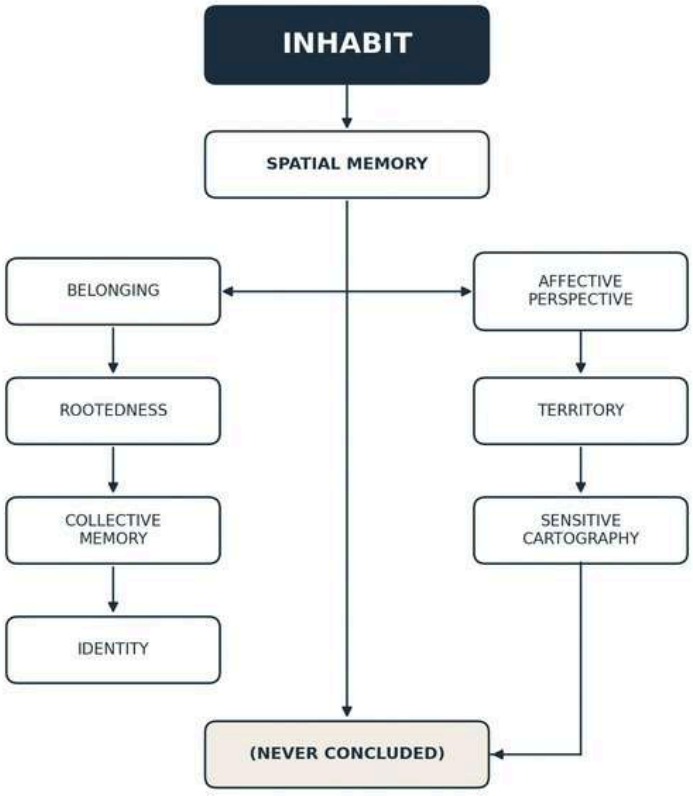


Figura 1. Habitar come mappa in continua evoluzione: dalla memoria spaziale all'appartenenza, all'affetto, al territorio e all'identità. (Rielaborata in inglese a partire da una mappa concettuale prodotta durante le sessioni di Habitar.)

Tre dimensioni dell'abitare

Nel corso delle attività, l'abitare viene esplorato attraverso tre dimensioni interconnesse:

- **la dimensione intima,** legata alla memoria, all'identità, al corpo, alla casa e all'esperienza vissuta;
- **la dimensione tellurica,** legata all'acqua, al suolo, al paesaggio e al rapporto sensoriale con il territorio;
- **la dimensione comune,** legata alle risorse condivise, alla memoria collettiva, alla cura e alla responsabilità comunitaria.

Queste dimensioni non sono concepite come categorie separate, ma come modi complementari di comprendere come le persone si relazionano con i luoghi che abitano, se ne prendono cura e li trasformano.

1.2 Le cinque pelli dell'abitare

Nella prima sessione del New Hand Lab, i partecipanti hanno lavorato con il modello delle cinque «pelli» (ispirato all'artista e architetto Friedensreich Hundertwasser): il corpo, l'abbigliamento, la casa, l'identità e la Terra. L'abitare è inteso come una successione di strati che collegano la dimensione intima a quella collettiva ed ecologica. Questo modello è utile perché permette agli studenti di partire da qualcosa di concreto e vicino («i miei vestiti, la mia stanza») e di arrivare gradualmente al fiume e al pianeta.



Skin	Guiding question	Possible activity
1. Body	How do I inhabit my own body — where do I feel safe or unsafe?	Body-territory mapping: breathing and sensory attention.
2. Clothing	What do I put between me and the world? What does it say about where I am from?	Object and clothing stories; textile heritage (Covilhã).
3. House	What spaces at home hold my memories? What would I save?	Drawings of "my nest / my refuge"; diary of spaces.
4. Identity / community	Who is my "we"? Which places and people shape it?	Map of significant places; interviews with elders.
5. Earth	What relationship do I have with water, soil, other living beings?	Ecobiography; river walk; water samples.

1.3 Sradicamento e "nomadismo spirituale"

I materiali del progetto su Habitar tracciano un lungo percorso: dalle prime comunità che costruivano forme di organizzazione sociale, economica e culturale legate a un luogo, alla rottura moderna in cui l'uomo domina la natura e si allontana dal territorio. Nel pensiero di Zygmunt Bauman, lo sradicamento ha trasformato molte persone del mondo contemporaneo in "**nomadi spirituali**",alla ricerca di un senso di appartenenza in contesti urbani, ma spesso esposte a un senso di vuoto e disconnessione. Le riflessioni di Peter Sloterdijk suggeriscono che, in risposta al dominio astratto della vita, molte persone si ritirano in mondi privati, ma che emergono anche movimenti sociali volti a recuperare un senso di appartenenza.

A partire da queste riflessioni, il progetto propone l'idea di "**resistenza intima**":riabitare – prendersi cura, conoscere, attraversare, partecipare – come atto di rivendicazione della propria identità in un mondo che spesso ignora le proprie radici.

1.4 Iperconnessione digitale e habitat

La **digitalizzazione** ha cambiato il modo in cui i luoghi vengono vissuti. Le esperienze territoriali sono sempre più mediate dai dispositivi digitali; i social network creano «spazi virtuali di appartenenza» che possono dare l'impressione di una connessione, ma sono spesso effimeri, frammentati e dipendenti dagli algoritmi. I luoghi fisici possono diventare semplici sfondi per interazioni mediate dallo schermo. Questo fenomeno presenta due aspetti rilevanti per il nostro tema: da un lato, può aumentare la distanza tra i giovani e il territorio che abitano; dall'altro, offre strumenti (mappe, audio, video, scrittura collaborativa) che, se usati con consapevolezza, possono favorire una maggiore attenzione ai luoghi.

1.5 Sei concetti

Concetto	Idea chiave	Esempio di attività
Dimorare	Una relazione viva tra corpo, memoria, territorio e comunità; abitare come cura.	• Attività sulle cinque pelli • Diario degli spazi • Mappa dei luoghi significativi
Ombra (soglia)	Lo spazio intermedio in cui avviene la trasformazione: interno/esterno, natura/cultura, passato/futuro. I fiumi, i canali di irrigazione, i margini e i pozzi di Poble Vell sono soglie.	• Cartografia sensoriale • Attraversare un confine nel paesaggio • Rituale presso un pozzo
Beni comuni	Non un bene pubblico astratto né una forma giuridica di proprietà collettiva, bensì una relazione viva tra persone, territori e cicli naturali, basata su cura, responsabilità e custodia condivise. L'acqua ne è l'esempio centrale.	• L'acqua come bene comune • "Custodi delle acque" • Gestione locale delle risorse idriche
Ecologia erosa	La perdita delle dinamiche vitali di un territorio a causa di infrastrutture, controllo e sfruttamento; il modo in cui gli eventi storici alterano il legame tra comunità e paesaggio.	• Lettura del fiume e analisi dell'alluvione di Tous come caso di studio • Gioco di carte territoriale
Ecobiografia	Una pratica riflessiva che unisce la storia personale (bios), l'ambiente naturale (oikos) e la narrazione consapevole (graphie): "ogni biografia è un'ecobiografia" per citare Jean-Philippe Pierron.	• Ecobiografia a tre livelli: sé ecologico, territorio, fiume • Il fiume come narratore
Autopoiesi e tellurico	Autopoiesi: i sistemi viventi si rigenerano dall'interno. Tellurico: ciò che si riferisce alla terra, al sottosuolo, alle acque sotterranee e alla percezione corporea del terreno	• La rabdomanzia e le cerimonie presso i pozzi come saperi culturali; • controgeografie del sottosuolo.



Per gli educatori

Il progetto pilota di Càrcer ha incluso una presentazione e una sessione pratica con un rabdomante locale, il cui sapere è stato presentato come espressione della tradizione ancestrale del territorio, insieme ad analisi dell'acqua. Queste attività possono offrire l'opportunità di esplorare diversi modi di comprendere un territorio. È importante chiarire agli studenti che cosa è supportato da prove scientifiche, che cosa appartiene alla pratica culturale e alla tradizione e che cosa rimane incerto. Incoraggiarli a chiedersi: Come lo sappiamo?

2 La metodologia RBER

2.1 Che cos'è la metodologia

RBER propone un metodo di lavoro con i giovani in territori segnati da disastri, da una progressiva perdita o dallo spopolamento. Si avvale della mediazione artistica e dell'apprendimento esperienziale per ricostruire il legame emotivo tra le persone e i luoghi, combinandoli con l'osservazione scientifica e i saperi locali. I giovani disegnano il luogo in cui vivono, percorrono e mappano una soglia, effettuano misurazioni lungo un fiume, leggono e discutono testi su una risorsa condivisa, ascoltano chi conosce la terra, scrivono la storia di un fiume e restituiscono qualcosa alla comunità.

Il metodo non si concentra sul disastro in sé. In linea con la Parte II, lavora sui luoghi, sui ricordi, sulle relazioni e sulle possibilità, in modo che ogni studente possa partecipare senza dover rivelare nulla di personale.

La metodologia è stata sviluppata e testata a tre livelli, ciascuno con il proprio pubblico e la propria modalità di lavoro:

Livello	Pubblico	Formato	Contributo
Formazione degli insegnanti	Educatori e mediatori	4 sessioni con un mediatore e specialisti invitati (New Hand Lab, 2025)	Gli insegnanti sperimentano personalmente il metodo prima di utilizzarlo.
Laboratori per studenti	Studenti delle scuole secondarie	7 sessioni + 1 sessione preparatoria (IES Càrcer, 2026)	Il metodo applicato in una scuola nel corso di un trimestre.
Mobilità transnazionale	Studenti e insegnanti provenienti da tre paesi	5 giornate di lavoro nella Valle dell'Aniene (maggio 2026)	Si mettono a confronto i territori; gli studenti presentano i propri lavori e si scambiano opinioni.

2.2 Cinque principi

- **Iniziare da vicino,** ampliare gli orizzonti. Partire dal corpo, dalla casa e dalla memoria personale, per poi passare al villaggio, al fiume e al pianeta (le cinque pelli). Il territorio è l'aula: gli studenti lo percorrono, lo mappano e lo misurano.
- **Seguire un filo conduttore.** Tutte e tre le esperienze hanno coinvolto l'acqua: pozzi, fiumi, canali di irrigazione, una ribeira. Un filo conduttore offre agli studenti qualcosa di concreto a cui fare riferimento mentre affrontano il tema della perdita. Sceglierne uno già presente nel proprio territorio.
- **L'arte media, non decora.** Disegno, cartografia, scrittura, gioco, voce e rituali permettono agli studenti di affrontare argomenti difficili con una certa distanza e secondo i propri ritmi. Non è richiesta alcuna abilità artistica e nulla viene valutato in base alla qualità artistica.

- **Molti modi di conoscere, una sola domanda.** Scienza, sapere locale, tradizione e arte hanno tutti un ruolo. Qualunque sia la fonte, gli studenti si chiedono "Come lo sappiamo?" e viene loro spiegato che cosa costituisce una prova, che cosa rientra nelle pratiche culturali e che cosa rimane incerto.
- **Prima prendersi cura, poi restituire.** La partecipazione è volontaria, non è necessario rivelare nulla di personale e ogni sessione si svolge in un ambiente sicuro. Ogni ciclo si conclude con la restituzione di qualcosa alla comunità: una promessa, un manifesto, un dialogo.

2.3 Due strutture ricorrenti

All'interno di ogni attività educativa: il ciclo esperienziale (secondo Kolb, 1984, e Freire, 1970). Esperienza (una passeggiata, un campione, un disegno, una conversazione), riflessione (un cerchio di condivisione, un diario, uno scritto), **concetto** (un nome per ciò che è stato vissuto: habitat, soglia, beni comuni, ecologia erosa, resilienza), **ritorno** (qualcosa di condiviso o restituito).

All'interno di ogni sessione: apertura – lavoro – chiusura (Parte II). Apertura (5-10 min): una parola per descrivere come ci si sente, la presentazione dello scopo dell'incontro e la possibilità di non intervenire. Lavoro: passaggi chiari con diverse modalità di partecipazione. Chiusura (5–10 min): «una cosa che porto con me», un breve movimento o un gesto simbolico. Non terminare mai la sessione in un momento emotivamente intenso.

La cassetta degli attrezzi della mediazione artistica:

Strumento	Cosa fanno gli studenti	Funzione psicosociale (Parte II)	Unità
Disegno del nido	Disegnano un luogo di rifugio o di appartenenza e aggiungono tre parole	Espressione; avvio rassicurante	1
Cinque pelli	Associano una parola, un oggetto o un disegno a ciascuna dimensione: corpo, abbigliamento, casa, identità/comunità, Terra	Connessione; dalla dimensione intima a quella collettiva	1
Cartografia sensoriale	Mappano una soglia usando simboli per suoni, odori, temperatura, movimento ed emozioni	Attenzione; costruzione di significato	2
Lettura di gruppo	Lettura di gruppoLeggono un breve testo, individuano le idee chiave e discutono i passaggi che li colpiscono	Costruzione condivisa di significato	3
Scheda di campo, schizzi e analisi	Scheda di campo, schizzi e analisiOsservano, disegnano, raccolgono campioni, eseguono analisi e registrano i risultati	Capacità di agire; raccolta di evidenze	4
Lavoro sulla memoriaConducono	Lavoro sulla memoriaConducono interviste, disegnano case ed esplorano oggetti legati alla	Connessione intergenerazionale	5
Ecobiografia	EcobiografiaScrivono su tre livelli (sé ecologico, territorio, fiume) e compongono insieme la storia del fiume	Costruzione di significato; una narrazione aperta al futuro	6
Giornata a stazioni	Partecipano ad attività corporee, a un gioco di carte sul territorio e ad attività dedicate ad altri modi di conoscere e all'uso della voce	Connessione attraverso il corpo; risorse culturali	7
Cerimonia al pozzo	Partecipano ad attività vocali e canti intorno a un pozzo, su base volontaria e senza connotazioni confessionali	Rituale collettivo; memoria	7, 9
Manifesto e impegno	Formulano principi, impegni e richieste e li presentano agli interlocutori locali	Capacità di agire; equità delle istituzioni	3, 8
Gruppi misti internazionali	Presentano i propri lavori, pongono domande e individuano idee condivise	Senso di appartenenza oltre il contesto locale	9

2.4 Adattare RBER al proprio territorio

- **Scegli il filo conduttore.** L'acqua ha funzionato in tutti e tre i casi. Potrebbe anche trattarsi di una montagna, un mestiere, un albero, una strada.
- **Descrivi la perdita.** Improvvisa (un'alluvione) o graduale ((la progressiva chiusura di una fabbrica, lo spopolamento di un villaggio). Sostituisci il caso di Tous dell'Unità 5 con il tuo.
- **Individua le persone e le realtà locali da coinvolgere.** Un ecologo, un'associazione che si occupa di fiumi o di tutela del patrimonio, un agricoltore o un gestore di sistemi di irrigazione, un artista.
- **Pianifica la restituzione.** A chi ti rivolgerai? Quali famiglie devono essere informate e a quali bisogna chiedere il consenso?
- **Non modificare il protocollo di cura,** la struttura apertura–lavoro–chiusura o il diritto di non intervenire.

3 Come è stata testata la metodologia

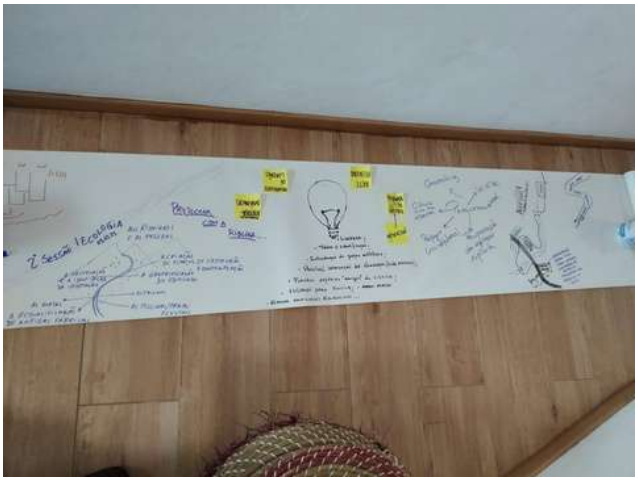
3.1 Formazione degli insegnanti – Nuovo laboratorio di attività manuali

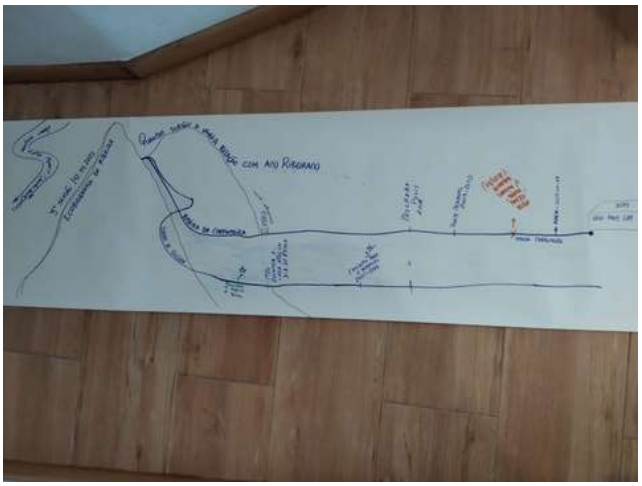
Tra il 28 aprile e il 2 luglio 2025 si sono tenuti quattro incontri presso il New Hand Lab, con un mediatore di Cova da Beira Converge e un esperto ospite: un filosofo negli incontri 1, 3 e 4 e un ecologo nell'incontro 2. Il filo conduttore era la Ribeira da Carpinteira.

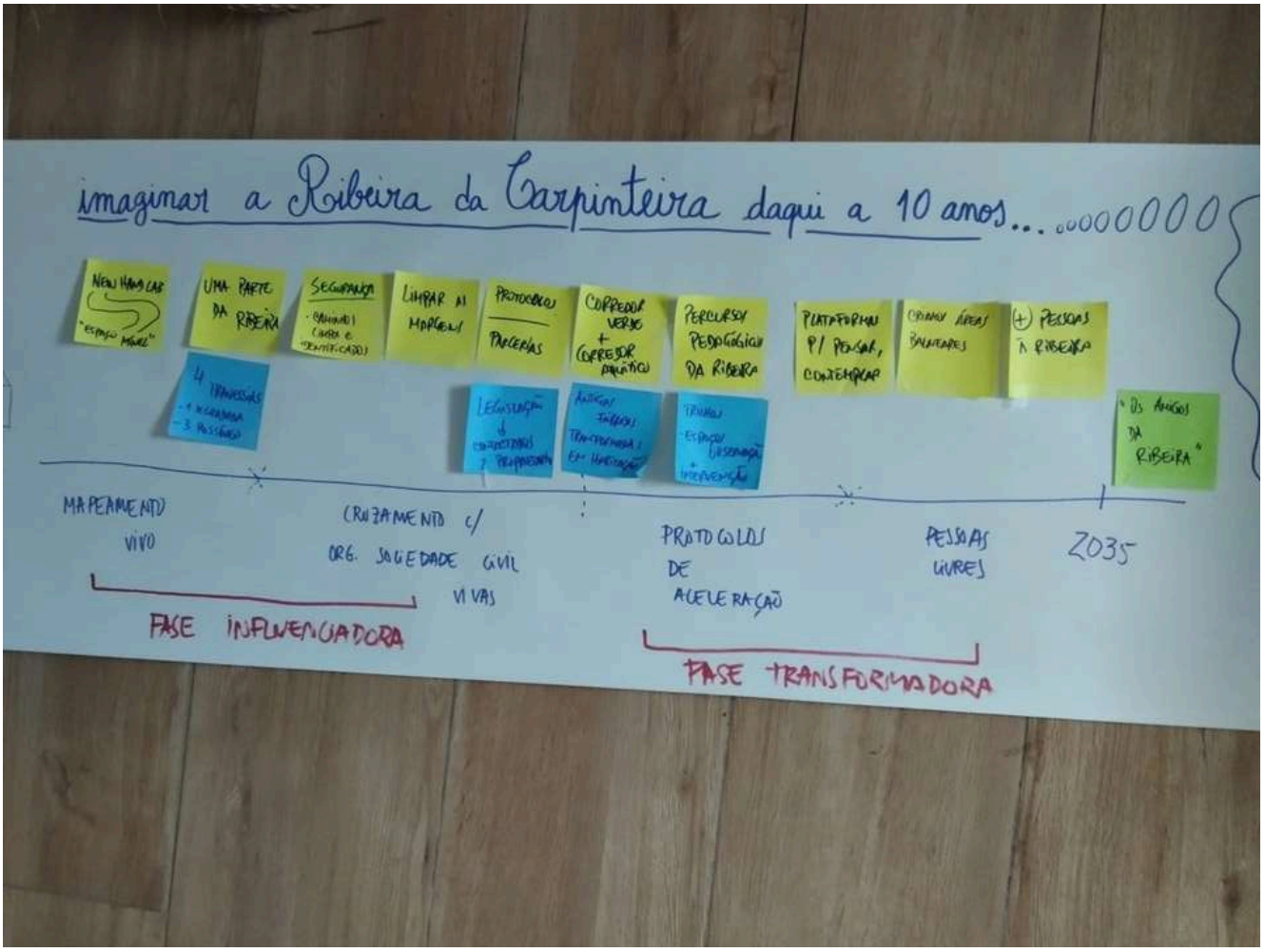
Sessione	Tema	Contenuto
1 – 28 aprile 2025	Abitare	L'abitare come esperienza del corpo, della memoria, del territorio e delle relazioni. Disegno libero, scrittura e mappatura affettiva. Il modello delle cinque pelli: corpo, abbigliamento, casa, identità, Terra. Prima ecobiografia su tre livelli. Criticità individuate: perdita del legame con il territorio e alienazione urbana.
2 – 5 maggio 2025	Ecologia: progettare con la Ribeira	Passeggiata guidata lungo il corso d'acqua: tracce dell'industria tessile, aree abbandonate e rifugi ecologici. Inquinamento storico dovuto all'industria laniera. I partecipanti hanno elaborato progetti ecologici ed educativi: percorsi ecologici e culturali, attività di citizen science, riforestazione con specie autoctone, disegno urbano dal vero e un gruppo locale dedicato alla cura del corso d'acqua (Os Amigos da Carpinteira).
3 – 9 maggio 2025	Ecobiografia della Ribeira	L'ecobiografia come incontro tra bios, oikos e graphie. Il corso d'acqua immaginato come un soggetto vivente che racconta la propria storia. Scrittura collettiva tra passato industriale, recenti trasformazioni urbane, compreso il programma POLIS, e futuri desiderati.
4 – 2 luglio 2025	Resilienza	Il concetto di resilienza, dalla fisica alle comunità, affrontato in chiave critica. La deindustrializzazione di Covilhã come catastrofe territoriale che ha generato anche nuove forme di reinvenzione. Elaborazione di strategie per un corso d'acqua resiliente in tre gruppi (Tessitori dei luoghi, Custodi dell'acqua, Narratori del tempo) e primi elementi di un Manifesto della Ribeira.










imaginar a Ribeira da Carpinteira daqui a 10 anos.....
UMA PARTE DA RIBEIRA
SEGURANÇA
LIMPAR AS MARGENS
PROTOCOLOS / PARCERIAS
CORREDOR VERDE + CORREDOR PEDONAL
PERCURSOS PEDAGÓGICOS DA RIBEIRA
PLATAFORMA P/ PESCAR, CONTEMPLAR
(+) PESSOAS À RIBEIRA
"OS AMIGOS DA RIBEIRA"
MAPEAMENTO VIVO
CRUZAMENTO C/ ORG. SOCIEDADE CIVIL VIVAS
PROTOCOLOS DE ACELERAÇÃO
PESSOAS LIVRES
2035
FASE INFLUENCIADORA
FASE TRANSFORMADORA

3.2 Laboratori per studenti - IES Càrcer + HABITARE

Gli studenti dell'ESO hanno lavorato dal 13 gennaio al 3 marzo 2026. Ciascuno dei cinque gruppi si è occupato di un campione d'acqua proveniente da un fiume del territorio (Albaida, Júcar, Magro, Verde e Sellent).

Sessione	Focus	Cosa è successo
1 – 13 gennaio	Introduzione	Abitare attraverso l'acqua e la memoria collettiva; l'alluvione del 1982 e le sue conseguenze sulle famiglie di Vall Farta; presentazione dei tre centri partner; discussione su come gli spazi vengano progettati senza tenere conto dei bisogni locali.
2 – 15 gennaio	Concetti e prime attività sul campo	Testi sulla soglia e sull'ecologia erosa; cinque gruppi e cinque campioni d'acqua; brevi definizioni scritte; passeggiata nei dintorni della scuola con i docenti di arti visive e realizzazione di una cartografia sensoriale.
3 – 22 gennaio	L'acqua come bene comune	L'acqua come diritto, cura e responsabilità.
4 – 29 gennaio	Lettura condivisa	Due partecipanti al progetto hanno presentato gli assi concettuali e la documentazione. Suddivisi nei gruppi dedicati ai diversi fiumi, gli studenti hanno letto i testi sull'abitare e la proposta progettuale, mettendoli in relazione con i testi precedenti.
5 febbraio	Uscita sul campo: il sistema fluviale dello Xúquer	Con l'associazione Xúquer Viu: il Verd (canalizzato, con tracce della DANA), il Magre a l'Alcúdia (parzialmente modificato dall'intervento umano, con presenza di piante autoctone), lo Xúquer ad Alzira (interamente sistemato a fini paesaggistici, con una riflessione sul significato di «abbellire» un fiume degradato) e la Xopera di Algemesí (sedimentazione e cambiamenti del corso del fiume).
6 – 12 febbraio	Analisi dell'acqua	Utilizzo di strisce reattive sui campioni di ciascun gruppo; condivisione dei risultati e confronto con le osservazioni raccolte durante l'uscita. Ogni studente ha ricevuto una striscia per analizzare l'acqua a casa.
7 – 19 febbraio	Il vecchio abitato di Beneixida	Accoglienza da parte del sindaco; incontro sull'irrigazione; laboratori a rotazione sulla soglia, sull'ecologia erosa e sull'abitare: un gioco di carte sul territorio, attività sul corpo e sulle sensazioni, una lettura queer delle soglie, un'introduzione alla rabdomanzia con una dimostrazione pratica, un dialogo con i ragazzi sulla violenza e sull'occupazione dello spazio. Cerimonia con canti intorno a un pozzo coperto e paella condivisa.
8 – 3 marzo	Preparazione dell'incontro in Italia	Consolidamento di quattro concetti — abitare, soglia, beni comuni, ecologia erosa — e organizzazione della presentazione per l'incontro in Italia come racconto di un percorso di apprendimento collettivo, con la catastrofe di Tous del 1982 come caso centrale













3.3 Mobilità in Italia (5-8 maggio 2026)

I partecipanti spagnoli e portoghesi si sono recati in Italia. Il percorso si è sviluppato lungo il corso dell'Aniene, attraverso luoghi in cui l'acqua è stata utilizzata per esprimere il potere, per controllare la natura e, più recentemente, per ricostruire le comunità.

Sessione	Focus	Cosa è successo
Giorno 1	Tivoli, fiume Aniene e Villa Adriana	Apertura delle attività davanti al fiume, il cui rapporto con la popolazione locale è segnato dalla diffidenza, dalla percezione dell'inquinamento e da un uso prevalentemente estrattivo delle sue risorse. A seguire, incontro tra i gruppi: L'Aquila Reale ha presentato il proprio progetto sul fiume e le ricerche in corso; Habitare ha illustrato il lavoro di archivio e di ricerca a partire dall'alluvione del 1982, esplorando la dimensione intima, quella tellurica e quella dei beni comuni; New Hand Lab ha presentato il proprio spazio e il progetto sviluppato nell'ambito di Habitaqua. I gruppi misti, composti da partecipanti italiani, spagnoli e portoghesi, hanno formulato domande da cui sono nate riflessioni condivise. A Villa Adriana, il percorso ha affrontato il ruolo dell'acqua come simbolo di prestigio e potere e come legame con il divino, insieme all'ambizione di Adriano di riunire culture diverse in un universo costruito per l'imperatore. Sono stati approfonditi il contrasto tra questa opulenza e le condizioni di vita di chi lavorava al mantenimento della villa, nonché il rapporto estrattivo con il territorio. Sono stati infine presentati gli interventi attuali volti a rivedere una narrazione incentrata sulla glorificazione di Adriano e a riforestare con specie autoctone.
Giorno 2	Villa d'Este	Un giardino rinascimentale in cui l'acqua è l'elemento centrale: fontane, cascate e un organo idraulico, alimentati sfruttando il dislivello naturale del terreno. Con la guida, il gruppo ha visitato le sale del palazzo, ne ha osservato gli affreschi e approfondito la storia, integrando nel percorso l'ascolto dell'acqua. L'acqua è stata interpretata come strumento di potere e di controllo sulla natura.
Giorno 3	Villa Gregoriana e L'Aquila Reale	La deviazione ottocentesca dell'Aniene attraverso gallerie scavate nella roccia, realizzata per porre fine alle ricorrenti alluvioni di Tivoli e da cui hanno avuto origine le cascate oggi visibili. Il percorso ha proposto una riflessione sui limiti, e persino sul fallimento, del controllo umano sulla natura. Le gallerie sono state utilizzate anche come rifugi durante la Seconda guerra mondiale. Presso L'Aquila Reale, sono state approfondite le pratiche di ricerca e di attivazione del territorio attraverso l'arte contemporanea. Gli studenti portoghesi e spagnoli hanno presentato reciprocamente i propri progetti. Il gruppo spagnolo ha realizzato un rituale simbolico con le acque dei fiumi che avevano accompagnato il progetto. Un'attività collettiva conclusiva ha fatto emergere i concetti chiave: il rapporto con il territorio, l'arte come strumento di mediazione e le pratiche collaborative nei contesti ecologici e sociali.


MAGRE
PROLONG
XÚQUER
HABITAR




RBER









PARTE IV

Tre territori, tre casi di studio

Ciascun partner opera in un territorio segnato da una diversa forma di perdita e ha sviluppato una specifica risposta artistica ed educativa. Insieme, costituiscono la base empirica del progetto.



1 Casi di studio

1.1 Vall Farta e l'alluvione di Tous (Valencia, Spagna)

Contesto

La Vall Farta si inserisce in un paesaggio plasmato dall'acqua: il fiume Xúquer, i suoi affluenti, i burroni, i canali di irrigazione e le falde acquifere sostengono gli orti e il modo di vivere delle sue comunità. Il rapporto con l'acqua permea l'agricoltura, gli spazi domestici e l'organizzazione collettiva dell'irrigazione. I pozzi all'interno delle abitazioni collegavano la vita quotidiana al sottosuolo, mentre le infrastrutture irrigue richiedevano accordi, manutenzione e responsabilità condivise.

L'alluvione del 1982, nota come «pantanà de Tous», è l'evento centrale di questo caso di studio. A Beneixida, la perdita delle case e la loro successiva demolizione hanno alterato il rapporto tra la comunità e il luogo in cui viveva. I pozzi rimasti dopo la demolizione delle abitazioni permettono di esplorare questa frattura attraverso la memoria domestica e la presenza fisica dell'acqua.

I testi collegano questa esperienza a una più ampia trasformazione del bacino idrografico: la riduzione del fiume a mera infrastruttura di approvvigionamento e la perdita del legame quotidiano con i suoi cicli. Individuano tra le principali sfide il degrado delle sponde, la pressione sulle falde acquifere, la convivenza con inondazioni e siccità e la disconnessione tra consumo e territorio. Il caso si concentra sullo sradicamento e sulla trasformazione associati a un disastro; i documenti non forniscono dati che permettano di interpretarlo come un processo di spopolamento demografico.

Descrizione del caso

“Vivere tra le acque” è un programma educativo sviluppato con gli alunni della classe terza della scuola primaria Vall de Càrcer. Si inserisce in uno studio sul bacino idrico di Tous, volto a esplorare il rapporto degli alunni con le acque del loro territorio. Il programma inizia con attività didattiche incentrate sui contenuti, condotte dal personale docente; prosegue con attività artistiche che permettono di esplorare e comprendere il rapporto con l'acqua e i fiumi; e si concentra infine sui pozzi che un tempo si trovavano nel vecchio paese di Beneixida. L'acqua, in questo modo, collega la storia del disastro, il paesaggio fluviale e la vita domestica.
Il significato di questo caso risiede nel fatto che la perdita della propria casa ha ripercussioni anche sulle relazioni e sulle abitudini quotidiane: gli spostamenti di tutti i giorni, i rapporti di vicinato, gli oggetti cari e i luoghi di rifugio. I disegni delle case, le interviste ai familiari e i ricordi di chi ha vissuto l'alluvione aiutano a comprendere ciò che ha sostenuto la vita quotidiana e come queste esperienze continuino a plasmare il senso di appartenenza al territorio.
La casa è intesa come uno spazio di interdipendenza. Il ricordo delle case perdute è legato alle case che hanno dato rifugio ad altre persone e all'acqua che ha reso possibile la vita domestica. Il pozzo offre un collegamento concreto tra casa e territorio: collega il cortile, la cucina e le attività quotidiane alla falda acquifera. Quando la casa scompare, la presenza del pozzo solleva interrogativi su cosa rimanga e su come rapportarsi a uno spazio che ha perso la sua funzione originaria.
I materiali offrono due interpretazioni complementari dei pozzi. L'attività didattica ne rievoca l'antica funzione di collegamento tra la casa e l'acqua. Il testo poetico si concentra sulla loro condizione attuale: aperture che possono essere delimitate, indicate e preservate senza attribuire loro immediatamente una nuova destinazione d'uso.

Da questa seconda prospettiva, la soglia è un'esperienza di attenzione e permanenza, piuttosto che un passaggio tra interno ed esterno. Abitare implica anche riconoscere la perdita, l'incertezza e ciò che non può essere risolto attraverso la ricostruzione.
Il processo si articola in una sequenza di attività che collegano la preparazione dei contenuti, la ricerca artistica sul territorio e la cura dei pozzi

- Approfondimento dei contenuti con il personale docente. Lo studio del bacino idrico di Tous e dei concetti di abitare, soglia, beni comuni ed ecologia erosa pone le basi per le domande che guideranno la ricerca. Questa fase collega la conoscenza del disastro al rapporto che gli alunni hanno oggi con l'acqua.
- Esplorazione delle acque e dei fiumi attraverso pratiche artistiche. Osservazione, passeggiate, disegno, ascolto e mappatura radicano i contenuti nell'esperienza del territorio. L'acqua cessa di essere semplicemente un oggetto di studio e diventa una relazione che gli alunni possono esplorare attraverso i propri percorsi e le proprie percezioni.
- Indagine sui pozzi nel vecchio paese di Beneixida. Il percorso conduce dalle acque del paesaggio a quelle che sostenevano la vita nelle case. Individuare e disegnare i pozzi e ascoltare i ricordi a essi legati permette di collegare il sottosuolo agli spazi domestici scomparsi e di interrogarsi sugli effetti del bacino idrico.

Nel corso di questo processo, i documenti propongono i seguenti strumenti e opportunità di partecipazione:

- **Memoria intima e senso di appartenenza**. Interviste a familiari ed ex residenti, disegni di case e luoghi di rifugio, una raccolta di oggetti cari e la creazione collettiva dei quaderni del giorno disperso. Questi materiali uniscono esperienza personale e memoria collettiva.
- **Acqua e beni comuni.** Conversazioni con gli agricoltori, studio dei canali di irrigazione e di altre infrastrutture, compilazione di un vocabolario dell'acqua e un'assemblea per formulare regole e pratiche di cura condivise. I beni comuni sono concepiti in termini di interdipendenza e responsabilità, senza tuttavia equipararli automaticamente a una forma giuridica di proprietà.
- **Percezione e cartografia.** Passeggiate nel centro storico, individuazione e disegno dei pozzi, ascolto di testimonianze e confronto con carte geologiche. L'incontro con rabdomanti, architetti, urbanisti, mediatori e altri soggetti interessati ha ampliato le conoscenze di alunni e insegnanti e ha messo in dialogo diversi approcci al territorio. La partecipazione dei rabdomanti si colloca nella dimensione culturale e percettiva del processo.
- **Restituzione alla comunità.** Un intervento artistico nel vecchio paese e una mostra presso la scuola, con presentazioni degli alunni e un dibattito aperto con famiglie, agricoltori, ex residenti e personale tecnico. L'obiettivo di questa restituzione è condividere la ricerca e sollevare interrogativi sul presente del territorio.

Queste pratiche permettono di concepire la resilienza come cura dei legami, trasmissione intergenerazionale e capacità di deliberare sui beni comuni. La proposta mira ad attivare la memoria senza confinare il luogo a un'identità fissa o ridurlo a un bene patrimoniale. Il testo del laboratorio finale conferma un percorso di apprendimento sviluppato lungo l'intero corso, incentrato sull'abitare, sulla soglia, sui beni comuni e **sull'**ecologia erosa. Descrive la ricerca sul territorio e la riflessione sulla sua storia, nonché il ruolo simbolico degli alunni come custodi delle acque. Annuncia inoltre una presentazione in Italia per condividere il processo con altri contesti europei. Le singole attività del programma restano tuttavia proposte di cui non è confermata l'effettiva realizzazione; non vengono forniti risultati di una valutazione d'impatto.

Principali insegnamenti

- L'abitazione fa parte di una rete territoriale. Vivere in una casa dipende dall'acqua, dalle infrastrutture e dalle relazioni che sostengono la vita quotidiana.
- La memoria familiare aiuta a comprendere le conseguenze di una catastrofe. Racconti, disegni e oggetti rivelano perdite e forme di sostegno che una semplice descrizione materiale dei danni non può cogliere appieno.
- L'acqua permette di esplorare il concetto di abitare nella prospettiva dell'interdipendenza. La cura dell'acqua collega i bisogni domestici, le pratiche agricole e la continuità degli ecosistemi.
- La ricerca artistica ed educativa può favorire il dialogo intergenerazionale. Il disegno, le passeggiate, le interviste e il montaggio, nel loro insieme, permettono di condividere conoscenze e formulare interrogativi sul territorio.
- I luoghi in disuso possono favorire nuove relazioni anche senza una funzione predeterminata. L'attenzione ai pozzi e al vecchio paese invita a riflettere su forme di presenza e cura che accolgono l'incertezza.

1.2 The Aniene valley (Lazio, Italy)

Contesto

L'area in cui si svolge il progetto comprende contesti rurali e periurbani di rilevante interesse paesaggistico, ambientale e culturale, caratterizzati da uno stretto legame tra le comunità locali, il patrimonio naturale e la memoria storica. Dal punto di vista sociale e demografico, il territorio affronta processi di spopolamento, invecchiamento della popolazione e una graduale perdita di servizi e opportunità, oltre all'abbandono dei terreni e alla progressiva scomparsa dei saperi tradizionali. A queste sfide si aggiungono i cambiamenti nell'uso del suolo, le pressioni sugli ecosistemi fluviali e montani e la crescente vulnerabilità agli eventi meteorologici estremi, tutti fattori che evidenziano la necessità di strategie integrate per la gestione del territorio, la partecipazione delle comunità e la rigenerazione culturale.

Descrizione del caso

Questo caso di studio analizza l'esperienza dell'Associazione Collettivo L'Aquila Reale ETS come pratica culturale situata, sviluppatasi in un contesto rurale dell'entroterra laziale, in particolare nella Valle dell'Aniene. L'associazione è nata e si è affermata in un territorio caratterizzato da un significativo valore ambientale e storico, ma anche da una progressiva marginalizzazione socioeconomica, dallo spopolamento e dalla riduzione degli spazi di interazione sociale e produzione culturale. In questo contesto, L'Aquila Reale trasforma un museo locale – il MusAQ – Museo dell'Aquila Reale – in una piattaforma attiva per la ricerca artistica, la partecipazione delle comunità e la cura del territorio, ampliandone il ruolo e facendone un luogo di incontro, sperimentazione e produzione culturale. La rilevanza di questo caso risiede nella capacità dell'associazione di coniugare arte contemporanea, pratiche di comunità, educazione ambientale e reti internazionali come strumenti per riattivare i legami sociali, rielaborare i significati attribuiti al territorio e sperimentare nuove modalità di abitare e prendersi cura dei luoghi.

Il territorio è stato attraversato da processi di trasformazione e da crisi che si sono accumulate nel tempo. Tra questi figurano, in particolare, il progressivo spopolamento, l'invecchiamento della popolazione residente e la migrazione dei giovani verso i centri urbani in cerca di lavoro e opportunità formative. A questi fenomeni si aggiungono l'abbandono dei terreni agricoli e delle pratiche tradizionali, con la conseguente perdita dei saperi locali e delle pratiche di cura e gestione del paesaggio. A livello ambientale, la pressione sugli ecosistemi fluviali e montani, l'impatto dei modelli estrattivi e degli interventi infrastrutturali del passato e la crescente vulnerabilità ai cambiamenti climatici – in particolare in relazione all'acqua, all'erosione e agli eventi meteorologici estremi – hanno contribuito ad accentuare la fragilità del territorio. Queste crisi non interessano solo l'ambiente fisico, ma anche l'identità collettiva e la percezione del territorio come luogo in cui vivere e costruire un futuro.





In questo contesto, il concetto di abitare è inteso in senso più ampio, non limitato alla dimensione architettonica o domestica, ma come relazione complessiva tra le persone e il territorio che abitano. L'Aquila Reale affronta l'abitare come pratica culturale e sociale: abitare significa prendersi cura dell'ambiente, comprenderlo, orientarsi al suo interno e partecipare attivamente alla vita del territorio. Il museo e gli spazi ad esso collegati funzionano come luoghi di accoglienza, incontro e sosta, dove residenti, artisti e visitatori temporanei costruiscono forme di coabitazione. Residenze d'artista, laboratori comunitari, orti didattici e interventi sul paesaggio generano situazioni in cui l'abitare è ridefinito come un processo collettivo, radicato nel territorio e aperto a nuove soggettività.

In che modo il caso influisce sulla vita delle persone (legame con la comunità, identità, senso di appartenenza)?

L'esperienza di L'Aquila Reale incide sul modo in cui le persone si relazionano con l'ambiente circostante e con la comunità. Attraverso pratiche artistiche partecipative, percorsi educativi e iniziative di ricerca situata, si rafforzano il senso di appartenenza, l'identità e la responsabilità condivisa. Il territorio non è più percepito unicamente come spazio periferico o residuale, ma viene riconosciuto come luogo di produzione culturale contemporanea, capace di interagire con reti nazionali e internazionali. Questa dinamica promuove nuovi modi di vivere basati sulla convivenza, sullo scambio intergenerazionale e sul riconoscimento del valore simbolico ed emotivo del paesaggio. Il museo diventa così uno spazio di mediazione tra memoria e futuro, tra la comunità locale e i contesti esterni.

Esempi di pratiche o esperienze di resistenza, resilienza o trasformazione

Tra le iniziative più significative figurano le residenze artistiche basate sulla ricerca, che invitano gli artisti a lavorare in dialogo con il territorio, le sue comunità e le sue sfide ambientali e sociali. I progetti legati all'acqua, al paesaggio fluviale e alla memoria ecologica – come le iniziative realizzate nell'ambito del Contratto di Fiume Aniene – rappresentano forme di resistenza al degrado ambientale e alla perdita della memoria dei luoghi. Allo stesso modo, i programmi educativi, i laboratori comunitari, gli orti didattici e le attività di mediazione culturale fungono da strumenti di resilienza sociale, rafforzando le capacità locali e promuovendo la partecipazione attiva delle persone in situazioni di vulnerabilità. Infine, la partecipazione di L'Aquila Reale alle reti europee e internazionali costituisce una strategia di trasformazione strutturale, mettendo il territorio rurale in relazione con contesti più ampi di scambio culturale e cooperazione e accrescendone la visibilità.

Principali insegnamenti

- L'esperienza di L'Aquila Reale propone una concezione dell'abitare che supera la dimensione fisica dell'abitazione e riconosce il territorio come spazio di vita condiviso.
- Questa esperienza dimostra come la cultura e l'arte contemporanea possano fungere da motori di rigenerazione in contesti rurali segnati dallo spopolamento e dall'abbandono.
- Il lavoro sul paesaggio fluviale, sulle risorse idriche e sugli ecosistemi locali rende questo caso un esempio di resilienza territoriale.
- Il museo e le iniziative promosse sul territorio creano occasioni di incontro intergenerazionale e multiculturale, promuovendo forme di convivenza basate sulla collaborazione, sul riconoscimento reciproco e sull'inclusione.
- L'integrazione di L'Aquila Reale nelle reti europee e internazionali dimostra come un progetto radicato nel territorio locale possa estendere il proprio impatto oltre il contesto locale

1.3 La reinvenzione creativa della Ribeira da Carpinteira (New Hand Lab, Covilhã)

Contesto

La città di Covilhã si trova nell'entroterra del Portogallo centrale, alle pendici della catena montuosa della Serra da Estrela, e la sua storia è strettamente legata all'industria della lana. La Ribeira da Carpinteira attraversa la città ed è stata per decenni un asse vitale per le attività industriali, energetiche e produttive. Dal punto di vista sociale e culturale, Covilhã possiede una forte identità operaia e industriale, plasmata dai saperi tessili, dal legame con l'acqua e dalla morfologia accidentata del territorio.

Sfide

- Deindustrializzazione del settore tessile, con la progressiva chiusura delle fabbriche e la perdita di posti di lavoro.
- Abbandono e degrado delle infrastrutture industriali e delle sponde fluviali
- Inquinamento storico delle acque e del suolo derivante dall'attività industriale
- Perdita del legame della comunità con le rive del fiume e con il patrimonio industriale

Rischio di spopolamento e di invecchiamento progressivo della popolazione, fenomeni comuni nelle aree interne.

Descrizione del caso

Il caso di studio analizza come il New Hand Lab, nato all'interno di un'ex fabbrica tessile, si trasformi in un laboratorio culturale e creativo che intreccia arte, educazione, ecologia e comunità, contribuendo a reinterpretare il patrimonio industriale e a riattivare il rapporto tra le persone e il territorio.

Nell'ambito del progetto RBER – Ricostruire i Legami, Educazione alla Resilienza, il New Hand Lab ha sviluppato un ciclo di quattro incontri incentrati sui concetti di abitare, ecologia, ecobiografia e resilienza, utilizzando la Ribeira da Carpinteira come asse territoriale e simbolico.

Tra i processi di trasformazione e le esigenze di cambiamento che hanno segnato il territorio figurano:

- Il declino del modello economico industriale tradizionale
- La trasformazione del paesaggio urbano e produttivo
- La necessità di nuove narrazioni del futuro basate su cultura, educazione e sostenibilità.

L'esigenza di rileggere criticamente il passato industriale come risorsa per l'innovazione sociale e culturale.

Il caso di studio affronta il tema dell'abitare non solo come dimensione fisica dell'abitazione, ma come relazione dinamica tra corpo, memoria, territorio e comunità. Le attività esplorano come la scomparsa dell'industria abbia influenzato i modi di vivere, indebolendo l'identità collettiva e il rapporto con le rive del fiume, e come i processi culturali e creativi possano contribuire a ricostruire il senso di appartenenza, a promuovere la cura dell'ambiente e a rinsaldare i legami intergenerazionali.

Pratiche (esempi):

- Riconversione di una vecchia fabbrica tessile in spazio culturale ed educativo.
- Attivazione della Ribeira da Carpinteira come laboratorio vivente per pratiche artistiche, ecologiche e pedagogiche.
- Sviluppo di cartografie affettive, ecobiografie e archivi viventi come strumenti di memoria e di immaginazione del futuro.
- Elaborazione di proposte per il ripristino ecologico, la scienza partecipativa e l'educazione ambientale.
- Creazione di reti comunitarie come "Amici del lungofiume".
- Elaborazione collettiva di un Manifesto Ribeira, quale strumento simbolico e politico.

Principali insegnamenti

- La cultura e la creatività possono essere motori efficaci di rigenerazione territoriale postindustriale.
- Il patrimonio industriale non è semplicemente una testimonianza del passato, ma una risorsa attiva per immaginare un futuro sostenibile.
- Il concetto di abitare permette di mettere in relazione casa, identità, ecologia e comunità. La resilienza territoriale si costruisce collettivamente, integrando saperi locali, memoria ed educazione.
- Gli spazi culturali possono fungere da mediatori tra la comunità, il territorio e il mondo vivente.







PARTE V

Attività didattiche e annessi

Attività didattiche pronte all'uso, schede di lavoro stampabili, un glossario, letture selezionate e note.



1 Attività didattiche

Tutte le attività didattiche possono essere copiate e adattate. Adattate il linguaggio, il livello di difficoltà e il grado di condivisione di informazioni personali al vostro gruppo.

1.1 Habitar: Le mie cinque pelli

Scopo	Introdurre il concetto di abitare come relazione tra corpo, memoria, luogo e comunità, partendo da ciò che è vicino e intimo.
Durata	2 x 55 minuti
Età/gruppo	Età: 13-16 anni (terzo anno di ESO o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	fogli di grande formato, matite colorate, riviste e materiali di recupero, colla, nastro adesivo; Allegato A1 (scheda delle cinque pelli); Figura 1 (mappa concettuale dell'abitare).
Fogli di lavoro	**Allegato A1 - Le mie cinque pelli**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Spiegare con parole proprie cosa significa "abitare" al di là del semplice "vivere in una casa".
- Descrivere i cinque strati (pelli) dell'abitare: corpo, vestiti, casa, identità/comunità, Terra.
- Individuare un luogo legato alla memoria e descrivere cosa lo rende significativo.
- Ascoltare con rispetto i racconti degli altri sui luoghi.

Attività

Sessione 1 — Dove mi sento a casa?

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Giro di apertura: "Un luogo in cui mi sento al sicuro è..." (una parola). Spiegare il diritto di non rispondere e la regola di riservatezza.
20	Svolgimento	L'insegnante presenta il concetto di abitare con il supporto della Figura 1. Chiede: "Si può abitare una camera d'albergo? Un campo profughi? Un telefono?". Segue una breve introduzione al territorio locale attraverso l'acqua: come ha plasmato i luoghi e i modi di abitare e quale evento o perdita ha trasformato questo rapporto (per esempio, l'alluvione del 1982 a Valencia).
20	Svolgimento	Disegno libero: "Il mio nido" — un luogo di rifugio, conforto o appartenenza (una casa, un albero, una montagna, un angolo della città). Non sono richieste competenze artistiche. Aggiungere tre parole.
5	Chiusura	Giro conclusivo: "Una parola dal mio disegno". Raccogliere i disegni per comporre la parete dei luoghi.

Sessione 2 — Le cinque pelli

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Osservare in silenzio i lavori esposti sulla parete dei luoghi. Momento di ascolto sensoriale: “Tre suoni che sento adesso”.
25	Svolgimento	Gli studenti compilano la scheda A1: per ogni pelle, una parola, un oggetto o un piccolo disegno. Nei gruppi, si confrontano su quali pelli siano più facili o più difficili da descrivere.
10	Svolgimento	Discussione critica (dalla sperimentazione S1): “Chi decide come vengono concepiti gli spazi privati e collettivi? Rispondono ai bisogni delle persone che vivono qui?”.
10	Chiusura	Presentare il diario settimanale degli spazi: ogni giorno annotare un luogo attraversato, alcuni dettagli sensoriali e un’emozione provata (il diario sarà utilizzato nell’Unità 2). Giro conclusivo: “Una pelle a cui non avevo pensato è…”.



Per gli educatori

“Il mio nido” può evocare il ricordo di una casa perduta o in cui non ci si sente al sicuro. Offri delle alternative: un luogo immaginario, un luogo in un altro paese o un luogo che gli studenti vorrebbero creare. Nessuno è tenuto a mostrare o spiegare il proprio disegno.

1.2 Soglia e cartografia sensoriale

Scopo	Imparare a prestare attenzione a un luogo con tutti i sensi e a interpretare la riva di un fiume, le sponde di un canale o il margine di un paese come una soglia, una zona di transizione e di relazione.
Durata	1 sessione in aula + 1 sessione all'aperto (60-90 min); 2 × 55 min in totale
Età/gruppo	Età:13-16 anni (terzo anno di ESO o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Appunti, carta, matite, colori, bussola o applicazione bussola sul telefono, una cartellina per gruppo; Allegato A2 (scheda di cartografia sensoriale); breve testo sulle soglie.
Fogli di lavoro	**Allegato A2 - Foglio di cartografia sensoriale**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Definire il termine "soglia" con un esempio tratto dal proprio contesto.
- Annotare ciò che vedono, sentono, odorano, toccano e percepiscono in un luogo, distinguendo l'osservazione dall'interpretazione.
- Rappresentare un luogo attraverso una mappa che combini simboli, parole e note sensoriali.
- Confrontare la propria mappa con quelle degli altri e individuare le diverse percezioni dello stesso luogo.

fasi dell'attività

Sessione 1 —Aula

Min	Phase	Cosa è successo
5	Apertura	Momento di attenzione al presente attraverso i sensi. Spiegare le regole dell'uscita: sicurezza, rimanere insieme, rispetto del luogo e delle persone che lo abitano.
20	Svolgimento	Leggere e discutere un breve testo sulle soglie. "Nominate una soglia" (una porta, un ponte, il crepuscolo, la riva di un fiume, il momento prima di un esame). Che cosa cambia quando la si attraversa?
10	Svolgimento	Formare i gruppi e consegnare a ciascuno un barattolo contenente acqua proveniente da un diverso fiume o tratto fluviale del territorio: sarà la loro "acqua in custodia". Nella sperimentazione erano presenti cinque gruppi e cinque fiumi: Albaida, Júcar, Magro, Verd e Sellent. Se nel territorio non ci sono fiumi, utilizzare acqua di sorgenti, fontane o canali.
15	Svolgimento	Introdurre la cartografia sensoriale. Concordare simboli per rappresentare suoni, odori, temperatura, movimento ed emozioni. Consultare il diario degli spazi per trovare spunti.
5	Chiusura	Condividere una parola: "La soglia a cui presterò attenzione".

Sessione 2 — All'aperto (65 minuti; prevedere fino a 90 minuti in caso di spostamenti)

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Condividere con il gruppo le indicazioni per l'attività; osservare un minuto di silenzio all'arrivo.
40	Svolgimento	Camminare verso la soglia in silenzio o parlando a bassa voce. A coppie, orientarsi (con la bussola, il sole o i punti di riferimento), ascoltare (mappa sonora), osservare (tracce delle attività umane, piante, acqua) e prestare attenzione alle proprie emozioni (annotandole come condizioni meteorologiche). Abbozzare una mappa con legenda.
15	Chiusura	Confrontare le mappe a coppie: "Che cosa mostra la tua mappa che nella mia non c'è?". Riportare i barattoli al gruppo.



Per gli educatori

Quando si svolgono attività in prossimità di fiumi o canali, la sicurezza è fondamentale. Gli studenti non devono mai entrare in acqua né avvicinarsi a sponde instabili. È necessario verificare in anticipo le condizioni meteorologiche e seguire le procedure di vigilanza e di gestione delle emergenze previste dalla scuola. Se il luogo è stato colpito da una calamità, è opportuno preparare gli studenti prima della visita e prevedere un'attività alternativa per chi preferisce non partecipare.

1.3 Leggere il fiume: ecologia e acqua erose

Scopo	Leggere un fiume come testimonianza delle decisioni umane e dei processi naturali, combinando l'osservazione sul campo con semplici analisi scientifiche dell'acqua.
Durata	3 lezioni da 55 minuti ciascuna + 1 uscita sul campo di mezza giornata o di una giornata intera.
Età/gruppo	Età: 13-16 anni (terzo anno di ESO o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Scheda di rilevamento sul campo (Allegato A3); barattoli etichettati per i campioni; guanti; termometro; macchina fotografica; Allegato A4 (registro delle analisi); mappe e immagini aeree del fiume.
Fogli di lavoro	**Allegato A3 - Scheda di rilevamento del fiume**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Descrivere come è stato modificato un tratto di fiume (canalizzato, parzialmente modificato, abbellito o mantenuto relativamente naturale) e quali effetti ne derivano.
- Spiegare il concetto di ecologia erosa con un esempio tratto da un fiume.
- Raccogliere un campione d'acqua, registrarne i dati e interpretare con cautela i risultati delle analisi di base.
- Formulare una domanda a cui la scienza da sola non può rispondere e una a cui invece può rispondere.

fasi dell'attività

Sessione 1 — Preparazione della giornata sul campo

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Mostrare immagini storiche e recenti del fiume locale. “Che cosa è cambiato? Chi ha deciso? Chi ne trae beneficio?”.
25	Svolgimento	Introdurre il concetto di ecologia erosa: la perdita delle dinamiche vitali di un territorio dovuta a infrastrutture, pratiche di controllo e sfruttamento delle risorse naturali. Ogni gruppo discute del fiume che sta studiando.
15	Svolgimento	Esaminare insieme la scheda di rilevamento sul campo A3, le regole dell’uscita e le domande da porre all’esperto locale.
5	Chiusura	Giro conclusivo: “Una cosa che vorrei osservare”.

Giornata sul campo — con un esperto locale o un'associazione che si occupa di fiumi
Prevedete tre o quattro soste lungo il percorso. A ogni sosta, i gruppi compilano la scheda A3: aspetto del fiume, segni di interventi umani, flora e fauna, tracce di inondazioni passate (detriti, depositi di sedimenti), usi del fiume da parte delle persone. All'ultima sosta, chiedete: "Che cosa succederebbe a questo fiume se lo lasciassimo indisturbato?".

Stop	Esempio tratto dalla sperimentazione (sistema fluviale dello Xúquer)
1 – Fiume Verd	Dal ponte: un fiume canalizzato, il cui corso è regolato per gestire il deflusso delle acque. I detriti lasciati dalla DANA sono ancora visibili e testimoniano la forza dell'acqua e gli effetti degli interventi umani.
2 – Fiume Magre a l'Alcúdia	Un fiume parzialmente modificato dagli interventi umani, al quale è stato sottratto spazio per agrumeti e punti panoramici. Approfondire il tema delle specie autoctone e discutere i diversi modi di occupare e trasformare lo spazio fluviale.
3 – Fiume Xúquer ad Alzira	Un tratto interamente ridisegnato attraverso interventi paesaggistici. Discutere la necessità di "abbellire" un fiume dopo averne degradato l'ambiente circostante e riflettere su una logica estrattiva che rende il paesaggio utile soprattutto alle persone.
4 – Xopera, Algemesí	Osservare l'alveo, la sedimentazione e i cambiamenti naturali del corso del fiume nel tempo. Collegare queste osservazioni ai concetti di beni comuni ed ecologia erosa.
5 – Fiume Sellent	Un fiume che può cambiare profondamente dopo piogge intense. Osservare le rocce, la sabbia e le tracce lasciate dall'acqua. Discutere come le piogge possano trasformare un piccolo fiume in un corso d'acqua impetuoso e provocare inondazioni.
6 – Fiume Albaida	Un affluente dello Xúquer. Osservare la vegetazione, le sponde e i campi circostanti. Discutere le connessioni tra i fiumi e il modo in cui ciò che accade in un corso d'acqua può influenzarne un altro.

Variante per un fiume postindustriale (tratta dal corso di formazione sulla Ribeira da Carpinteira). Una passeggiata guidata con un ecologo come pratica di ascolto e osservazione. Gli studenti prendono nota degli elementi naturali, delle tracce delle attività industriali del passato, delle aree abbandonate e dei rifugi ecologici. La guida illustra l'inquinamento storico causato dai lanifici (metalli pesanti e rifiuti organici) e il conflitto tra usi agricoli e industriali. Non prelevare campioni d'acqua né entrare in contatto con l'acqua nei tratti inquinati e non utilizzare test rapidi come se fossero in grado di rilevare metalli pesanti. Concludere con l'elaborazione di una proposta: percorsi ecologici e culturali, attività di citizen science, messa a dimora di specie autoctone sulle rive, urban sketching, fotografia, un'installazione artistica o la creazione di un gruppo locale per la cura del fiume.

Sessione 2 — I test (55 min)

Min	Phase	Cosa è successo
5	Apertura	Momento di attenzione al presente; ricordare a ogni gruppo da quale fiume proviene il proprio campione d'acqua.
25	Svolgimento	Utilizzare le strisce reattive sul campione di ciascun gruppo, uno per ogni fiume. Registrare i risultati nella scheda A4 (pH, nitrati, nitriti, durezza, cloro ecc., a seconda dei parametri misurabili con le strisce disponibili).
15	Svolgimento	Confrontare i risultati dei diversi gruppi. Discutere i limiti dei test con strisce reattive: forniscono indicazioni orientative e non sostituiscono analisi certificate o valide ai fini di legge.
10	Chiusura	Consegnare a ogni studente una striscia aggiuntiva per analizzare l'acqua di casa (attività facoltativa, con il consenso della famiglia e istruzioni di sicurezza). Giro conclusivo: "Che cosa mi ha sorpreso?".

Sessione 3 — Il dossier sul fiume (55 min)

Min	Phase	Cosa è successo
5	Apertura	Giro di apertura: "Un'immagine del fiume che mi è rimasta impressa".
35	Svolgimento	Ogni gruppo prepara un dossier sul tratto di fiume studiato: fotografie, uno schizzo, risultati delle analisi, tre possibili cause delle condizioni osservate e due domande da rivolgere alla comunità.
10	Svolgimento	Riflessione collettiva: come si collegano i risultati a ciò che abbiamo osservato? Formulare una domanda a cui la scienza può rispondere e una a cui non può rispondere.
5	Chiusura	Giro conclusivo: "Che cosa vedo ora in modo diverso".

1.4 L'acqua come bene comune

Scopo	Comprendere l'acqua come una relazione vivente tra persone, territori e cicli naturali, ed esplorare che cosa significhi prendersene cura collettivamente.
Durata	2 × 55 min
Età/gruppo	Età: 13-16 anni ((terzo anno della scuola secondaria spagnola, ESO, o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Breve testo sui beni comuni idrici; Allegato A4; informazioni locali sulle comunità di irrigazione
Fogli di lavoro	**Allegato A4 - Mappa dei beni comuni**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Mappare chi utilizza l'acqua a livello locale e chi se ne prende cura.
- Analizzare un conflitto per l'acqua in termini di interdipendenza.
- Collegare i beni comuni alle soglie ecologiche e all'ecologia erosa.
- Scrivere un “impegno del custode” personale o collettivo.

fasi dell'attività

- **Sessione 1 — Il testo**

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Condivisione dei campioni d’acqua: ogni gruppo indica da quale fiume proviene la propria acqua. Giro di parola: «Per me l’acqua è…».
5	Svolgimento	Breve riepilogo delle Unità 1–2.
20	Svolgimento	Lettura di gruppo, come nella sperimentazione pilota: ogni gruppo legge il testo sull’acqua come bene comune, intesa come relazione vivente tra persone, territori e cicli naturali, anziché come bene astratto o proprietà collettiva in senso giuridico. Individua le idee chiave e sceglie il passaggio che lo ha colpito di più.
15	Svolgimento	Discussione plenaria: collegare quanto emerso ai concetti di soglia ecologica ed ecologia erosa. «Se il ciclo dell’acqua si interrompe, che cosa succede al nostro modo di vivere qui?».
5	Chiusura	Giro di parola: «Una domanda che mi resta».

Sessione 2 — Chi si occupa dell'acqua?

Min	Phase	Cosa è successo
5	Apertura	Riprendere le domande emerse nella sessione precedente.
20	Svolgimento	Intervento di un ospite sulla gestione locale dell'acqua (comunità di irrigazione, canali, pozzi, fontane). Gli studenti pongono le domande preparate in precedenza.
15	Svolgimento	Ogni gruppo compila l'Allegato A7: chi utilizza quest'acqua? Chi se ne prende cura? Chi decide? Chi viene escluso? Come si potrebbe condividere l'acqua in modo equo?
10	Svolgimento	Ogni studente scrive un "impegno del custode": che cosa si impegna a conoscere, proteggere e condividere. La lettura ad alta voce è facoltativa.
5	Chiusura	Giro di parola: «Una cosa che farò diversamente nel mio rapporto con l'acqua».



Per gli educatori

Le questioni idriche possono coinvolgere interessi e prospettive differenti, soprattutto in relazione all'irrigazione, alle dighe o allo sviluppo urbano. Incoraggiate gli studenti a esplorare questi diversi punti di vista con apertura e spirito critico, senza sentirsi obbligati a schierarsi. Ricordate loro che il disaccordo e la negoziazione sono parte integrante della gestione delle risorse condivise.

1.5 Tous 1982: disastro, memoria e autopoiesi

Scopo	Studiare il crollo della diga di Tous per comprendere come una comunità possa rigenerarsi – fisicamente ed emotivamente – dopo una catastrofe, attraverso i concetti di resilienza e autopoiesi, e sviluppare competenze di storia orale.
Durata	3 × 55 min (+ interviste al di fuori dell'orario di lezione)
Età/gruppo	Età: 13-16 anni (terzo anno di istruzione secondaria obbligatoria in Spagna, ESO, o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Scheda informativa su Tous 1982 (fonti verificate); breve testo sull'autopoiesi; Allegato A4
Fogli di lavoro	**Allegato 5 - Guida all'intervista e consenso (storia orale)**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Spiegare cosa accadde a Tous nel 1982 e perché non si tratta solo di un "evento naturale".
- Descrivere i concetti di resilienza e autopoiesi e applicarli alle azioni intraprese dalle comunità dopo l'alluvione.
- Condurre e documentare un'intervista rispettosa con un adulto sui ricordi dell'evento o del luogo.
- Spiegare come è cambiato il significato di habitat dopo la catastrofe.

fasi dell'attività

Sessione 1 — Cosa è successo

Min	Fase	Cosa è successo
10	Apertura	Giro di parola: «Una storia sull'acqua che ho sentito raccontare a casa è…» (oppure «su un grande evento del nostro paese»). Condividere le regole e ricordare il diritto di non intervenire.
15	Svolgimento	Breve ricostruzione dei fatti: il 20 ottobre 1982, l'alluvione nella Ribera Alta e i danni causati. Evidenziare il ruolo delle azioni umane prima, durante e dopo l'evento. Non utilizzare immagini cruente.
10	Svolgimento	Gli studenti annotano «che cosa mi sorprende» e «che cosa vorrei sapere».
15	Svolgimento	Introdurre una lettura critica della resilienza (Parte I, cap. 4) e distinguere tra far fronte alle difficoltà, adattarsi, trasformare le condizioni esistenti e adottare forme di adattamento che aggravano i problemi.
5	Chiusura	Compito facoltativo da svolgere a casa: preparare un'intervista con un adulto utilizzando l'Allegato A5.

Sessione 2 — Cosa teneva unita la vita

Min	Fase	Cosa è successo
10	Apertura	Com'è andata la vostra intervista?. Condivisione su base volontaria.
25	Svolgimento	In gruppo: disegnare case, luoghi di rifugio e oggetti legati alla cura. Che cosa teneva unita la vita prima del disastro?
15	Svolgimento	I pozzi del vecchio paese come caso di studio. Due letture: la loro funzione originaria di collegamento tra casa e acqua e la loro condizione attuale di aperture attorno alle quali è possibile riunirsi, da segnalare e custodire senza attribuire loro subito un nuovo uso.
5	Chiusura	Giro di parola: Qualcosa che c'è ancora.

Sessione 3 — Il giorno dopo

Min	Fase	Cosa è successo
5	Apertura	Grounding.
35	Svolgimento	Realizzare un'opera collettiva sulla ricostruzione, per rappresentare ciò che tiene unita una comunità dopo la catastrofe: un pannello, una mappa o un "quaderno del giorno dopo".
10	Svolgimento	Condividere e discutere: che cosa hanno fatto i vicini? Quali azioni hanno intrapreso le istituzioni? Che cosa manca ancora?
5	Chiusura	Giro di parola: «Una parola per descrivere ciò che è stato ricostruito».



Per gli educatori

Parlare di disastri passati può far riaffiorare ricordi dolorosi, soprattutto per gli studenti le cui famiglie o comunità sono state direttamente colpite. Prevedete modalità di partecipazione flessibili: gli studenti possono scegliere di non svolgere l'intervista o di concentrarsi sulle memorie della vita quotidiana nel luogo. Evitate di chiedere agli studenti di condividere esperienze personali di perdita. Se uno studente manifesta segni di disagio, utilizzate l'approccio "Osserva, Ascolta, Collega" descritto in questo manuale.

1.6 Ecobiografia: il fiume racconta la sua storia

Scopo	Collegare la memoria personale al territorio attraverso un'ecobiografia a tre livelli e scrivere collettivamente la storia di un fiume, come se il fiume stesso fosse il narratore.
Durata	2 × 55 min
Età/gruppo	Età 13-16 anni (terzo anno di istruzione secondaria obbligatoria in Spagna, ESO, o equivalente); gruppi di 4-6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Allegato A6 (spunti per l'ecobiografia); carta e penne; un foglio di grande formato per la linea del tempo; foto o oggetti legati al fiume.
Fogli di lavoro	**Allegato A6 - Spunti per l'ecobiografia (tre livelli)**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Scrivere una breve ecobiografia articolata su tre livelli: sé ecologico, territorio, fiume.
- Riconoscere i ricordi sensoriali legati all'acqua e al luogo.
- Scrivere collettivamente una narrazione che integri passato, presente e futuro auspicato del fiume.
- Spiegare che una storia personale può avere una dimensione sociale e politica

fasi dell'attività

Sessione 1 — I miei tre strati

Min	Fase	Cosa è successo
10	Apertura	Breve esercizio per ritrovare il contatto con il corpo e il momento presente; lettura ad alta voce di un breve esempio di testo ecobiografico.
20	Svolgimento	Scrittura individuale con l'Allegato A6: (1) Sé ecologico — Dove ho giocato per la prima volta con l'acqua o con la terra?; (2) Territorio — Quali luoghi mi hanno formato?; (3) Il fiume — Quali ricordi di questo fiume appartengono a me o alla mia famiglia?
10	Svolgimento	Condivisione facoltativa a coppie.
10	Svolgimento	I gruppi selezionano alcuni passaggi dei testi e ciascun gruppo si dedica a una fase della storia del fiume: il passato industriale o agricolo; il disastro o la trasformazione; il presente; i prossimi vent'anni.
5	Chiusura	Giro di parola: «Un'immagine del fiume che mi resta».

Sessione 2 — Il fiume parla

Min	Fase	Cosa è successo
5	Apertura	Leggere ad alta voce alcuni passaggi dei testi.
25	Svolgimento	Ogni gruppo racconta in prima persona la fase della storia del fiume che gli è stata assegnata (Sono nato in montagna..., Quando sono arrivate le fabbriche, io...). Unire i contributi in un unico testo continuo e aggiungere disegni o suoni.
15	Svolgimento	Leggere ad alta voce la narrazione completa.
5	Svolgimento	Discutere: che cosa abbiamo dimenticato? Che cosa vorremmo che il fiume raccontasse tra vent'anni e che cosa dobbiamo fare perché ciò sia possibile?
5	Chiusura	Giro di parola: Che cosa aggiungerei se fossi il fiume.



Per gli educatori

L'ecobiografia può far riaffiorare ricordi ed emozioni personali. Lasciate che siano gli studenti a decidere che cosa e quanto desiderano condividere e chiarite che i loro scritti sono privati. Non raccogliete né condividete testi personali senza il consenso esplicito degli studenti.

1.7 Il giorno tellurico: corpo, terra e acqua

Scopo	Esplorare i confini e i passaggi tra spazi fisici e simbolici, passato e presente, dimensione individuale e collettiva, natura e costruzione sociale del territorio, attraverso diversi modi di conoscere un luogo.
Durata	1 sessione di preparazione (55 min) + 1 giornata scolastica (circa 5–6 ore)
Età/gruppo	Età: 13–16 anni (terzo anno di istruzione secondaria obbligatoria in Spagna, ESO, o equivalente); gruppi di 4–6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	Materiali per le postazioni, concordati con ciascun facilitatore; gioco di carte sul territorio; bacchette da rabdomante; spazio per disporsi in cerchio vicino a un pozzo; cibo per un pasto condiviso.
Fogli di lavoro	**Non è necessario**

Risultati di apprendimento

- Descrivere il corpo come un primo territorio e come una soglia tra interno ed esterno.
- Spiegare, attraverso il gioco di carte, come i fattori interni ed esterni influenzano un luogo e le persone che lo abitano.
- Distinguere tra conoscenza scientifica, pratica culturale e incertezza quando si parla di acqua.
- Partecipare a un rituale collettivo con rispetto, oppure scegliere di non farlo

fasi dell'attività

Sessione di preparazione (55 min)

Min	Fase	Cosa è successo
10	Apertura	Giro iniziale: Come mi sento oggi?. Presentare il programma della giornata e ricordare il diritto di non partecipare alle attività di qualsiasi postazione.
25	Svolgimento	Presentare ogni postazione e l'ospite che la conduce. Gli studenti scelgono il proprio percorso per la giornata. Concordare le regole di base.
15	Svolgimento	Breve riepilogo dei concetti di soglia, ecologia erosa e abitare; richiamo alle informazioni sul consenso delle famiglie.
5	Chiusura	Giro di parola: Una cosa che mi incuriosisce.

La giornata (orario indicativo)

Min	Fase	Cosa è successo
20	Apertura	Saluto di un rappresentante delle istituzioni locali e presentazione di tutti gli ospiti.
30 × 6	Svolgimento	Attività nelle postazioni, con rotazione dei gruppi. Si veda la tabella seguente.
40	Chiusura	Cerimonia attorno a un pozzo del vecchio paese. Voci e canti dedicati al territorio e ai fiumi; il pozzo come soglia tra memoria, paesaggio ed esperienza condivisa.
60	Chiusura	Pasto condiviso nella piazza del paese. Il giorno successivo, compilazione del diario di bordo (Allegato A10).

Stazioni utilizzate nel progetto pilota

Postazione	Cosa è successo
Gioco di carte sul territorio	Carte sui fattori interni ed esterni che agiscono su un luogo e sui loro effetti positivi o negativi sul territorio e su chi lo abita. Il gioco introduce il concetto di ecologia erosa e le sue conseguenze sociali e ambientali. Chiedere all'autore l'autorizzazione a utilizzarlo.
Soglie dei corpi e delle stagioni	Il giorno e la notte e il passaggio da una stagione all'altra come metafore del cambiamento personale e collettivo; messa in discussione di categorie rigide, come il binarismo maschile–femminile.
Rabdomanzia	Sessione pratica con le bacchette e intervento di un rabdomante locale. Partire dalla domanda «Come lo sappiamo?» per distinguere ciò che è sostenuto da evidenze scientifiche, ciò che appartiene alla tradizione e ciò che resta incerto.
Irrigazione e sistemi idrici	Intervento di un esperto locale sui canali e sulle comunità di irrigazione.
Dialogo sulla violenza	Conversazione facilitata sulle forme di violenza che le persone apprendono a esercitare su altri corpi e sui territori, e sul loro rapporto con i modi di occupare lo spazio. Nel progetto pilota, l'attività è stata svolta con gli studenti maschi. Adattarla al proprio gruppo.



Per gli educatori

LLa cerimonia è facoltativa, inclusiva e non presuppone alcuna credenza. Il dialogo sulla violenza richiede un facilitatore esperto, informazioni fornite in anticipo alle famiglie e un'attività alternativa. È bene precisare fin dall'inizio che la rabdomanzia è una pratica culturale, non un metodo scientifico. Non concludete la giornata con un momento di forte intensità emotiva: il pasto fa parte del rito di chiusura.

1.8 Resilienza: conservare, trasformare, lasciarsi alle spalle

Scopo	Consolidare l'intero percorso riflettendo criticamente sulla resilienza, pianificando una risposta collettiva per un fiume o un territorio e condividendola con la comunità.
Durata	3 × 55 min
Età	Età: 13–16 anni (terzo anno di istruzione secondaria obbligatoria in Spagna, ESO, o equivalente); gruppi di 4–6 persone all'interno di una classe di massimo 30 studenti.
Materiali	AAllegato A8 (griglia "Conservare, trasformare, lasciarsi alle spalle"); Allegato A9 (modello di manifesto); Allegato A10 (confronto territoriale); fogli di grande formato e pennarelli; barattoli d'acqua.
Fogli di lavoro	**Allegato A7 – Conservare, trasformare, lasciarsi alle spalle + Allegato A8 – Modello di manifesto**

Risultati di apprendimento

Al termine dell'unità gli studenti saranno in grado di:

- Spiegare in modo critico il concetto di resilienza: cosa significa, chi ne sopporta il peso e cosa richiede alle istituzioni.
- Decidere collettivamente cosa conservare, trasformare e lasciarsi alle spalle in un determinato territorio.
- Elaborare e presentare i principi di un manifesto condiviso.
- Partecipare a un dialogo con gli attori locali e formulare richieste e impegni.

fasi dell'attività

Sessione 1 — È giusto chiedere resilienza?

Min	Phase	Cosa è successo
10	Apertura	Giro di parola: «Una cosa del mio territorio che voglio conservare è...
15	Work	Introduzione: le origini del termine resilienza e il suo utilizzo in fisica, in ecologia e in riferimento a persone e territori; Julia Lorraine Hill come esempio di resilienza; i cicli di rigenerazione della natura; la catastrofe vissuta a Covilhã come esperienza che ha generato anche resistenza e reinvenzione.
20	Work	Dibattito: È giusto chiedere a una comunità di essere resiliente?
5	Work	Ogni gruppo sceglie il fiume o il territorio su cui lavorerà.
5	Close	Giro di parola: Una cosa di cui ho preso coscienza.

Sessione 2 — Conservare, trasformare, lasciarsi alle spalle

Min	Fase	Cosa è successo
5	Open	Riprendere quanto emerso nella sessione precedente.
20	Work	I gruppi compilano l'Allegato A8 per il fiume o il territorio scelto. Si possono adottare tre ruoli di lavoro ispirati all'esperienza di Covilhã: Tessitori del luogo (patrimonio e abitare), Custodi dell'acqua (acqua, ecologia, alimentazione), Narratori del tempo (cultura, identità, educazione).
25	Work	Elaborare un primo nucleo di manifesto con 5–7 principi (ad esempio: il fiume come bene comune; la centralità delle persone e delle loro memorie; la cooperazione come fondamento della resilienza; il ruolo dell'educazione, della cultura e dell'arte), 3 impegni degli studenti e 3 richieste alle istituzioni.
5	Close	Assegnare i ruoli per la presentazione: lettura e interventi, elementi visivi, suoni.

Sessione 3 — Ritorno alla comunità

Min	Fase	Cosa è successo
5	Apertura	Breve esercizio per ritrovare il contatto con il corpo e il momento presente; accoglienza degli ospiti.
25	Svolgimento	Presentare il manifesto alle famiglie e agli attori locali (rappresentanti del Comune, delle associazioni e della dirigenza scolastica). Ogni gruppo prende la parola in qualità di custode della propria acqua.
10	Svolgimento	Dialogo facilitato: ogni attore locale risponde assumendo un impegno.
5	Chiusura	Rituale conclusivo facoltativo con i barattoli d'acqua: ogni gruppo restituisce la propria acqua al luogo di provenienza oppure condivide una parola.
10	Chiusura	Riflessione finale: che cosa portiamo con noi? Che cosa ci preoccupa? Che cosa abbiamo imparato sul nostro territorio? Compilare la scheda di valutazione dell'unità (Allegato A13).

2 Allegato A. Fogli di lavoro

Tutti i fogli di lavoro possono essere copiati e adattati. Adattate il linguaggio, il livello di difficoltà e il grado di condivisione personale al vostro gruppo.

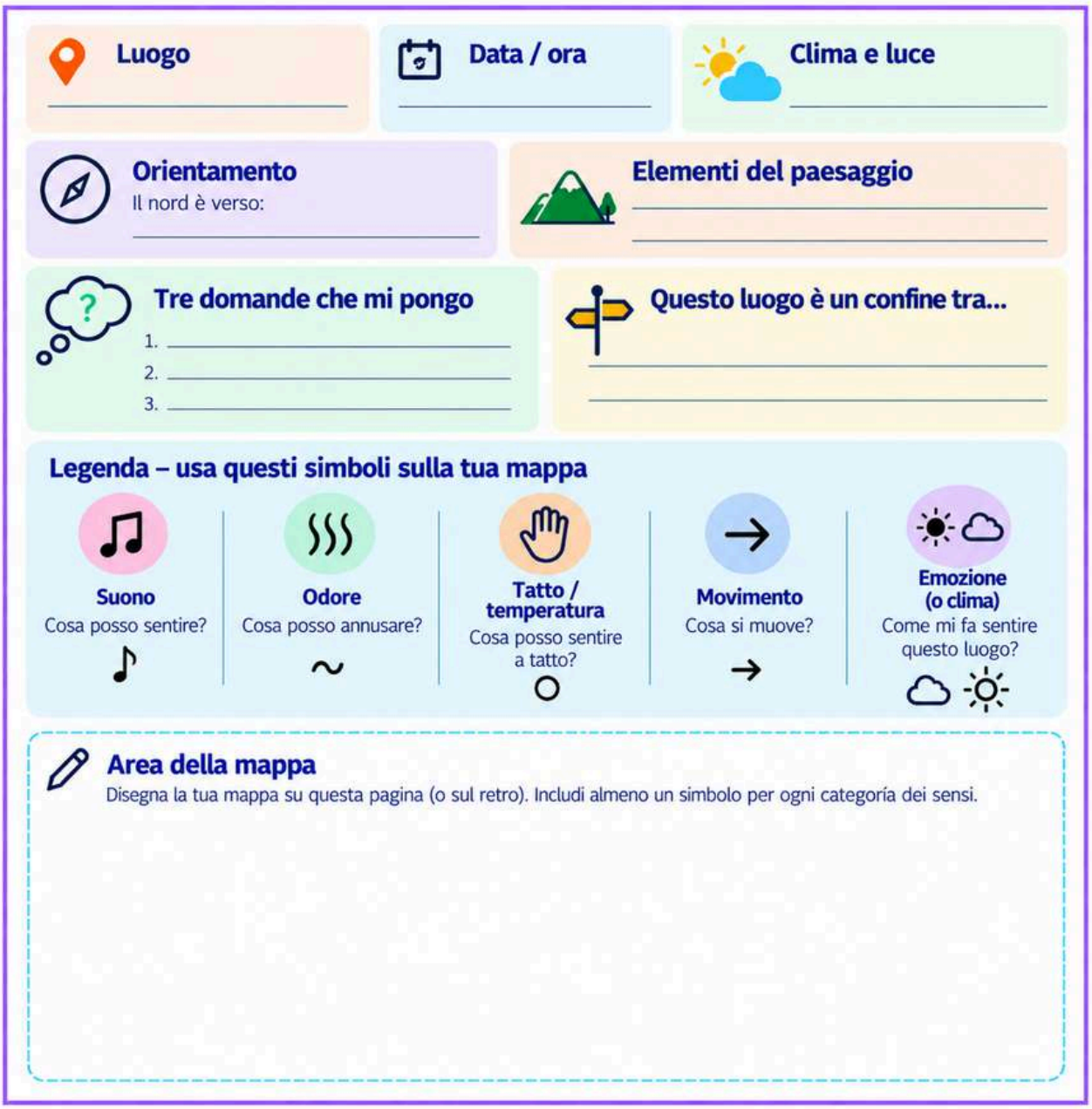
2.1 Le mie cinque pelli

Per ciascuna pelle, scrivi una parola, indica un oggetto o fai un piccolo disegno. Non ci sono risposte giuste o sbagliate.



2.2 Scheda di cartografia sensoriale

EEsplora un luogo usando i tuoi sensi. Osserva, ascolta, annusa, tocca e presta attenzione ai movimenti e all'atmosfera. Poi disegna la tua mappa sensoriale su un foglio separato (o sul retro), usando la legenda qui sotto.



2.3 Scheda di campo fluviale

Osserva il fiume e l'ambiente circostante. Completa la scheda qui sotto. Puoi rispondere con testi, disegni o brevi appunti.



2.4 Mappa dei beni comuni idrici

Considera l'acqua come una risorsa condivisa. Rispondi alla domanda seguente.

Domanda	La nostra risposta
Da dove viene la nostra acqua?	
Chi la utilizza? (agricoltori/trici, industria, abitazioni, visitatori/trici, ecosistemi...)	
Chi se ne prende cura? (associazioni, comunità di irrigazione, comuni, abitanti del territorio...)	
Chi decide su di essa?	
Chi rimane escluso? (persone e non persone)	
Come sarebbe una distribuzione equa?	
Un'azione che potremmo realizzare.	

2.5 Guida all'intervista e consenso (storia orale)

Prima del colloquio:

- Spiega lo scopo (un progetto scolastico sulla memoria e sul luogo).
- Chiedi il permesso di registrare o prendere appunti e chiedi alla persona come desidera essere identificata.
- Spiega alla persona che può saltare qualsiasi domanda, interrompere l'intervista in qualsiasi momento e ritirare il proprio consenso anche successivamente.
- Per i minori: un familiare adulto deve essere informato. Rispetta le regole scolastiche.

Domande possibili

(Scegli 5–7. Inizia con ricordi del passato e procedi passo dopo passo.)

1. **Dove sei nato/a e com'era il luogo in cui vivevi?**
2. **Quali ricordi hai del fiume, delle rive, dei campi o dei mulini?**
3. **Quali sono tre luoghi che associ alla tua infanzia? Cosa facevi lì?**
4. **Com'è cambiato questo luogo da allora? Quali cambiamenti apprezzi e quali ti rattristano?**
5. **Se fossi qui durante l'alluvione (o un altro evento importante), cosa ricorderesti?**
   (Solo se la persona lo desidera.)
6. **Chi ti ha aiutato in quel periodo? Cosa hanno fatto i vicini e le vicine?**
7. **Cosa pensi che dovrebbero sapere le persone giovani di questo luogo, che forse non conoscono?**
8. **Come vorresti che fosse questo luogo tra vent'anni?**

Modulo di consenso

Nome (o pseudonimo, se preferisci)	
Autorizzo la registrazione e/o la citazione	Registrazione ☐ Note ☐ Citazione in un lavoro scolastico ☐ Esposizione pubblica ☐
Data e firma (persona intervistata)	
Intervistatore/trice	

2.6 Spunti di l'ecobiografia (tre livelli)

Utilizza le domande per riflettere e scrivere sul tuo rapporto personale con il luogo, la natura e il fiume.

Tema	Domande orientative	La mia risposta scritta
 **1. Io ecologico/a**	• Quando ho toccato l'acqua o la terra per la prima volta? • Quali odori, suoni o sapori mi fanno tornare a un luogo della mia infanzia?	
 **2. Territorio**	• Quali luoghi mi hanno aiutato a diventare la persona che sono? • Quali luoghi sono scomparsi o si sono trasformati? • Quali luoghi voglio proteggere?	
 **3. Fiume**	• Quali ricordi, personali o della mia famiglia, sono legati al fiume? Se il fiume potesse parlare, cosa mi direbbe?	

2.7 Conservare – trasformare – lasciarsi alle spalle

Rifletti sul luogo e sul suo rapporto con l'acqua. Scrivi esempi di ciò che vorresti conservare, trasformare o lasciarti alle spalle.

Conservare (proteggere)	Trasformare	Lasciare alle spalle

Suggerimenti: patrimonio, edifici, pratiche, storie, ecosistemi, relazioni, modi di usare l'acqua, modi di parlare del luogo.

2.8 Modello di manifesto

1 Titulo (un nome per il nostro fiume / territorio)	
2 Principi (5–7 frasi che iniziano con "Crediamo che...")	
3 Impegni Cosa noi, studenti, vogliamo fare (5 azioni concrete con chi e quando).	
4 Richieste Cosa chiediamo ad altre persone: comune, scuola, associazioni, famiglie (3 richieste concrete).	
5 Invito Come altre persone possono partecipare.	
6 Firme / simboli del gruppo.	

2.9 Diario di riflessione



3 Allegato B – Glossario

Termine	Significato
Adattamento	Adeguamento di pratiche e strutture per vivere con un rischio cambiato.
Perdita ambigua	Perdita senza una chiusura chiara (ad es. una casa non più abitabile ma che ancora esiste).
Autopoiesi	L'organizzazione auto-produttrice dei sistemi viventi (Maturana e Varela), utilizzata in RBER come una lente per la rigenerazione della comunità.
Beni comuni (procomune)	Una relazione viva di cura condivisa, responsabilità e custodia tra le persone.
Deterritorializzazione	Allentamento del legame tra una comunità e il suo territorio attraverso spostamento, cambiamento industriale o globalizzazione.
DANA	Acronimo spagnolo di "depresión aislada en niveles altos" (isolamento di una bassa pressione in quota), un sistema meteorologico che può produrre piogge estreme.
Ecobiografia	Una pratica riflessiva che unisce la storia personale, l'ambiente naturale e la narrazione consapevole.
Ecologia erosa	Erosione delle dinamiche vitali di un territorio dovuta a infrastrutture, controllo e sfruttamento.
Esposizione	Persone, beni e sistemi situati in aree che possono essere colpite da un pericolo.
Habitar	Abitare: una relazione viva tra corpo, memoria, territorio e comunità.
Pericolo	Un evento fisico o un processo che può causare danni.
Maladattamento	Una risposta che riduce il rischio per alcuni oggi, ma lo aumenta per altri o in futuro.
Psicosociale	Relativo all'interazione tra processi psicologici e ambiente sociale.
Resilienza (critica)	Un processo collettivo, relazionale e politico di decidere cosa preservare, trasformare e lasciare andare.
Solastalgia	Malessere causato da cambiamenti ambientali nel luogo in cui si vive (Albrecht).
Telurico	Relativo alla terra e al sottosuolo; utilizzato in RBER per le percezioni incarnate del suolo e delle sue acque.
Soglia	Spazio intermedio di transizione e trasformazione.
Vulnerabilità	Condizioni che rendono più difficile prepararsi, affrontare e riprendersi da un pericolo.

4 Further reading and resources

- Maturana, H., & Varela, F. (1980). Máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo. Universitaria.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. Gedisa.
- Bachelard, G. (n.d.). La poética del espacio.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2015). Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030.
- Makwana, N. (2019). Disaster and its impact on mental health: A narrative review. Journal of Family Medicine and Primary Care, 8(10).
- Cappelli, F., Di Napoli, C., & Manzo, L. (2021). The trap of climate change-induced "natural" disasters and inequalities.
- Albrecht, G. (2005). "Solastalgia": A new concept in health and identity. PAN: Philosophy Activism Nature, 3.
- Boss, P. (1999). Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief. Harvard University Press.
- World Health Organization, War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011). Psychological first aid: Guide for field workers. World Health Organization.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). At risk: Natural hazards, people's vulnerability and disasters. Routledge.
- Molina, M., Navarrete, M., & Valdivieso, C. (Eds.). (n.d.). Ecologías del desastre. Pehuén/CIGIDEN.
- Ostrom, E. (1990). Governing the commons: The evolution of institutions for collective action. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida.
- Pierron, J.-P. (n.d.). Ecobiography

HABITAQUA

RBER Project



Co-funded by the European Union

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono tuttavia al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

low carbon economy®

CENTRE HABITARE recerca-mediació

NEW HAND LAB Associação Cultural Covilhã - Portugal

L'Aquila Reale

Escola Secundária Campos Melo

IES CÁRCER