

Pedagogika

.it

Rivista di educazione,
formazione e cultura

2021
25/1

€ 9,00

**Valutazione
e impatto
sociale**

 stripesedizioni

Rivista trimestrale di educazione, formazione e cultura
Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997 - ISSN 1593-2559

SCOPRI UN NUOVO MODO DI FARE SCUOLA



ROBOTICA EDUCATIVA E INTELLIGENZA ARTIFICIALE

ATTIVITÀ DIDATTICHE
ED EDUCATIVE INCLUSIVE
FINO ALLA SCUOLA
SECONDARIA DI PRIMO GRADO

A CURA DELL'ING. PAOLO ROSSETTI

IN USCITA I LIBRI
DELLA NUOVA COLLANA DI STRIPES EDIZIONI DEDICATA AL MONDO
DELLA ROBOTICA EDUCATIVA E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

WWW.STRIPESEDIZIONI.IT/ROBOTICAEDUCATIVA

Pedagogika
.it

Rivista di educazione, formazione e cultura

Anno 25, numero 1
Gennaio, Febbraio, Marzo 2021

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

Anno 25, n° 1 - Gennaio/Febbraio/Marzo

Direttrice responsabile

Maria Piacente - maria.piacente@pedagogia.it

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Redazione

Giuseppe Fichera, Serena Bignamini,
Dafne Guida, Marco Taddei, Claudia Alemani, Cristiana La
Capria, Emilia Chiara Canato, Micaela Castiglioni, Michela
Brugali, Marta Franchi, Igor Guida, Alessia Todeschini,
Goffredo Villa, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio Demetrio, Don
Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Barbara Mapelli, Alfio Lucchini,
Pino Centomani, Micaela Castiglioni, Pier Cesare Rivoltella,
Ambrogio Cozzi, Angela Nava Mambretti, Anna Rezzara,
Angelo Villa, Giancarla Codrignani, Francesco Cappa, Franco
Bleza, Claudia Alemani.

Hanno collaborato

Dafne Guida, Fabio Degani, Paolo Venturi, Federico Mento,
Davide Boniforti, Alessandro Pozzi, Alessandro D'Antone,
Lavinia Bianchi, Jole Orsenigo, Paola Marcialis, Elena
Luppi, Francesco Barba, Valentina Viola, Francesca Cilento,
Alessandra Grassi, Claudia Cacchioni, Silvia Cambianica,
Giuseppe Fichera, Francesco Cappa, Igor Guida, Federico
Albiero, Claudia Alemani, Margherita Mainini, Beretta Piccoli,
Marilisa Rizzo, Maria Antonietta Selvaggio, Simone Romeo,
Serena Bignamini, Cristiana La Capria, Goffredo Villa


Edito da Stripes Coop. Soc. Onlus

Via San Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@pedagogia.it

Direzione e Redazione

Via G. Rossini n. 16 - 20017 Rho (MI)
Tel. 02/9316667 (interno 7) - Fax 02/93507057
e-mail: pedagogika@pedagogia.it
Sito web: www.pedagogia.it
 Facebook: Pedagogika Rivista

Promozione e abbonamenti

ordini@pedagogia.it

Pubblicità

advertising@pedagogia.it

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997
ISSN 1593-2559

Stampa:

Finito di stampare nel mese di Febbraio 2021
presso Fabbrica dei Segni Coop. Sociale - Novate Milanese

Distribuzione in libreria

ordini@pedagogia.it

Diffusione biblioteche scuole e altri enti

ordini@pedagogia.it

Immagini: www.freepik.com - it.freeimages.com

*È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo
e-mail articoli@pedagogia.it*

*I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della
Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non
saranno restituiti agli autori*



Questo periodico è iscritto a

Unione Stampa Periodica Italiana



Coordinamento Riviste italiane di cultura

s o m m a r i o

- 5 **Editoriale**
Maria Piacente

DOSSIER: Valutazione e impatto sociale

- 9 **Introduzione**
Dafne Guida
- 11 **Sostare sui margini. Qualche dubbio sull'ascolto educativo**
Fabio Degani
- 16 **L'impatto sociale come tensione e metodo per un cambiamento "desiderato"**
Paolo Venturi
- 23 **Le sfide della valutazione: tra rendicontazione ed apprendimento strategico**
Federico Mento
- 30 **Valutazione dei processi e valutazione dei progetti: apprendimento e trasformazione**
Davide Boniforti, Alessandro Pozzi
- 36 **Effetti e oggetti di potere e sapere. Il rapporto tra valutazione e documentazione nelle tipologie della Casa-Famiglia e dello Spazio Neutro**
Alessandro D'Antone, Lavinia Bianchi
- 42 **Clinica e progettazione. Giocare su due tavoli**
Jole Orsenigo, Paola Marcialis
- 48 **Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo**
Elena Luppi
- 54 **"E adesso a noi due!" Il potenziale generativo dell'esperienza della valutazione**
Raffaele Beretta Piccoli

TEMI ED ESPERIENZE

- 60 **"Primi passi" nell'educazione ambientale. L'esperienza in una scuola infantile nello stato di Bahia**
Francesco Barba

- 66 **Educare alla distanza ipotesi educative in una realtà di socialità alterata.**
Valentina Viola

- 72 **Chi ha paura del covid cattivo? La pandemia della pandemia tra i nostri giovani**
Francesca Cilento, Alessandra Grassi

- 77 **Origami creatività e pedagogia**
Claudia Cacchioni

- 81 **L'Operatore Pedagogico, una nuova figura in Patologia Neonatale**
Silvia Cambianica

- 87 **Memoria interculturale. Storie intergenerazionali e di migrazioni interne italiane**
Marialisa Rizzo

CULTURA

- 93 **Personagge e Personaggi**
di Giuseppe Fichera

- 96 **Sillabario Pedagogico**
di Francesco Cappa

- 100 **Robotica educativa e intelligenza artificiale**
a cura di Igor Guida

- 105 **Scelti per voi**
a cura di Claudia Alemani

- 111 **Arrivati in redazione**

- 113 **Scelti per voi ragazzi***
di Serena Bignamini

- 116 **Arrivati in redazione ragazzi***

- 117 **Cinema**
di Cristiana La Capria

- 118 **Musica**
di Goffredo Villa

Piano editoriale 2021

La pandemia pervade, modifica e ha mutato necessariamente ogni ambito delle attività che riguardano il nostro agire. Nei prossimi numeri abbiamo pensato di dedicare spazio a come questa situazione ci ha cambiato e ci sta cambiando nelle pratiche quotidiane e nelle azioni di tipo educativo che concretamente abbiamo messo in atto come educatori, pedagogisti, insegnanti, psicologi, genitori

La valutazione dell'impatto sociale dei progetti

I luoghi virtuali dell'educazione, luci e ombre della sperimentazione

Gli spazi dell'educazione: il limite, la distanza, la relazione

Coding e robotica educativa: creare i cittadini attivi di domani



Per abbonarsi:

inviare una e-mail a ordini@pedagogia.it

Bollettino Postale: C/C 001032248484

Bonifico bancario: IBAN IT 68 R 07601 01600 001032248484

intestato a Stripes Coop Sociale Onlus

Via S. Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Singolo numero: 9 euro

L'abbonamento annuale per 4 numeri è:

- 30 Privati
- 60 Enti e Associazioni
- 90 Sostenitori

spese di spedizione 1,50 € sia per singolo numero che per abbonamento

Sito web: www.pedagogia.it - e-mail: pedagogika@pedagogia.it

VALUTAZIONE E POLITICHE SOCIALI

Ci troviamo a riflettere su come, con quali metodologie, con quali tipo di misurazioni, in riferimento a quale pensiero: sociologico, filosofico, psicologico o pedagogico, andiamo ad attivare i criteri di valutazione, in generale di Progetti che vogliamo rispondano con efficacia e con rigore a criteri oggettivi, precedentemente testati ed elaborati. E, tutto questo, lo immaginiamo applicato a Progetti che per loro natura sono difficilissimi da misurare in quanto troppo connessi all'operare della natura umana e agli inciampi specifici del nostro agire.

Maria Piacente

Ma con determinazione abbiamo pensato che fosse oltremodo necessario, attraverso il monitoraggio dei processi di intervento, riordinare i vari passaggi, soppesandoli, scandagliandoli, valutandoli come di norma facciamo quando abbiamo a che fare con progetti del tutto misurabili in quanto inanimati. E, invece a noi interessa capire come è possibile entrare dentro un progetto educativo realizzato a scuola, nei centri di aggregazione, nei quartieri, nelle famiglie, in comunità. Per poterlo poi riconsiderare e riguardare come in un film e fermare dei fotogrammi per valutare e ricavarne modelli e paradigmi sempre più mirati.

Noi vorremmo vedere oltre, noi vorremmo padroneggiare tutto quello che ci circonda, il nostro desiderio si nutre di quella fiducia necessaria per potersi divincolare dalle strettoie della paura che pure è però così tanto necessaria, per non soccombere all'inatteso.

Ma è proprio l'inatteso che dovremmo allenarci ad ospitare, ormai ne sappiamo qualcosa tutte e tutti, non può rimanere solo uno slogan il detto legato alla pandemia "Nulla sarà più come prima" se, davvero non

ci si mette in mente che è arrivata l'ora di ripensarsi e che non è possibile nessuna valutazione che non metta in conto questo aspetto, ovvero la capacità di ripensarsi nella resilienza.

Ripensarsi insieme agli altri come agenti capaci di un cambiamento forte, in grado di prendersi cura anche dell'ambiente circostante, di questo nostro pianeta oltremodo bistrattato che rigurgita plastica e materiali inquinanti in ogni dove. Ne avevamo parlato in un nostro numero speciale "Movimenti giovanili in cambiamento e implicazioni pedagogiche" proprio su questo argomento, dove avevamo dato voce anche alle ragazze ed ai ragazzi mettendo al centro le azioni educative proposte da Greta Thunberg. Sembra "una vita fa" e invece era solo gennaio 2020. Ora mentre stiamo per andare in stampa, con grande piacere, apprendiamo che il nuovo governo che si appresta a nascere pensa già ad un ministero per la Transizione ecologica, che punta a creare una struttura ad hoc, forte autorevole e competente per favorire la transizione ambientale, il clima e la biodiversità.

Queste sono azioni di grande impatto sociale e saranno tenute in debita considerazione quando dovremo occuparci delle politiche sociali e della progettazione/valutazione dei servizi con responsabilità e competenza.

Ma a proposito di competenza è ancora vero che uno vale uno? O forse, occorrerebbe tornare a misurare le competenze e approdare alle questioni di merito? A volte, di fronte a problemi complessi come quelli del Welfare comunitario e del Terzo settore si è risposto con "proprietà taumaturgiche". La reciprocità fra fattori sociali, culturali e psicologici diventa la cartina di tornasole delle politiche sociali, specialmente in questo periodo di pandemia, anche perché i contesti nei quali si muove la valutazione sono contesti

scivolosi, variegati, ricchi di angolature diverse che devono rispondere con efficacia ed efficienza ai bisogni e alle attese dei cittadini. È ormai chiaro che il quadro politico che si sta via via delineando proprio in queste settimane ci spinge a vigilare attentamente sulle nuove politiche sociali che faranno capolino nei mesi a venire. Gli operatori che sul campo dei servizi educativi hanno partecipato a rendicontazioni, verifiche e valutazioni hanno certamente incontrato le complessità e le specificità dell'azione progettuale in contesti educativi che vanno dall'asilo nido alla scuola materna, media, superiore ecc. Essi si rendono conto di come sia difficoltoso, e per questo ancora più necessario lavorare in equilibrio tra committenza e lavoro educativo sul campo, un andirivieni che di volta in volta rimette al centro i bisogni dell'utenza e quelli della committenza, un grande lavoro di sostenibilità che richiede una forte capacità immaginativa e una visione d'insieme difficilmente catturabile.

L'educatrice, l'educatore si trova spesso in una posizione di straniamento quando viene chiamato a rendicontare le azioni educative pregne di gesti ed emozioni che solo nel contesto di supervisione possono essere esplicitate e visute, ancorché mai del tutto misurabili!

Lavorare nel sociale è un lavoro a tutto campo: lavori con la tua professionalità composta dalla tua formazione e dalla tua persona, "tutto te stesso". La formazione che hai ricevuto dovrebbe impedire, come fa il Mose con l'acqua alta di Venezia, di essere inondato e investito al punto di non potere più padroneggiare la tua imbarcazione, ma sappiamo che nessuno è mai stato risparmiato da qualche fatidico spruzzo più o meno potente.

In tutti i campi la ricerca della verità è la "vera" ricerca, e dunque è necessario stare accanto alla ricerca traducen-

do (proprio nell'accezione di "tradire") la valutazione in un processo collettivo di problematizzazione che le équipes quando funzionano armoniosamente, sono in grado di attivare, per non conformarsi acriticamente così alle istanze della committenza.

Care lettrici e cari lettori, questo numero vi raggiungerà con un po' di ritardo, e chiediamo venia, anche noi preda della pandemia abbiamo avuto qualche difficoltà nel lavorare praticamente, solo online, e tra skype, zoom e meet ne abbiamo fatto una pelle, come si suol dire.

Ma eccoci ancora qui.

Vedrete anche qualche piccolo cambiamento e arricchimento, frutto delle nostre call, con tutti i nostri collaboratori di Pedagogika.

Innanzitutto abbiamo pensato di aggiungere una nuova rubrica riguardante un tema educativo che riguarda il presente e il futuro delle nuove generazioni dedicata alla Robotica Educativa e dell'intelligenza artificiale, un tema pedagogicamente innovativo che, siamo certi, interesserà e incuriosirà i nostri lettori.

Pensando che possa essere un aiuto alla lettura dei singoli articoli abbiamo pensato di pubblicare una introduzione all'inizio del Dossier già presente in questo numero.

Inoltre, abbiamo pensato di facilitare la comprensione dei vari articoli, sia sulla prima parte che sulla seconda, dedicata a Temi ed Esperienze pubblicando una piccola sorta di summary contenente le parole chiave, questo nell'auspicio che si crei un maggior dialogo maggiore con voi che potrete sempre scriverci sul sito www.pedagogia.it tramite i moduli di contatto.

E ancora, vi invitiamo a frequentare il nostro sito che si sta via via arricchendo di brevi video, piccoli estratti del nostro lavoro e interviste.

Buona lettura !





DOSSIER



Dare valore e creare cambiamenti: una sfida attuale

Dafne Guida*

Troverete in questo numero di *Pedagogika* un articolato approfondimento sul tema della valutazione come parte integrante del processo di progettazione. Abbiamo pensato al Dossier con un obiettivo ambizioso: dare spazio a voci e dissertazioni diverse, ad approcci e punti di vista differenti, nell'intento di offrire ai lettori uno spaccato ricco ed utile ad orientarsi intorno ad uno dei temi maggiormente discussi in questi anni.

Potremo trovare contributi di chi si riconosce nei metodi della valutazione di impatto e chi sostiene posizioni critiche su questo tema; di chi intende la valutazione come processo con cui dare conto ad un investitore del valore sociale prodotto e chi insiste sugli apprendimenti collettivi connessi all'azione valutativa; di autori con professionalità nel campo della ricerca e di altri che si trovano a gestire nella pratica esperienze di valutazione e progettazione significative.

Il Dossier è aperto da un contributo del responsabile area progettazione della cooperativa Stripes, Fabio Degani; egli sostiene la necessità di connettere l'attività di valutazione a quella della progettazione in campo sociale, tenendo ben connessi gli elementi costitutivi dell'una e dell'altra attività.

Seguono due contributi, rispettivamente di Paolo Venturi e Federico Mento che si possono definire come un dialogo a distanza sul tema della valutazione di impatto. Il primo si sofferma sulla natura "ecosistemica" dell'impatto sociale mentre il secondo approfondisce la definizione del mandato valutativo da parte delle organizzazioni.

Il contributo successivo dal titolo "Valutazione dei processi e valutazione dei progetti" a cura di Davide Boniforti e Alessandro Pozzi intende descrivere anche le altre dimensioni (output e outcome) che concorrono a completare il quadro interpretativo fornito dalla valutazione.

Segue un articolo di Alessandro D'Antone e Lavinia Bianchi centrato sul rapporto tra valutazione e documentazione in un contesto educativo specifico.

Infine, gli ultimi tre contributi sviluppano soprattutto il tema della progettazione in campo educativo: il tema dei Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo (Elena Luppi) e il delicato rapporto tra clinica e progettazione (Jole Orsenigo e Paola Marcialis), conclude Beretta Piccoli con "E adesso a noi due!" che sottolinea l'aspetto generativo il potenziale generativo dell'esperienza della valutazione.

In questa articolazione di punti di vista non sempre coincidenti, l'intento di Pedagogika è quello di offrire spunti di approfondimento diversi lasciando a chi legge le considerazioni, o sarebbe meglio dire, le valutazioni, del caso.

Siamo infatti consapevoli in qualità di impresa del terzo settore che opera in campo educativo del fatto che il tema della valutazione, e nello specifico della valutazione di impatto, è spesso affrontato in modo superficiale relegato alla funzione di capitolo "obbligatorio" all'interno delle documentazioni di gara o nei formulari dei bandi.

Ravvediamo invece la necessità di far nascere un dibattito produttivo che tenda ad esaminare strategie, linguaggi e pratiche di valutazione restituendo alla parola VALUTAZIONE anche quella dimensione che coinvolge da un lato l'intenzionalità e la consapevolezza dei processi e dell'altra l'affettività come sosteneva Benedetto Vertecchi. Siamo infatti convinti che vi sia la necessità di partecipare i processi valutativi nelle organizzazioni in modo corale e che i modi della valutazione vadano di pari passo con i mutamenti della società. Seguono due interessanti articoli sul tema della valutazione

Sviluppare uno sguardo critico nei confronti della pratica valutativa come delle altre pratiche educative e culturali in cui siamo immersi ogni giorno, crediamo sia uno dei compiti più affascinanti della rivista Pedagogika.

**Pedagogista, Direttrice generale
Stripes Coop. sociale*

SOSTARE SUI MARGINI

Qualche dubbio sull'ascolto educativo

Se è vero quanto si dice dei romanzi, e cioè che passando per la finzione essi superano la realtà ed aiutano ad avvicinarsi alla verità, allora, anche per provare a ragionare su un tema come quello della progettazione sociale vale la pena di chiamare in causa il personaggio di Zeno, dello scrittore Italo Svevo: *“Veramente astuto, ma anche veramente uno scimunito. Era pieno di accortezze che non servivano ad altro che ad ungere il piano inclinato sul quale scivolava sempre più in giù”*

Fabio Degani*

Futuro e cambiamento

Progetto e valutazione sono dimensioni proprie delle pratiche trasformative su cui agisce la progettazione sociale. L'uno e l'altra sono esperienze caratterizzate da una forte tensione all'agire operativo: si muovono nella realtà ed in quella realtà sono tese a produrre servizi e benefici per le persone e la collettività. Per altro verso, esse sono fortemente ancorate a dimensioni simboliche: il produrre servizi e benefici è accompagnato da una visione di società e da un'idea di futuro. O, meglio, da un'idea di futuro anteriore, considerato che la progettazione agisce o dovrebbe agire come una sorta di interruzione di un continuum temporale nel normale scorrere degli eventi. Riflettere su un tema come quello della progettazione sociale comporta quindi inevitabilmente continue mediazioni tra realtà e proiezione del deside-

rio, tenendo conto del fatto che le strade dell'inferno sono sempre quelle lastricate di buone intenzioni.

Gli involucri, le definizioni formali, hanno un'aria rassicurante: il progetto sociale *“è un dispositivo metodologico posto in atto da attori sociali i quali, sulla base di una previsione, identificano strategie ed azioni adeguate al raggiungimento – in un dato tempo e in un dato luogo – di obiettivi per i quali esistono o sono ottenibili risorse specificamente dedicate, al fine di produrre un cambiamento in ordine alla soluzione di problemi o alla riduzione di disagi umanamente e socialmente rilevanti (Sanicola-Trevisi 2003)”*.

A sua volta la valutazione: *“è principalmente (ma non esclusivamente) un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti ed*

indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali" (Bezzi 2003).

Ogni termine, in tali definizioni, porta con sé significati specifici che non vi è qui l'intenzione di riprendere. Quello che interessa è, piuttosto, vedere come esse provino nel loro insieme a fare emergere le caratteristiche di profonda razionalità interna e severo rigore metodologico della progettazione e valutazione in ambito sociale. Quasi a dire che "se fai in questo modo, puoi stare sereno". La domanda è: funziona davvero così?

Il piano inclinato

Se è vero quanto si dice dei romanzi, e cioè che passando per la finzione essi superano la realtà ed aiutano ad avvicinarsi alla verità, allora, anche per provare a ragionare su un tema come quello della progettazione sociale vale la pena di chiamare in causa il personaggio di Zeno, dello scrittore Italo Svevo: *"Veramente astuto, ma anche veramente uno scimunito. Era pieno di accortezze che non servivano ad altro che ad ungerne il piano inclinato sul quale scivolava sempre più in giù"*.

Il piano inclinato sul quale la progettazione sociale – la biglia - si muove è dato dalla dipendenza dal contesto con il suo grado di scivolosità e inclinazione. Qualsiasi progetto si muove non nel vuoto ma in un ambiente nel quale si trovano: 1) le persone – preferiamo questo termine perché tendenzialmente più inclusivo di quello di "cittadini" –, portatrici di culture, bisogni e sistemi di relazioni e 2) le politiche sociali le cui finalità in senso stretto, guardandole a partire dalla Costituzione italiana, sono ascrivibili alle aree dell'autonomia (possibilità delle persone di far fiorire i propri talenti e desideri capacità di sostenersi e di prendere parte alla società), della salute, dell'accesso

ai beni vitali fondamentali (i c.d. beni e servizi essenziali), dell'inclusione, pari opportunità e coesione sociale. Persone e politiche sono i due assi su cui si compone un sistema di welfare, che con definizione minima, è un sistema politico, economico e sociale in cui lo Stato assume come propria prerogativa e responsabilità la promozione della sicurezza e del benessere sociale ed economico delle persone affinché le stesse persone possano contribuire al benessere collettivo (*Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società*, art. 4 co. 2 Cost.).

Paradigmi del welfare

Il sistema di welfare negli ultimi vent'anni ha cambiato pelle, sulla scia di diverse spinte trasformative. Ne inquadrano una in particolare, che porta attraverso il dato giuridico il senso del passaggio. Sono ormai venti gli anni trascorsi dall'introduzione nel Paese della legge 328/2000, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali". Ora, pur essendovi state alcune anticipazioni normative del cambiamento, come quella della legge 285/1997 (Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza), la legge 328 è quella che storicamente ha segnato un vero e proprio spartiacque non solo nei modelli di organizzazione delle politiche sociali, in particolare nell'ambito del welfare locale territoriale che ne era l'obiettivo focale, ma nei pensieri che ne erano alla base. Livia Turco, allora Ministro della Solidarietà e promotrice della legge, così sintetizzava lo scarto culturale, proponendo una nuova prospettiva di lettura dei bisogni sociali: *"Nella società di oggi, a differenza che nel passato,*

non si può più dividere la popolazione tra una maggioranza di persone "normali" ed una minoranza di persone che versano in situazioni di difficoltà e che possono essere identificabili in precise categorie. Oggi la vita delle persone è meno lineare e prevedibile. Tutti i cittadini possono incontrare nel corso della vita alcune difficoltà, che possono anche ripetersi, e che richiedono assistenza, orientamento, sostegno". All'idea di guardare con nuove lenti i bisogni sociali si aggiungeva un altro punto di svolta, rappresentato dall'acquisizione a valore costituzionale del principio di sussidiarietà orizzontale, principio declinato su un orizzonte non suppletivo ma di collaborazione alla costruzione del sistema integrato dei servizi sociali, secondo il quale Stato, regioni, città metropolitane, province e comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli o associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale.

Nuove letture dei bisogni sociali, orientate positivamente e universalmente a qualità della vita, pari opportunità, inclusione e non discriminazione, e riconoscimento formale, nei fatti peraltro già presente, del ruolo delle formazioni ed organizzazioni sociali nel sistema integrato dei servizi locali fanno da base al subentrante paradigma del community welfare o del welfare comunitario: con declinazione di livello locale, il valore socialmente condivisibile di un sistema di servizi sociali ed alla persona è rintracciabile in un approccio di responsabilità sociale condivisa, la quale consiste in pratiche inclusive e di coesione che garantiscano una governance multistakeholder del territorio in cui istituzioni, attori sociali differenti ed anche singoli cittadini sono chiamati a concorrere alla costruzione del benessere della comunità integrando le loro azioni, e condividendo i fini insieme ai mezzi.

Il Ruolo del Terzo Settore nel welfare rinnovato

La legge 328/00 ha senza dubbio riconosciuto un ruolo ed una funzione sociale rilevantissima alle organizzazioni di Terzo Settore e probabilmente ha favorito l'innescio di una maggiore consapevolezza, anche in termini di autostima. Nel modello di welfare comunitario esse si sono identificate a pieno titolo. Già la loro stessa natura cooperativa e solidaristica, si può dire, in qualche modo ne prefigurava linearmente l'immaginario in quella direzione. Di più, nel solco del "comunitario" termini come co-progettazione, accountability, advocacy, generatività, governance, beni comuni, partecipazione, multi/pluri e interdisciplinarietà... sono negli anni entrati a fare parte di un lessico familiare alle esperienze del Terzo Settore, in qualunque area declinata: sociale, psicologica, sanitaria, educativa e culturale, del tempo libero, dell'occupazione dello sviluppo di comunità. Ancora, negli ultimi venti anni approcci sistemici centrati sull'utente con processi aperti di attivazione, collaborazione, contaminazione fondata sulla complessità delle relazioni e sui contributi di comunità hanno fatto da sfondo a progetti e percorsi. Affermava in modo condivisibile un osservatore attento come Paolo Venturi, a proposito di cambi di pelle, che quello che si è realizzato è che *"il Terzo settore – in quanto parte fondamentale del rinnovato modello di welfare – subisce una metamorfosi, passando dall'essere redistributivo a produttivo"*, trovando così, aggiungo nuove regole di rappresentanza, presenza, intervento.

Progetto e valutazione

E' in questi stessi anni, in cui si definisce il posizionamento del Terzo Settore sempre più al centro delle politiche e programmazioni sociali ed in cui esso

stesso diventa punto di snodo dell'allocazione di risorse non soltanto pubbliche ma provenienti dal sistema sociale ed economico nel suo complesso (leggi: dalle donazioni di singoli cittadini ai contributi di enti, fondazioni, imprese), che l'attenzione della cultura di progettazione sociale si sposta progressivamente verso approcci e modi in grado di evidenziare la misura del suo valore nei diversi contesti di attività e di intervento.

Ciò vale per:

gli approcci di fondo delle attività progettuali, come quello che si rifà alla Teoria del Cambiamento (Tdc) come metodo di progettazione, di pianificazione strategica e di impostazione di un sistema di monitoraggio che si struttura sull'idea del cambiamento atteso nelle fasi di chiara definizione dei presupposti di intervento, di percorsi che illustrano in senso causale la gradualità dei cambiamenti fino a quello consolidato, la gestione e valutazione dei cambiamenti ipotizzati;

l'approccio alla valutazione di impatto che, sulla base del presupposto progettuale – necessario - della TdC, diventa il campo di verifica dell'effettiva soluzione del problema o questione sociale alla base di un intervento progettuale e della riferibilità causale della soluzione agli interventi.

Resta sullo sfondo del rinnovato approccio della progettazione sociale, infine, il ruolo dei portatori di interesse, che muove sperimentazioni di innovative metodologie di integrazione tra dimensione tecnica di progetto e dimensione pubblica e sociale di partecipazione dall'utente agli attori di territorio nel quale il progetto si inserisce.

Pratiche trasformative e contesti convenzionali

Dal Sistema integrato di servizi ad un nuovo lessico familiare del pensare ed agire sociale, dalla funzione redistribu-

tiva a quella produttiva del Terzo Settore, dalla Teoria del Cambiamento alla valutazione di impatto, la progettazione sociale sempre più ha percorso negli ultimi vent'anni strade sperimentali e scoperto modalità innovative di intervenire nel mondo, cercando di affrontare questioni e problemi di natura varia ma di urgenza uguale considerate le grandi trasformazioni sociali ed economiche in atto; e di produrre rispetto a questioni e problemi ipotesi di cambiamento, costruendo spesso produzione e scambio di conoscenza. E' un fatto anche che un maggior rigore degli approcci alla valutazione di impatto, in particolare della valutazione di impatto sociale, fosse una sfida necessaria nell'esperienza del Terzo Settore proprio in ragione della sua accennata "metamorfosi" nel passaggio tra un sistema di welfare "esausto" ed un altro pieno di incognite e di passaggi a vuoto, ferma la questione della scarsità di risorse insieme a quella di orizzonti politici fluidi quando non ambiguamente destrutturanti il settore delle politiche sociali.

Vi è, d'altra parte, un fatto ulteriore che resta tema inevaso per la progettazione sociale, che è quello del valore della sua autonomia. In carenza di autonomia, la progettazione sociale si ritrova a compiere, sulle complesse metriche che governano il passaggio dalle ragioni di un intervento ai suoi effetti di impatto, un esercizio di stile o di costruire "bolle" sul modello di altri settori economici, associando progetto e valutazione a pure invocazioni o a ricognizioni nella forma di magnifiche e sorti progressive come accade in certi piani industriali strategici tesi a massimizzare nel breve periodo favorevole. E' quello di cui discutiamo un tema di autonomia soprattutto dai contesti, perché, pur vero il riconoscimento del ruolo e del valore dell'azione del Terzo Settore nel

disegno del Sistema Integrato dei servizi, esso rischia di muoversi sul piano inclinato della legittimazione contesti e prospettive di cambiamento che non sempre gli appartengono: “i progetti dotati di autonomia nascono da conversazioni che utilizzano le capacità umane della critica, della creatività, dell’apertura sui mondi e futuri possibili, per cui progettare in modo autonomo significa aver partecipato e partecipare a conversazioni che usano queste capacità per immaginare azioni e risultati caratterizzati da un alto grado di indipendenza dal contesto più generale in cui si trova a vivere e operare. Quando ciò non avviene, significa che le conversazioni cui si partecipa non esprimono questa capacità critica... ”, ammonisce Ezio Manzini. E noi, indisciplinati, con lui.

**Responsabile area Progettazione Stripes Coop*

Bibliografia

- L. Sanicola, G. Trevisi (a cura di), *Il progetto. Metodi e strumenti per l’azione sociale*, Liguori 2003
- C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, F. Angeli 2003
- L. Turco *Una legge della dignità sociale*, in *Prospettive Sociali e Sanitarie*” n. 20/22, dicembre 2000
- P. Venturi, *La valutazione d’impatto sociale come pratica “trasformativa”*, Short Paper 19/2019, Aiccon (<https://www.aiccon.it/pubblicazione/valutazione-impatto-sociale-come-pratica-trasformativa/>)
- Ezio Manzini, *Politiche del quotidiano*, Edizioni di Comunità 2018

L'impatto sociale come tensione e metodo per un cambiamento "desiderato"

Parlando di impatto sociale è necessario tenere in mente la sua natura ecosistemica: non possiamo osservare l'impatto se non in relazione all'ecosistema in cui l'organizzazione si colloca. Cioè di una pluralità di soggetti, pubblici e privati, nonché la comunità stessa, rispetto ai quali l'organizzazione del Terzo settore genera impatto. Ecco perché diventa imprescindibile che quello stesso ecosistema, seppur limitato all'attività oggetto della valutazione, entri attivamente e fin da principio nel processo di valutazione

Paolo Venturi*

Ambito definitorio, linee guida e significato per le organizzazioni a finalità "pubblica".

L'impatto è un concetto che indica un cambiamento di lungo periodo che avviene sulle persone e nelle comunità. Valutare l'impatto significa rilevare, analizzare e "dare valore" alla trasformazione agita da un'organizzazione del Terzo Settore attraverso le attività realizzate, i servizi erogati o i progetti implementati, rispetto alle diverse categorie di portatori di interesse (stakeholder) e ai portatori di risorse (assetholder) – monetarie e non: dai beneficiari diretti di un intervento ai lavoratori, collaboratori, soci e volontari dell'organizzazione, passando per i finanziatori e i donatori presenti o futuri nonché i soggetti pubblici, fino, ovviamente, ai cittadini e alla comunità in senso più ampio. In altri termini, si tratta di dare evidenza

al contributo specifico dei soggetti del Terzo settore alla produzione di valore aggiunto economico e sociale in virtù del loro ruolo "emergentista", così come riconosciuto anche all'interno della riforma del Terzo settore. Tali soggetti, infatti, attraverso le proprie attività, sono letteralmente in grado di fare "emergere" un valore sociale ed economico, peculiare ai loro tratti identitari e connesso alla propria funzione-obiettivo, che li differenzia e li smarca da un ruolo meramente "additivo" (residuale) o "alternativo" (in contrapposizione) rispetto alle istituzioni pubbliche e private for profit. Il tema della valutazione di impatto sociale, ormai da alcuni anni oggetto di dibattito sia a livello concettuale che metodologico e di strumentazione (sfociato – e non concluso – nella pubblicazione in Gazzetta Ufficiale n. 214 del 12 settembre 2019 delle "Li-

nee Guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore"), fin da principio si è caratterizzato per la dimensione di profondo cambiamento culturale che porta con sé. Ragionare in termini di impatto, infatti, non significa solamente trovare degli indicatori (qualitativi e quantitativi) giusti (ovvero coerenti, appropriati e misurabili) per osservare il cambiamento apportato; tale passaggio, seppure necessario, non è sufficiente ad esaurire la riflessione in merito. Occorre, invece, ancor prima "cambiare occhiali" e osservare la propria organizzazione e ciò che realizza da una prospettiva diversa, chiedendosi: "Qual è il cambiamento di lungo periodo che vogliamo generare o abbiamo generato attraverso la nostra attività? E nei confronti di chi?". Tali quesiti si legano inesorabilmente alla necessità, da parte dell'organizzazione, di lavorare anzitutto sulle proprie dimensioni di valore, ovvero quei tratti specifici che definiscono e perimetrano la loro identità e che, legandosi al fine ultimo del loro agire (telos) e al modello organizzativo prescelto per farlo, incidono necessariamente sulla loro capacità di contribuire alla produzione di impatto sociale. Dentro questo quadro interpretativo, le "Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale" rappresentano una terza via fra una visione che lecitamente richiedeva criteri e soluzioni stringenti circa il processo di valutazione e la sua adozione e una visione che nell'impatto sociale ha sempre visto un elemento accessorio e, per certi versi, inutile e distorsivo per valutare l'agire sociale. La strada scelta è quella della "normatività sociale", ossia assumere quella che Thaler definirebbe "nudging", una "spinta gentile" per accompagnare un processo che, al netto delle linee guida, è già pro-

fondamente segnato dalla richiesta di valutazione d'impatto da parte di istituti bancari, istituzioni europee, fondazioni, donatori e investitori privati.

Le Linee guida riconoscono il valore dell'impatto e la sua alterità dalla rendicontazione sociale ponendo il tema del cambiamento innanzitutto negli effetti generati sulla comunità. Un elemento fondamentale nei processi di "change management" del Terzo settore, utile a favorire una maggiore apertura con la consapevolezza che l'identità non va solo riconosciuta ma costruita e che, fra i beneficiari principali, vi è la comunità che è il "locus" dove osservare il cambiamento (social impact as a community benefit). Riconoscere l'impatto come elemento che costruisce la "qualità e il valore" del sociale è elemento decisivo che fa avanzare gli ETS oltre le colonne d'Ercole della rendicontazione, avventurandosi all'interno dei percorsi della valutazione (l'attribuzione di valore, da un punto di vista metodologico, postula un giudizio contest e path dependent).

Un processo apparentemente complesso, quello della valutazione di impatto sociale, che – al fine di essere incentivato – trova un primo tentativo di semplificazione (da non confondere, tuttavia, con un'operazione di mera sovrapposizione) nella possibilità di evidenziare già all'interno del bilancio sociale (rif. Linee Guida, "Coordinamento con il bilancio sociale") alcune evidenze che emergono in termini di risultati di medio periodo (outcome) conseguiti dall'organizzazione rispetto alle attività che vengono rendicontate annualmente all'interno di questo documento.

Ecco perché il fine delle Linee guida non può che essere quello di "facilitare" offrendo un frame dentro cui alimentare percorsi intenzionali (ossia ancorati ad

una concreta visione strategica) e misurabili (ossia descritti e valorizzati da indicatori qualitativi e/o quantitativi). Riduttivo è affermare che il processo della VIS sia un percorso di mera auto-valutazione da parte dell'ETS stesso, poiché le Linee guida in più parti segnalano la centralità del coinvolgimento degli stakeholder nel percorso di definizione e validazione della "misura" dell'impatto. Parlando di impatto sociale, infatti, è necessario tenere in mente la sua natura ecosistemica: ciò significa che non possiamo osservare l'impatto se non in relazione all'ecosistema in cui l'organizzazione si colloca. Ecosistema che si compone di una pluralità di soggetti, pubblici e privati, nonché la comunità stessa, rispetto ai quali l'organizzazione del Terzo settore genera impatto. Ecco perché diventa imprescindibile che quello stesso ecosistema, seppur limitato all'attività oggetto della valutazione, entri attivamente e fin da principio nel processo di valutazione di impatto sociale. Questa è la ratio che sottende la necessità di avviare un "processo di partecipazione alla definizione delle dimensioni di valore della misurazione di impatto da parte di un insieme di classi di stakeholder rappresentativi interni ed esterni all'ente", così come riportato nelle Linee guida (con riferimento specifico al tema "Processo e misurazione: elementi caratterizzanti la valutazione di impatto sociale").

Queste ultime si configurano, pertanto, come documento il cui fine è quello di orientare e supportare le organizzazioni nel trovare il percorso e lo strumento più adeguato per "dare valore" alla trasformazione attuata attraverso le proprie attività. In tal senso, il testo delle Linee guida fornisce un'indicazione in termini dell'approccio metodologico che ricalca sostanzialmente la catena del valore dell'impatto, in cui oggetto di analisi

sono gli input (risorse umane, monetarie/non monetarie, tangibili/intangibili), le attività (o servizi erogati/progetti realizzati), gli output (esiti delle attività poste in essere) e gli outcome (i risultati attesi diretti e indiretti delle attività).

La complessità che caratterizza tale processo non deve spaventare, anzi. La sua forza e le sue potenzialità sono direttamente proporzionali alla capacità delle organizzazioni proprio di fare fronte a questa complessità. L'elemento chiave, in tal senso, è quello che è stato riassunto nel primo principio enucleato nelle linee guida, ovvero l'intenzionalità: la comprensione da parte dell'organizzazione della rilevanza che può avere la valutazione di impatto sociale per intendere e riorientare le proprie strategie è di fondamentale importanza. Quanto più, infatti, l'impatto riesce ad entrare in verticale nell'organizzazione di Terzo settore, tanto maggiore sarà la capacità dell'organizzazione stessa di riorientare le proprie attività verso la produzione di impatto. Ecco, quindi, che per chi assume questa prospettiva non è più sufficiente ragionare in termini di "reportistica" fine a se stessa. In altri termini, la valutazione di impatto concepita in ottica strategica permette di avviare un processo di potenziamento della dimensione organizzativa interna – (*impact*) *empowerment* – fino ad arrivare anche a dar vita ad un'azione di sviluppo delle capacità – (*impact*) *capacity building* – sia in capo alla risorse umane interne che sulle realtà che fanno parte della dimensione esterna, ovvero gli stakeholder, orientando in tal modo tutti i livelli coinvolti e le azioni messe in campo verso una visione di lungo periodo che persegue la produzione di cambiamento nella vita delle persone e delle comunità in cui si agisce.

Come si evince dalle Linee guida, nella diffusione di un processo di innovazione, come quello della VIS, per sua natura fortemente culturale, fondamentale risulta essere il ruolo delle reti nell'accompagnare i soggetti che le compongono attraverso un percorso di capacity building che passa anche attraverso una personalizzazione (seppur dentro la cornice delineata dalle Linee guida) dello strumento di VIS adottato; una spinta, questa, a costruire comunità di pratiche utili a sperimentare e generare codici comuni. Quella rappresentata dalle Linee guida è "di fatto" una soft law, che – come detto – contiene luci ed ombre, ma che muove convintamente verso una direzione che tende a riconoscere l'attribuzione di valore non appena come un'esternalità, ma come il cuore di qualsiasi azione mossa da motivazioni intrinseche e orientata all'interesse generale. In tal senso, la valutazione di impatto sociale va, dunque, intesa come opportunità di crescita da parte degli enti del Terzo settore: una sfida che, all'interno della sua complessità, mette tali soggetti nelle condizioni di fare un salto di qualità nella ridefinizione dei propri obiettivi di lungo periodo, nella capacità di ripensarsi anche in termini organizzativi e, di conseguenza, in termini di adeguatezza (ovvero di efficacia ed efficienza) nel rispondere ai problemi sociali emergenti, sempre più complessi, i quali per essere risolti vanno affrontati in maniera ecosistemica dalla pluralità di attori che risiedono su un territorio. In questa fase di sperimentazione l'obiettivo è quello di capacitare le organizzazioni e i relativi stakeholder, nonché le comunità sul valore dello strumento al fine di scongiurare quella che è la più alta sanzione ai processi di *impact washing* ossia la generazione di sfiducia.

L'inclusione come "metodo" per creare valore sociale e per trasformare l'esistente.

Proviamo a pensare ad esperienze consolidate, storiche, che sono esemplificative di progettualità capaci di generare "cambiamenti positivi nella comunità di riferimento nel medio lungo periodo" in ordine a problemi di natura sociale (che impattano sulla società). Esperienze che sfidano il tempo, che godono di un ampio riconoscimento e producono un nitido effetto trasformativo. (es. percorsi d'inserimento lavorativo, di rigenerazione nelle periferie delle città o nelle aree interne del paese, di lotta contro la povertà, d'integrazione di migranti, ecc). Una volta visualizzata un'esperienza chiediamoci cosa ha generato, alimentato quel cambiamento? Da dove nasce l'impatto di queste attività? Cosa c'è all'origine del cambiamento che quello strumento produce?

L'evidenza empirica di queste progettualità ci restituisce un minimo comune denominatore: la "creazione di valore sociale" nasce dall'inclusione e dall'attivazione della persona, dalla sua valorizzazione. È infatti il potenziamento delle "capabilities" (capacitazioni) che permette un cambiamento trasformativo sul bisogno e nel contesto. Sentirsi valorizzato è perciò la premessa per creare valore. All'origine di un'azione trasformativa c'è quindi una valorizzazione (ecco perché il non profit non può rinunciare alla "valutazione" ossia a "dar valore") della persona nella sua interezza. Senza questa "valorizzazione del soggetto" non c'è valorizzazione del progetto e neppure cambiamento del contesto (questo è il motivo per cui la ri-generazione urbana non può prescindere dall'inclusione in primis dei suoi abitanti. Per rigenerare un asset la variabile dipendente è l'immobile, quella indipendente è

la comunità, non il contrario. In altri termini solo valorizzando intenzionalmente la comunità riesco a trasformare uno “spazio in un luogo”).

L'impatto sociale oltre i riduozionismi.

Si comprende quindi perché l'inclusione generi impatto: non appena perché “alimenta prossimità e coinvolgimento” ma perché alimenta relazioni che valorizzano, cioè danno valore, alla persona. Persona che diventa protagonista di un cambiamento che va “oltre sé”.

Detto ciò, arrivo al punto che mi sta a cuore.

Se è vero che l'impatto nasce da una tensione a valorizzare in primis la persona occorre evitare di considerare la persona (e la relazione con essa) come strumentale ad altro. Spesso le dimensioni e le metriche usate nelle progettualità sociali producono “gabbie” o ancor peggio una struttura d'incentivi da raggiungere piuttosto che dimensioni di valore e di cambiamento atteso da co-produrre. In altri termini, l'orientamento all'impatto non deve ridursi alla costruzione d'incentivi, i quali per definizione rischiano di spiazzare le motivazioni intrinseche. Studiando e osservando tante esperienze che in maniera radicale e irreversibile quotidianamente generano impatto, si capisce bene come all'origine non ci sia una struttura d'incentivi, ma un orizzonte (di cambiamento condiviso) una tensione capace di muovere le intenzioni e l'intrapresa comune (*change-making*) Il rischio insito in una certa cultura dell'impatto è che produca in fase iniziale “convergenze” verso indicatori invece che stimolare, attraverso l'apertura e la divergenza, una comune azione di “world-making” (E. Rullani). È perciò indispensabile, nelle azioni di policy orientate all'impatto (ossia in

quei bandi ed iniziative sperimentali nati per dilatare la sfera dell'azione pubblica e stimolare l'innovazione sociale) evitare di cadere in questo riduzionismo.

I rischi connessi ad una visione “funzionalistica” dell'impatto sociale.

All'origine di una progettualità orientata all'innovazione sociale (che per definizione è inattesa) non possiamo perciò mettere dei codici di misurazione dell'impatto, bensì categorie/dimensioni/ sfide trasformative capaci di motivare persone, istituzioni e comunità ad agire insieme verso un comune obiettivo. All'origine della generazione dell'impatto non deve esserci una “coerenza a raggiungere determinati indicatori” ma un “progetto di cambiamento” desiderato, capace di liberare e catalizzare aspirazioni. Il rischio della crescente “convergenza” degli indicatori d'impatto in fase di avvio di un progetto è quello di selezionare l'adeguatezza delle competenze e delle meta-competenze in funzione di certi obiettivi, con l'esito di escludere e non di includere. In altri termini, l'orientamento all'impatto sociale costruito con logiche “funzionalistiche” rischia di essere uno strumento escludente, piuttosto che inclusivo. L'impatto sociale si manifesta invece come potenziamento dell'inclusione e della generatività della società e delle sue istituzioni.

Come evitare perciò questo effetto di spiazzamento e utilizzare l'impatto sociale come leva per azioni sistemiche e inclusive? Quali sono gli elementi da non trascurare dentro la progettazione di azioni intenzionalmente orientate al cambiamento? Non c'è una ricetta e non ho la pretesa di fornire linee guida a nessuno, ci sono però (almeno) 5 cose che a mio avviso fanno la differenza in

fase di avvio di un processo orientato all'impatto sociale:

1. *Attivare processi che agiscono sulle "cause" di bisogni concreti e crescenti.*
2. *Valorizzare persone e relazioni come un "bene in sé".*
3. *Valorizzare le aspirazioni, orientandole verso azioni comuni e luoghi, senza "segnare il campo" in maniera pre-definita.*
4. *Prendersi il rischio di generare cambiamenti senza governare/controllare "in toto" la coerenza del percorso (questo è indispensabile per lasciare spazio all'inatteso).*
5. *Disegnare ambienti capacitanti e comunitari intorno a queste progettualità.*

Conclusioni

Se è vero che la valutazione consiste nel "dar valore" e la misurazione è intesa come quell'attività che legge e quantifica la variazione che interviene in un passaggio (cambio di stato) fra "un prima e un dopo", allora è importante per il Terzo Settore accettare la sfida dell'impatto sociale. Una scelta intenzionale (non dettata dalla sola norma giuridica) mossa dal desiderio di rendere esplicito quel valore spesso dormiente o tacito, che i bilanci sociali sovente non riescono a mostrare. In un momento storico attraversato dall'emersione di nuovi bisogni sociali ad alta domanda relazionale e da una nuova generazione di istituzioni che si caratterizzano per la loro capacità di incorporare il sociale come elemento centrale nella loro proposizione di valore, diventa urgente per gli ETS avere evidenza della biodiversità della loro natura e della distintività delle loro azioni. Per le cooperative sociali e le imprese sociali (che la riforma tende a riunire) la VIS può essere il dispositivo adeguato per declinare "la scelta di valore" presente nel loro modello di governance; per il volontariato la valutazione si può rivelare uno strumento "intenzionale" (non obbligatorio) uti-

le a dare espressività ai servizi posti in essere da soggetti mossi da motivazioni diverse da quelle che transitano nel mercato. Tutte le sfide comportano dei rischi; rischi che comunque non potranno essere superati con il disimpegno su questo fronte, poiché è evidente ormai a molti come il tema dell'impatto sociale sia entrato nell'orbita non solo della finanza ma anche dei *policy maker* e delle *politics*. L'auspicio è perciò che le Linee guida che si appresta ad emanare il Ministero del lavoro e delle politiche sociali si dimostrino uno strumento semplice, chiaro ed utile. Un punto di vista nuovo, capace di generare e migliorare l'elaborazione di una nuova generazione di strumenti finalizzati non solo alla rendicontazione degli output ma anche alla misurazione e ri-generazione del valore prodotto.

**Direttore di AICCON (Centro studi universitario su Economia Sociale e Cooperazione). Docente di imprenditorialità sociale e innovazione sociale presso l'Università di Bologna*



Le sfide della valutazione: tra rendicontazione ed apprendimento strategico

Se vuoi costruire una barca, non radunare uomini per tagliare legna, dividere i compiti e impartire ordini, ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito.

Antoine de Saint-Exupéry

Negli ultimi anni, il tema della valutazione, da specialismo ad appannaggio di practitioner ed accademici, ha inaspettatamente assunto centralità nel processo di riposizionamento degli Enti del Terzo Settore. Dalle sparute iniziative di qualche anno fa, è molto frequente oggi imbattersi in momenti informativi o formativi dedicati alla valutazione. Si tratta, a mio avviso, di una discussione spesso sincopata, non priva di contraddizioni che rappresentano le diversità di prospettiva dei differenti portatori di interesse che si muovono all'interno di questo spazio. Del resto, si tratta di dinamiche ricorrenti nella fase emergente di un nuovo paradigma, per usare una nota espressione dell'epistemologo statunitense Thomas Kuhn. Eppure, alla proliferazione della discussione sulla valutazione, dai primi tentativi di sistematizzazione¹ alle più recenti iniziative², non fa ancora seguito, a livello di sistema, un'articolata e diffusa pratica valutativa. Da un lato, questa lenta maturazione può essere collegata alla fisiologica necessità di infrastrutturare le organizzazioni, sia quelle che

Federico Mento*

La definizione del mandato valutativo è un passaggio spesso sottovalutato, determinando nel corso dell'implementazione della valutazione potenziali tensioni ed incomprensioni che possono indebolire l'attenzione dell'organizzazione verso il processo di apprendimento

1 vd. Bengo, Arena, Azzone, Calderini (2015), Grieco, Michelini, Iasevoli (2014).

2 vd. Rivista Impresa Sociale (2020), https://rivistaimpresa-sociale.s3.amazonaws.com/uploads/magazine_issue/attachment/19/ImpresaSociale-2020-04.pdf

commissionano le valutazioni sia quelle oggetto dell'analisi valutativa, di competenze, strumenti, base di dati ecc.. Dall'altro, si può leggere tale dinamica come effetto di una cultura valutativa ancora incipiente: la prospettiva dell'apprendimento che ha luogo attraverso il processo riflessivo, innescato dalla valutazione, non ha ancora "spiazzato" la visione dell'errore e del fallimento, nella quale si nutrono ancora molte delle nostre organizzazioni. La polifonia dissonante che caratterizza l'attuale dibattito sulla valutazione, contribuisce ad ostacolare la diffusione e l'adozione della *cultura delle lezioni apprese*, ponendo l'enfasi su approcci alla valutazione di natura compilativa, ove il rendicontare diviene paradossalmente più rilevante della sistematizzazione ed apprendimento delle esperienze.

In tal senso, la preponderanza di approcci rendicontativi può essere messa in relazione alla capacità di advocacy e lobbying degli attori della finanza ad impatto sociale³, che hanno indiscutibilmente contribuito ad orientare il dibattito e le politiche. Pensiamo, ad esempio, al Documento di Descrizione dell'Impatto Sociale delle start-up innovative⁴, all'introduzione della figura delle società benefit⁵, alle stesse Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte

dagli enti del Terzo settore⁶. Le linee guida, infatti, girano attorno, senza affrontarla, alla domanda "a cosa serve davvero la valutazione?", sposando un approccio rendicontativo in luogo di favorire l'innescare di processi di apprendimento e riflessività in seno alle organizzazioni. Il focus dell'apprendimento come esito del processo valutativo è nella sostanza assente nelle linee guida, al contrario, seguendo il ragionamento proposto dal Legislatore la valutazione dell'impatto sociale diviene "lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo settore *comunicano* ai propri stakeholders l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori e migliorando l'*attrattività* nei confronti dei finanziatori esterni". Un ulteriore elemento di complessità è determinato dal dibattito teorico relativo alle metodologie valutative, in uno spettro che si muove dagli approcci positivisti-sperimentali sino ad opzioni costruttiviste⁷. Un dibattito acceso da pretese di maggiore e minore rigosità, con l'affermazione degli approcci positivisti-sperimentali, ed in particolare di disegni valutativi basati sui *randomized controlled trial*, come *gold standard*⁸ per determinare l'impatto di un progetto, programma o politica. Eppure, dietro il disegno di valutazione RCT, come in

3 La finanza che include: gli investimenti ad impatto sociale per una nuova economia. Rapporto Italiano della Social Impact Investment Task Force istituita in ambito G8

4 https://www.mise.gov.it/images/stories/documenti/Guida_Startup_Innovative_Vocazione_Sociale_21_01_2015.pdf

5 La disciplina delle società benefit è contenuta nella legge n.208 del 28/12/2015 (legge di Stabilità 2016) Art.1, Commi 376-384

6 <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2019/DM-23072019-Linee-guida-realizzazione-sistemi-valutazione-impatto-sociale-attivita-svolte-dagli-ETS.pdf>

7 Stame N. (2001), Tre approcci principali alla valutazione: distinguere, e combinare, in M. Palumbo, Il processo di valutazione, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 21-46.

8 Torgerson, C. J., and D. J. Torgerson. (2008). *Designing Randomised Controlled Trials in Health, Education, and the Social Sciences: An Intr.* New York: Palgrave Macmillan.

qualsiasi attività analitica, la formulazione delle domande di ricerca e la lettura dei risultati sono mobilitati dalla soggettiva del ricercatore, con il suo ethos, valori ed esperienze, elementi che non possono essere “depurati” dal processo conoscitivo. Sarebbe, dunque, opportuno riportare il confronto tra i metodi nell’ambito dei contesti da analizzare, selezionando la metodologia non in base all’auto-attribuzione del primato di rigosità, quanto piuttosto al setting di intervento e agli obiettivi conoscitivi che il processo valutativo intendere affrontare. Negli ultimi dieci anni, la rigida partizione tra approcci metodologici è stata oggetto di revisione, con la progressiva affermazione di una terza opzione che si pone l’obiettivo di ibridare metodi quantitativi con metodi qualitativi: i *mixed methods*.

Se i metodi quantitativi fornisco misure univoche relative agli output ed impatti, ad esempio il numero di beneficiari raggiunti oppure le prestazioni erogate, abilitando l’inferenza causale tra le azioni poste in essere e gli effetti, i metodi qualitativi consentono di leggere i risultati valutativi alla luce della specificità dei contesti, fornendo interpretazioni circa i fattori che determinano un cambiamento/impatto. Come sostiene Michelle Adato (2011), la potenza dei *mixed methods*, rispetto ad una singola metodologia, si dispiega attraverso il concetto di *triangulation*: mettere a raffronto le informazioni di natura quantitativa e qualitativa, per confermare, contestare o spiegare i risultati valutativi. In particolare, i *mixed methods* possono contribuire alla robustezza della valutazione producendo una serie di benefici:

- la possibilità di triangolare i risultati ottenuti nella valutazione;
- l’utilizzo dei risultati ottenuti da una delle due analisi per sviluppare e migliorare l’altra;
- la complementarietà che comporta una comprensione più profonda ed ampia della generazione dell’impatto;
- la necessità di riconciliare eventuali risultati divergenti provenienti dalle due analisi, imponendo così uno studio ulteriore e/o la riformulazione e cambiamento della prospettiva;
- la generazione di un maggior valore, poiché metodologie diverse mettono in luce valori diversi ed incoraggiano una maggiore consapevolezza del valore complessivo della valutazione stessa.⁹

Alla luce di questi avanzamenti nel campo delle idee, vi sono però le sfide concrete che le organizzazioni devono affrontare per introiettare la cultura e gli strumenti della valutazione. In primo luogo, è necessario che l’organizzazione comprenda a pieno le ragioni, obiettivi ed implicazione nell’intraprendere un percorso di valutazione. Come sostiene Claudio Bezzi¹⁰ il mandato valutativo risulta essere un tema chiave poiché è “la fase (negoziale, dialogica, mai completamente definita) del mandato che avvia la valutazione, le conferisce finalità e obiettivi, l’indirizza come metodo e introduce ogni questione etica”. Talvolta, il mandato valutativo è esterno all’organizzazione, spesso dovuto ad una policy del donatore, in tal caso è necessario comprenderne le aspettative ed avviare un dialogo affinché non vi siano fraintendimenti circa gli obiettivi

9 Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes*, 3, 1-38.

10 Bezzi C., 2007, Il ruolo cruciale del mandato valutativo, <https://bezzicante.wordpress.com/2017/12/23/il-ruolo-cruciale-del-mandato-valutativo/>

che la valutazione dovrà perseguire. La definizione del mandato valutativo è un passaggio spesso sottovalutato, determinando nel corso dell'implementazione della valutazione potenziali tensioni ed incomprensioni che possono indebolire l'attenzione dell'organizzazione verso il processo di apprendimento. Un secondo passaggio cruciale è la definizione delle domande di ricerca. Come nel caso del mandato valutativo, vi è la tendenza a non attribuire la dovuta importanza ad un'accurata formulazione delle domande di ricerca, producendo, così, quesiti poveri, poco specifici e vaghi. Pertanto, ad una domanda valutativa povera, non potrà che corrispondere un esito di analisi insoddisfacente. Dedicare tempo nel disegnare e condividere le domande di ricerca può assicurare un migliore allineamento di intenti tra valutatore, organizzazioni ed eventuali donatori/mandanti. La recente enfasi sulla valutazione dell'impatto, ad esempio, contribuisce a produrre un effetto paradossale: le domande di ricerca tendono ad esplorare in via prevalente la dimensione degli impatti degli interventi, senza tenere in considerazione la specificità di ciascun progetto, la cui articolazione può, per diverse ragioni, non essere adeguata ad un focus valutativo sull'impatto. Si determinano, talvolta, obiettivi valutati irrealistici, laddove, ad esempio, il tempo dell'intervento è limitato e pertanto l'analisi valutativa non avrebbe alcun grip sulla dimensione dell'impatto. Inoltre, vi è il tema degli impatti inattesi o degli impatti negativi spesso non considerati nel disegno valutativo, al pari degli effetti di spiazzamento che possono essere determinati da un intervento. Al medesimo tempo, la centralità dell'impatto fa sì che vengano tralasciate altre domande valutative, pensiamo alle dimensioni relative alla rilevanza, al processo ed alla

sostenibilità, elementi particolarmente interessanti per le lezioni apprese. Dall'analisi dei report di valutazione, si può notare come il tema della rilevanza venga affrontato frettolosamente, pur essendo una questione tutt'altro che marginale nell'economia complessiva dell'intervento sociale. Non è infrequente incontrare progetti con scarsa rilevanza, ovvero una limitata capacità di lettura e risposta ai bisogni/aspettative dei beneficiari. Comprendere se e in che misura l'intervento è stato rilevante, rappresenta una domanda centrale per l'organizzazione e per l'eventuale donatore. Così come non è infrequente osservare un insufficiente approfondimento analitico legato alla dimensione dei processi e della sostenibilità. Sul tema della sostenibilità dell'intervento sarebbe opportuno aprire una riflessione puntuale. Si tratta, infatti, di una nozione usata spesso impropriamente, enfatizzando l'accezione economica in iniziative che quasi mai potranno giungere ad un equilibrio finanziario. Di contro, è molto interessante ragionare in termini di sostenibilità sociale di un'iniziativa, cercando di comprendere se l'innescio di processi trasformativi sia limitato al tempo dell'intervento oppure i cambiamenti generati avranno la capacità di persistere oltre la conclusione del progetto. Affinché le domande di ricerca siano davvero significative, è necessario ridurre l'asimmetria informativa tra organizzazione e valutatore, soprattutto nel caso in cui la valutazione sia esterna e pertanto le due parti debbano investire tempo nella conoscenza dell'intervento e della cultura organizzativa. Un'accorta gestione di queste fasi del processo valutativo dovrebbe favorire la selezione delle strategie più adeguate per la raccolta e l'analisi dei dati, cercando di privilegiare l'approccio "né troppo né troppo poco". Sce-

gliere, quindi, una strumentazione coerente a ciò che si intende sapere e alla capacità delle organizzazioni di gestione del dato in base al principio della *proporzionalità*: ad un maggior grado di capacità di gestione dell'infrastruttura di raccolta dei dati corrisponderà un soluzione metodologica più ambiziosa. Ove non si possieda una raffinata capacità di gestire il dato, l'opzione metodologica dovrà necessariamente accompagnare questa condizione, senza imprimere traiettorie innaturali alla crescita della cultura valutativa dell'organizzazione. La sistematizzazione dell'esito valutativo è un ulteriore passaggio critico e, pertanto, andrebbe programmato con grande attenzione dalle parti interessate. La stesura e consegna del rapporto di valutazione non dovrebbe essere ritenute il punto di arrivo del processo valutativo. A partire dalla conclusione del rapporto, organizzazione e valutatore dovrebbero intraprendere una serie di azioni finalizzate alla sistematizzazione delle lezioni apprese. Da una parte, programmare la restituzione dei risultati e riflettere sulle raccomandazioni, coinvolgendo largamente l'organizzazione e l'eventuale donatore. In questi passaggi, è fondamentale che la riflessione si focalizzi su ciò che è stato appreso, su come utilizzare in futuro gli apprendimenti, evitando di ricercare le responsabilità di eventuali errori commessi. Dall'altra, definire le modalità di gestione delle lezioni apprese nel flusso di lavoro dell'organizzazione, attraverso tecniche di knowledge management, è la chiave per un utilizzo strategico degli apprendimenti. Affinchè il processo valutativo possa divenire generativo, fecondando positivamente le future progettualità, l'organizzazione deve lavorare sulla riflessività, esercitare una continua inquietudine che la porti ad interrogarsi sul senso e sulla bontà del proprio ope-

rato. Si tratta di un passaggio radicale per l'organizzazione, quasi esistenziale, spostandosi da "abbiamo sempre fatto così" a "siamo pronti a mettere in discussione noi stessi".

**Direttore di Ashoka Italia.
Phd in antropologia culturale
presso l'Università di Roma la Sapienza.*

Bibliografia

- Adato M., *Combining Quantitative and Qualitative Methods for Program Monitoring and Evaluation: Why Are Mixed-Method Designs Best?*
- Bamberger, M. (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation. Impact Evaluation Notes*, 3, 1-38.
- Bengo I., Arena M., Azzone G., Calderini M. (2015), "Indicators and metrics for social business: a review of current approaches", *Journal of Social Entrepreneurship*, 7(1), pp. 1-24
- Bezzi C., 2007, *Il ruolo cruciale del mandato valutativo*, <https://bezzicante.wordpress.com/2017/12/23/il-ruolo-cruciale-del-mandato-valutativo/>
- Grieco C., Michellini L., Iasevoli G. (2014), "Measuring Value Creation in Social Enterprises: A Cluster Analysis of Social Impact Assessment Models", *Non-profit and Voluntary Sector Quarterly* Volume, 44(6), pp. 1173-1193.
- Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere, e combinare*, in M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 21-46.
- Torgerson, C. J., and D. J. Torgerson. (2008). *Designing Randomised Controlled Trials in Health, Education, and the Social Sciences: An Intr.* New York: Palgrave Macmillan.





Valutazione dei processi e valutazione dei progetti: apprendimento e trasformazione

La valutazione a partire dall'immaginario personale e collettivo

Per chi gestisce progetti sociali la valutazione è un processo che innesca rappresentazioni molto diverse e spesso contrastanti. Per qualcuno ha un sapore dolcemaro, che può mettere in risalto o in discussione l'agire personale e della propria organizzazione, dalla capacità creativa sino alle proprie competenze. Per altri è come un "pachiderma" il cui arrivo coincide con un'ingombrante e molesta richiesta di dati e informazioni, spesso difficile da sostenere e accogliere nel frenetico fluire operativo. Sono narrazioni che incontriamo e frequentemente viviamo, figlie di un approccio alla valutazione spesso ereditato dall'esperienza scolastica, dove il termine valutazione era accostato allo spettro del "giudizio", che rischiano tuttavia di impoverirne l'essenza e il valore. Percezioni che dimenticano nel contempo la sua capacità di rendere visibili processi culturali importanti per la vita delle persone e delle collettività, trascurando i significati e il senso dell'agire sociale (D'Angella, 1999).

Potremmo in ogni caso considerare la valutazione come un potente strumento in grado di "muovere e scuotere" contesti organizzativi e comunitari. Innanzitutto, stimolando il mondo di operatori e referenti di progetti, mettendo in gioco convinzioni, attese e conoscenze. Con-

Davide Boniforti*
Alessandro Pozzi**

La valutazione di processo non è però l'unico elemento che viene considerato in sede di valutazione dei progetti. Altre dimensioni che concorrono a completare il quadro interpretativo fornito dalla valutazione sono da ricercarsi nella valutazione dei risultati (output) che i progetti generano nel loro ciclo di vita e nella valutazione dell'impatto (outcome), ovvero dei cambiamenti di lungo corso prodotti dall'intervento

temporaneamente influenzando l'ambiente circostante, i comportamenti e gli atteggiamenti di chi è protagonista del viaggio progettuale, i suoi beneficiari, ma anche coloro che sono coinvolti più indirettamente. Da valutatori possiamo considerare questa "intrepida agitazione" come un'opportunità e una responsabilità nel dare un'impronta educativa e un impulso nella ridefinizione dei servizi. In che modo la valutazione può diventare uno strumento efficace per cogliere e restituire valore ai processi sociali? Quali aspetti è necessario curare ed analizzare?

In questo contributo proveremo a tratteggiare diversi ingredienti, mettendo a fuoco sinteticamente alcuni concetti base che aiutano a chiarire l'azione valutativa, stimolando successivamente una riflessione su atteggiamenti utili da adottare, al fine di esaltare una sua funzione pedagogica.

Valutazione di processo, di risultato e di impatto

La formulazione di una buona idea progettuale costituisce il primo passo per avviare un percorso che può condurre alla realizzazione di efficaci servizi in ambito socioeducativo, in quanto rappresenta la base di partenza per sviluppare progetti in grado di orientare in modo articolato e dettagliato le possibili future attuazioni.

Parimenti, il presidio valutativo dei progetti rappresenta, tanto per l'ente erogatore quanto per l'ente gestore, una modalità per comprendere meglio le attività che vengono implementate nell'ambito degli interventi, ma anche l'impatto di tali attività sui territori che ne sono interessati e sulle traiettorie di vita dei beneficiari.

A partire dagli specifici oggetti che la valutazione intende mettere a fuoco (evaluandi), la letteratura valutativa

(Bezzi, 2001; Leone et al, 2001, Vergani, 2004) identifica diverse tipologie di valutazione. Senza voler entrare nel merito del dibattito accademico circa le diverse interpretazioni tassonomiche proposte, si intende in questa sede mettere in luce i tratti caratteristici ed essenziali che qualificano i tre principali "livelli valutativi" di un progetto finanziato, identificati come valutazione di processo, di risultato e di impatto.

La *valutazione di processo* che, per sua natura, accompagna il progetto nel corso del suo svolgimento, considera come evaluando gli elementi che concorrono a determinare l'efficienza nell'implementazione di un intervento ed è volta a diagnosticare il funzionamento interno della rete di partner o del gruppo di lavoro che ne presiede la realizzazione. A titolo esemplificativo, tra le dimensioni considerate dalla valutazione di processo applicate a progetti gestiti in partenariato vi sono l'adeguatezza dei metodi di coordinamento, la funzionalità della collaborazione tra i partner, l'efficacia della comunicazione interna al partenariato, la chiarezza dei ruoli e delle responsabilità di ciascun ente, ma anche il livello di integrazione tra le diverse fasi che compongono il progetto e il rispetto delle scadenze dettate dal piano di lavoro. A livello di equipe di lavoro si possono, invece, considerare dimensioni quali la condivisione degli obiettivi tra i membri del gruppo, la capacità di integrare professionalità differenti, l'efficacia della comunicazione interna e così via.

La lettura longitudinale di queste dimensioni mediante l'impiego di scale graduate in grado apprezzare il livello di presenza (o assenza) degli elementi considerati, può contribuire a fornire una stima dell'efficacia del processo di lavoro nelle diverse fasi di implementazione del progetto.

La valutazione di processo non è però l'unico elemento che viene considerato in sede di valutazione dei progetti. Altre dimensioni che concorrono a completare il quadro interpretativo fornito dalla valutazione sono da ricercarsi nella valutazione dei risultati (output) che i progetti generano nel loro ciclo di vita e nella valutazione dell'impatto (outcome), ovvero dei cambiamenti di lungo corso prodotti dall'intervento.

Obiettivo della *valutazione di risultato*, attività che -a differenza della valutazione di processo- si colloca a conclusione del ciclo di vita di un progetto, è quello di mettere in evidenza il livello di raggiungimento dei risultati attesi, prendendo come base del confronto le ipotesi formulate in sede di pianificazione iniziale e iscritte in quelli che normalmente vengono definiti obiettivi specifici, oppure (a seconda degli strumenti impiegati) il valore degli indicatori misurato al T_0 , ovvero ad avvio attività, al fine di individuare il delta (Δ) tra la baseline ed il valore conseguito dall'indicatore al termine del progetto.

Tra gli elementi che verranno presi in considerazione nella valutazione di risultato vi sono, ad esempio, il livello di conformità tra gli output generati dal progetto ed i bisogni del gruppo target, la qualità complessiva delle azioni svolte, la consistenza/numerosità dei beneficiari raggiunti dalle attività del progetto, la corrispondenza tra le attività effettivamente svolte e quelle previste dal progetto originario e la sostenibilità delle attività nel tempo (ovvero la consistenza delle attività messe in campo al fine di assicurare la prosecuzione del progetto una volta che il finanziamento sarà terminato). L'osservazione sistematica di questi elementi, effettuata attraverso strumenti mutuati dalla ricerca sociale (qualitativa o quantitativa), concorre a misurare il livello di realizzazione degli obiettivi di progetto.

Infine, tra le forme di valutazione considerate, quella afferente *all'impatto* rappresenta la più complessa e di difficile attuazione in quanto connessa alla verifica degli obiettivi generali dei progetti e alla quantificazione dei cambiamenti che questi generano nei beneficiari e nei contesti territoriali in cui sono inserite (Stern, 2016). Questi cambiamenti sono per loro natura difficilmente misurabili in quanto presentano forti interdipendenze con fattori esogeni all'azione progettuale, sono di lungo periodo (si manifestano oltre il termine del ciclo di vita del progetto) e sono il più delle volte caratterizzati da un elevato grado di intangibilità. Prevedere la valutazione di impatto comporta dunque una pianificazione delle risorse distribuite in un tempo mediamente più lungo della vita dei progetti e deve contemplare il ricorso a metodi di ricerca in grado di "isolare" gli effetti dell'intervento da tutte le variabili esterne che nel frattempo possono aver inciso sul contesto. Senza entrare nel merito degli approcci impiegati nella valutazione di impatto (che soli meriterebbero un approfondimento specialistico), si richiamano in questa sede gli *approcci sperimentali* (come quelli di natura controfattuale) o *quasi-sperimentali*, gli *approcci basati sulla teoria* (orientanti all'analisi della logica di progetto e alla ricerca dei nessi causali che hanno condotto ai cambiamenti generati), ma anche gli *approcci partecipativi*, in base ai quali il giudizio e l'esperienza dei beneficiari e degli stakeholder vengono utilizzati per identificare i cambiamenti più rilevanti ed i risultati più significativi apportati dal progetto.

La valutazione e la sua funzione pedagogica: tra concertazione e cambiamento

A fronte dei diversi livelli che caratterizzano la valutazione di un progetto e

dei concetti presentati, emergono alcuni ingredienti utili a restituire uno stile relazionale alla raccolta, analisi e restituzione dei dati. Valutare è un processo di conoscenza dell'ambiente di vita delle persone che, attraverso il loro coinvolgimento nell'azione progettuale, permette di far emergere importanti chiavi di interpretazione della realtà. È pertanto uno spazio prezioso per condividerne rappresentazioni, costruendo l'opportunità per apprendere e conoscere sempre meglio il territorio e se stessi, nonché individuare ed affinare collaborazioni tra persone, gruppi e organizzazioni. La valutazione è un ottimo strumento per imparare. Le diverse tipologie di valutazione presentate nel paragrafo precedente richiedono di tradurre queste riflessioni in strumenti e dispositivi in grado di coinvolgere i diversi protagonisti attivi nel processo progettuale e di renderli co-autori del proprio agire.

Un approccio valutativo calato nei processi di lavoro con le comunità richiama la necessità di accettare e sostenere molte dinamiche tipiche dei sistemi paradossali e complessi. Come interpretare la valutazione nella fluidità delle relazioni e nelle incertezze travolgenti? Quali accorgimenti possono rendere la sua azione capace di innescare processi di trasformazione per le persone, le organizzazioni e i servizi? Allinearsi al contesto storico, promuovere apprendimento e restituire senso attraverso il dialogo possono essere tre risposte.

Come jazzisti: la valutazione tra ritmo e flessibilità

Sono gli strumenti ad adattarsi alle persone e non viceversa: un primo accorgimento richiama l'importanza di mettere al centro i fattori contingenti e le condizioni territoriali emergenti. Concretamente significa definire dispositivi utili al lavoro degli operatori, che

offrano l'opportunità di raccogliere elementi narrativi, criticità e risultati, ma che rispettino la natura e la sostenibilità degli interventi. In questo senso, la valutazione è una pratica che richiede alta flessibilità nella creazione e nell'impiego dei dispositivi di rilevazione, adattandosi al ritmo delle situazioni, pur mantenendo un impianto metodologico coerente. Ciò comporta saper introdurre in corso d'opera modifiche e apporti all'interno del "pentagramma" progettuale. La recente situazione emergenziale ha reso evidente la necessità di trovare strumenti e tempi differenti da quelli immaginati, di essere in grado di cogliere la narrazione sociale più pregnante e di innestarsi nel suo fluire per far emergere elementi di criticità, ma soprattutto punti di forza e capacità delle persone di far fronte ai problemi e alle difficoltà.

Come artigiani: puntare su un apprendimento ricorsivo, generativo e trasformativo

La valutazione è l'occasione per connettere il mondo emotivo e cognitivo dei protagonisti di un progetto, mettendo in scena preoccupazioni, attese, fatiche, ma anche soddisfazioni derivate dai cambiamenti realizzati e dalle conoscenze acquisite. In questo senso diventa utile allestire luoghi e occasioni per condividere domande e questioni, valorizzando pertanto le diverse dimensioni caratterizzanti gli interventi e facendo dialogare le pratiche svolte. Gli apprendimenti diventano espressione del confronto tra soggetti che si percepiscono simili, supportandosi vicendevolmente e generando sentimenti di autoefficacia (Bandura, 1977). In quest'ottica si collocano le esperienze di "comunità di pratiche" che, come tematizzato da Etienne Wenger, rappresentano uno spazio per far risaltare i significati, gli apprendimenti generati, ma anche l'op-

portunità per far emergere connessioni. Parimenti il loro racconto invita a definire confini e stabilire limiti, a comprendere ciò che aiuta e ostacola il proprio agire, a prendere consapevolezza del proprio modo di essere e di presentarsi nei contesti. È l'opportunità per trasformare, decidere e stabilire se, a seguito delle azioni percorse, sia più adeguato darne continuità, piuttosto che assumere nuove posizioni, cambiare direzione e valutare alternative.

Come artisti: favorire il dialogo tra il mondo visibile e quello manifesto

Il progetto si configura sempre più come una piattaforma abilitante capace di mettere in scena dinamiche interne alle persone e alle organizzazioni, nonché tra le persone coinvolte negli interventi. Le evidenze e gli esiti dei propri percorsi progettuali si amalgamano con numerosi fattori che ne possono esaltare la vivacità, ma che per loro natura rischiano di restare spesso più difficili da cogliere. Sono i significati del proprio agire, il senso di pratiche che permettono di dare voce e costruzione alla realtà, la messa in atto di speranze e preoccupazioni. L'agire progettuale è un interessante prototipo dell'esperienza umana e la valutazione ne può cogliere i suoi aspetti trascendendo i singoli elementi, evitando una deriva riduzionistica del sistema sociale, richiamando pensiero, immaginazione e sentimento. Aprire a questo spazio vuol dire tenere conto del significato che persone e gruppi attribuiscono ai dati, far emergere motivazioni, metafore e simboli. Non da ultimo aprire allo spazio del possibile, restituendo valore all'azione futura attraverso la costruzione di scenari. È una dimensione che richiama il mondo artistico: attraverso nuovi e differenti codici permette di mettere in connessione il vi-

sibile e l'invisibile, l'individuale e il collettivo, allestendo contesti dialogici di confronto tra persone che hanno preso parte ad un progetto. Gli strumenti possono così diventare mediatori di questo affascinante e sorprendente viaggio tra passato, presente e futuro.

**Psicologo, valutatore e formatore nell'ambito del welfare di comunità. È cultore di psicologia di comunità all'Università Cattolica di Milano.*

***Direttore dell'Istituto italiano di Valutazione, coordina interventi di valutazione nell'ambito delle politiche sociali, della formazione e dei processi partecipativi; gestisce attività consulenziali nell'organizzazione e valutazione dei servizi pubblici.*

Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Pub. (trad. it. Autoefficacia: teoria e applicazioni, Erikson, Trento, 2000).
- Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli: Milano
- D'Angella F., Orsenigo A. (1999). *La progettazione sociale*, EGA: Torino
- Leone L., Prezza M. (2001). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli: Milano
- Stern E. (2016), *La valutazione di impatto*, FrancoAngeli: Milano
- Vergani A., (2004). *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino: Bologna
- Wenger. E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Editore: Milano



Effetti e oggetti di potere e sapere

Il rapporto tra valutazione e documentazione nelle tipologie della Casa-Famiglia e dello Spazio Neutro

Alessandro D'Antone*, Lavinia Bianchi**

Introduzione¹

Il Pedagogista lavora in equilibrio tra logica del sistema, committenza, istituzioni, bisogni dell'utenza, bisogni dell'équipe, creatività e apertura agli imprevisti e al possibile. Il contesto è complesso e sfidante e richiede un'assunzione di responsabilità metodologica ed etica costanti: in particolare, in pratiche impregnate di epistemologie implicite quali le pratiche valutative

Il presente contributo muove da una radicale problematicità inscritta nei processi di valutazione, tanto sotto il profilo micrologico – l'economia e l'andamento dei singoli servizi educativi – quanto sotto quello strutturale, afferente al ruolo che la valutazione occupa all'interno delle pratiche e dei discorsi di ordine pedagogico. Non si tratta di una ripartizione attinente alla distinzione tra il significato generale della valutazione in pedagogia e la sua fattiva applicazione, ma individualmente piuttosto un corredo di problemi non sempre espliciti che accompagna lo sviluppo materiale dei servizi educativi e la professionalità dei soggetti che vi sono implicati. Proveremo a indicarne almeno tre.

Il primo: il rapporto che la valutazione intrattiene con le pratiche di esame e quello che entrambe stabiliscono con il potere e la documentazione.

Il secondo: l'emergere di processi di soggettivazione e assoggettamento all'interno di tali pratiche (documentarie) di sapere e potere.

Il terzo: il possibile riassorbimento delle pratiche economiche e politiche di rendicontazione all'interno della prassi pedagogica *tout court*.

Nella convinzione che la valutazione sia parte inte-

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo, l'introduzione e la bibliografia. Alessandro D'Antone è autore del sottoparagrafo 2.2; Lavinia Bianchi è autrice del sottoparagrafo 2.1.

grante del discorso pedagogico e della prassi educativa, ma che i suoi effetti (così intimamente connessi ai rapporti istituzionali di committenza) non sempre riescano a essere tematizzati dall'équipe, muoveremo non da un legame generale tra valutazione e documentazione, ma dall'articolazione di esso all'interno della Casa-Famiglia (come tipo di comunità) e dello Spazio Neutro (come servizio a sostegno della famiglia e della genitorialità) tramite una possibile esemplificazione del ruolo che il Pedagogista e l'Educatore professionale socio-pedagogico vi possono esprimere. In particolare, il Pedagogista come figura di progettazione e coordinamento, supervisione e ricerca; l'Educatore professionale socio-pedagogico come figura alternativa e ponte all'interno e con l'esterno (Cerrocchi, 2018a).

Il ruolo pedagogico e politico della valutazione e della documentazione²

Il Pedagogista nella Casa-Famiglia

Per Casa-Famiglia intendiamo «una comunità caratterizzata da organizzazione e rapporti analoghi a quelli di una famiglia» (Cerrocchi, 2018b, p.133) che assolve una funzione di presidio residenziale per minori e famiglie vulnerabili³. Si tratta di una tra le differenti tipologie di strutture di affidamento dei minori che può diversificarsi a seconda dell'organizzazione regionale/territoriale dei servizi.

Il Pedagogista lavora in equilibrio tra logica del sistema, committenza, istituzioni, bisogni dell'utenza, bisogni dell'équipe, creatività e apertura agli

imprevisti e al possibile (Bertin, 1968).

Il contesto è complesso e sfidante e richiede un'assunzione di responsabilità metodologica ed etica costanti: in particolare, in pratiche impregnate di epistemologie implicite quali le pratiche valutative.

A caratterizzare il contesto sono anche istanze dinamiche che prendono vita in situazioni multiculturali – dove l'interculturalità non è scelta ma vissuta con immediatezza mediata (Plessner, 1928) – ossia l'imbarazzo, il malinteso e la frustrazione della non-comprensione.

Eppure, un lavoro pedagogico trasformativo ed evolutivo, sistemico e decostruttivo, permette e facilita la metamorfosi di queste istanze in risorse che concedono l'accesso a posizioni plurime, scongiurano il rischio di una narrazione unica, elicitano l'irriverenza e de-costruiscono le premesse dei singoli e del gruppo per alimentare ipotesi alternative e nuove mappe interpretative possibili (Bianchi, 2019, p. 9).

Il Pedagogista, tra l'altro, attualizza la valutazione nella stesura/revisione di una relazione e/o report. Produrre una relazione relativamente al progetto educativo individuale – finalizzata alla consegna presso un Tribunale per i Minorenni e/o presso la Procura e il Servizio Sociale – costituisce per lo scrivente una doppia implicazione etica e deontologica: da una parte l'assumere su di sé la responsabilità di un giudizio "auto-valutativo" della "sua" équipe e, dall'altra, l'avere in carico le sorti dell'eventuale prosecuzione (oltre che della riuscita) del progetto educativo per il nucleo del quale relaziona. Valutare, scrivere e inviare sono azioni di potere entro un di-

² Nella consapevolezza che in entrambi i servizi proposti operino sia il Pedagogista che l'Educatore professionale socio-pedagogico, in questa sede faremo riferimento al lavoro del primo nella Casa-Famiglia e del secondo nello Spazio Neutro.

³ Facciamo riferimento all'attuazione dell'Art.2, Legge 451/97.

spositivo (Foucault, 1969; Massa, 1986) che si inscrivono in quella che Butler (1997) interpreta come *performative politics*, ri-definendo il pensiero egemonico.

I discorsi, gli immaginari e le descrizioni devono essere aderenti ai significanti che i professionisti italiani accettano e che gli utenti, soprattutto quelli migranti, che peraltro ormai tendono a essere numericamente prevalenti, spesso propongono (in maniera a volte inconsapevole) in modo da sentirsi sicuri della coerenza e dell'adesione alle parole egemoniche. Emergono, dunque, doppi vincoli (Bateson, 1972) che Butler colloca nelle pratiche discorsive responsabili della costruzione del soggetto come subordinato e conforme all'idea che ne hanno l'adulto (il professionista dell'educazione) e l'istituzione.

Considerare l'etica come imperativo categorico immanente e creaturale nei processi di sostegno e cura è dunque un'attitudine – e una competenza – irrinunciabile per chi ha fatto del presidio del *setting* pedagogico e della relazione educativa la propria scelta professionale.

L'Educatore professionale socio-pedagogico nel servizio di Spazio Neutro

Con *Spazio Neutro* intendiamo un contesto educativo per il sociale (Cerrocchi, Dozza, 2018) rivolto al sostegno alla famiglia (e alle *famiglie*) e alla genitorialità che, come abbiamo avuto modo di argomentare altrove⁴, progetta, tutela e presidia la relazione tra un minore e una figura adulta di riferimento in seguito a criticità esperite dal sistema familiare. L'Educatore professionale socio-pedagogico che vi è implicato opera, schematicamente, su quattro piani articolati di lavoro.

Il primo: un *piano di gruppo* in cui avvengono la presentazione e la rendicon-

tazione del caso all'interno del lavoro di rete con il Servizio Sociale, espressione della committenza e del rapporto con l'Autorità Giudiziaria.

Il secondo: un *piano di coppia*, tra la figura educativa responsabile del progetto e la figura di coordinamento del servizio educativo.

Il terzo: un *piano individuale*, relativo al presidio del *setting* pedagogico in cui avvengono gli incontri, comprensivo delle fasi progettuali di svolgimento.

Il quarto: un *ulteriore piano di gruppo*, relativo all'équipe come contesto di coordinamento e, conseguentemente, di supervisione e valutazione degli interventi.

L'andamento di questi piani si svolge sia in senso *sincronico* (ad esempio, il progetto educativo prevede momenti paralleli di équipe) che *diacronico* (ad esempio, i cambi di fase del progetto in seguito alle *valutazioni* apportate nel rapporto con il Servizio Sociale) entro una logica *non lineare* (non necessariamente i progetti mantengono un andamento migliorativo costante).

La valutazione, qui, esemplifica non soltanto un aspetto tecnico di rendicontazione, ma esprime una specifica cifra pedagogica che è possibile sintetizzare in due aree. Da un lato, la tensione a cui è sottoposto l'educatore tra istanze giuridiche, assistenziali e di tutela e una progettualità educativa che si innesta su di esse ma rispetto alle quali è irriducibile (D'Antone, 2020, p. 58), risultando in una trazione della figura educativa che può assumere i connotati dell'alienazione (Prada, 2015, p. 53). Dall'altro, una tale trazione (che è tale sia per la subordinazione, per quanto critica, al mandato istituzionale, sia per i processi valutativi di natura eterogenea che ne possono conseguire) rinviene nella valutazione stessa un importante motivo di

⁴ Per una trattazione più specifica e distesa di questo argomento: D'Antone, 2020.

discontinuità progettuale.

Vale a dire: saper valutare l'andamento del progetto educativo sia *per linee interne* (la compilazione di cartelle-utente, la scrittura di casi pedagogici, la stesura di diari degli incontri, etc.) che *per linee esterne* (la rendicontazione periodica al Servizio Sociale, la produzione di relazioni per il Tribunale, il confronto fra diversi servizi, etc. – Fabbri, 1996, p. 99) sostanza, nella sequenzialità dell'accadere educativo, una diacronia (Massa, 1986, p. 215) che non potrebbe darsi altrimenti: ad esempio, la possibilità di manipolare il *setting* degli incontri in direzione di una maggiore autonomia e una minore protezione per chi vi partecipa.

Se, in questi termini, la valutazione *a un primo livello* si connette alla documentazione come «competenza professionale specifica, capace non solo di salvaguardare il valore del lavoro pedagogico svolto, ma anche di renderlo recuperabile in un successivo momento» (Biffi, 2016, p. 161) e, *a un secondo livello*, recupera un legame necessario tra continuità e discontinuità in educazione preservando l'intervento dal rischio soggettivistico dell'autoreferenzialità (D'Antone, 2020, p. 107), riteniamo necessario sottolinearne l'importanza in un *terzo livello* di complessità.

Il citato carattere di trazione a cui è sottoposto l'educatore, collegato ai processi di valutazione, rischia infatti di generare «un senso di frustrazione, rabbia, risentimento, orgoglio ferito, un sentirsi incompresi e fraintesi» (Riva, 2004, p. 225) che non può rimanere iscritto in una dimensione individuale (la quale tradurrebbe la valutazione in giustificazione ansiogena del proprio operato) ma che necessita di un contesto sociale di tematizzazione.

Riteniamo che l'équipe rappresenti il contesto d'elezione per tali processi nella misura in cui, parallelamente al contri-

buto che fornisce con l'esercizio del proprio lavoro in funzione del coordinamento, sappia attivare (nella prospettiva della formazione in servizio e dell'Educazione degli Adulti) un processo di eliminazione delle resistenze (Massa, 2001, p. 63) tale da tradurre la valutazione in un processo collettivo di problematizzazione, piuttosto che di mero assoggettamento alle istanze della committenza. In una tale direzione, l'équipe può recuperare il senso grupale di una “grammatica iconica profonda” (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 112) che, proprio nella misura in cui sappia attivare una logica ermeneutica, produttiva e ricostruttiva ancorata alla materialità dell'accadere educativo (Barone, 2019, pp. 150-151), sia in grado di inscrivere la valutazione sia in una logica informativa nei confronti della rete dei servizi, che nella propria singolare cultura di servizio.

**Ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.*

***Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.*

Bibliografia

- Barone P. (a cura di) (2019), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini, Milano.
- Bateson G. (1972/2006), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bianchi L. (2019), *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*, FrancoAngeli, Milano.
- Biffi E. (2016), Documentazione e valutazione del lavoro pedagogico, in S.

- Olivieri Stiozzi, V. Vinci (a cura di), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 150-163.
- Butler J. (1997), *Excitable Speech: a politics of the performative*, Routledge, London.
- Cerrocchi L. (2018a), La relazione educativa: variabili esterne e interne, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano (pp. 49-73)
- D'Antone A. (2020), *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Fabbri M. (1996), *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*, Clueb, Bologna.
- Foucault M. (1969/2013), *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (2001), *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, a cura di F. Antonacci e F. Cappa, FrancoAngeli, Milano.
- Plessner H. (1928/2006), *I gradi dell'organico e l'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, a cura di Vallori Rasini, Bollati Boringhieri, Torino.
- Prada G. (2015), Approfondimento. Tratti & Trazioni nel lavoro educativo, in P. Marcialis (a cura di), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, FrancoAngeli, Milano, pp.52-60.
- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Olivieri Stiozzi S. (2013), *Il counseling formativo*, FrancoAngeli, Milano.



Clinica e progettazione Giocare su due tavoli

Jole Orsenigo*

“[...] non esiste [...] nessuna regola che fissi, per esempio, quanto in alto o con quale forza si possa lanciare la palla da tennis, e tuttavia il tennis è un gioco e ha anche regole.”

Wittgenstein

Vogliamo partire dal chiederci che cosa significhi progettare e progettare “educazione”. Non solo condotte, comportamenti ma contesti e condizioni di possibilità. Si tratterà certo di considerare le regole di produzione del Design applicabili a sedie, caffettiere, video-giochi ma anche al sentire, come pure di guadagnarsi margini di libertà rispetto a esse.

Educare professionalmente implica un controllo razionale; chiamiamo *pedagogia* il discorso che se ne fa carico. Non che educare e basta - senza depositare scritture e documenti, esplicitare idee, motivazioni, volontà - non implichi una qualche dimensione progettuale di attesa o prefigurazione, cioè un modello o un punto di mira. Tuttavia, generalmente non ce ne avvediamo o, come si dice, agiamo da “educatori spontanei”, da portavoce del gruppo che ci legittima (Papi, 2001). Se tutto questo risultasse allarmante, non lo sarebbe meno il divenire lucidi esecutori di progetti nostri o altrui.

La pedagogia si è dovuta affrancare dalla filosofia per trovare se stessa, ma come tutte le scienze (empiriche, sperimentali e cliniche) non è il luogo dell'irrazionalità. Quandanche assimilassimo il procedere pedagogico a quello pratico o artistico, artigianale, dovremmo evitare di credere che non possa essere valutato, documentato come fosse allergico a ogni tipo di verifica, controllo o comparazione. Ci convinciamo, allora, che educare richieda, in partenza (*ex ante, a quo*) e all'arrivo (*ex post, ad quem*), un esercizio di ragione, ma è più raro il domandare quale *ratio* sia in gioco quando agiamo da educatori e pedagogisti. Più che imbrigliare, razionalizzare, il gesto educativo per controllarlo, renderlo efficace e valutabile, si tratterebbe invece di interrogare la natura delle ragioni che esso apre o chiude. Dona.

È qui che ritorna un vincolo, per un verso, ineliminabile della pedagogia alla filosofia in quanto metafisica e, per un altro, frequentabile finalmente in modo diverso dalla tradizione. Piuttosto, infatti, che scegliere gli estremi del “controllare-tutto” o del “non-controllare-nulla”, si tratta di abitare - senza compromessi o giusto mezzo - proprio questo paradosso. Abitarlo *pedagogicamente* non in quanto persone o professionisti “razionali” ma perché esperti di un sapere, la pedagogia. Con questo, tuttavia, non vogliamo neppure affermare che la pedagogia possa/debba salvare il destino della *Ratio* occidentale. L’obiettivo è molto meno ambizioso: *dire* quello che in genere sappiamo *fare*.

Progettare

Vogliamo partire dal chiederci che cosa significhi progettare e progettare “educazione”. Non solo condotte, comportamenti ma contesti e condizioni di possibilità. Si tratterà certo di considerare le regole di produzione del *Design* applicabili a sedie, caffettiere, video-giochi ma anche al sentire (Carmagnola, 2016 e 2019), come pure di guadagnarsi margini di libertà rispetto a esse.

Fulvio Papi affermava che “progettare uomini” è stato il grande sogno degli Umanisti europei quando la parola dei filosofi era uno strumento educativo sicuro mentre non era ancora diffusa quella degli scienziati. Gli faceva eco Riccardo Massa (1987) affermando che se la pedagogia è stata “l’archeologia” delle scienze umane, oggi - un oggi ormai datato - si è ridotta a essere la loro “tecnica”. Come dire: siamo stati precettori, formatori di coscienze, mentre siamo diventati esecutori, funzionari della normalità.

Ammesso che ci sia una differenza tra progettare semplici-presenze (cose) e avere a che fare con vite-umane, dobbiamo chiederci se ciò che distingue la

nostra condizione non sia proprio *il progetto*. Bisogna accettare, però, che siamo progetti-gettati. Non possiamo autodeterminarci con sicurezza di riuscita, né evitare di farlo: anche il non-progettare corrisponde a un progetto.

Il progettare non ha nulla a che vedere con l’escogitazione di un piano mentale in conformità al quale l’Esserci edificherebbe il proprio essere; infatti l’Esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e resta progettante fin che è. L’Esserci si comprende già sempre e si comprenderà fin che c’è in base a possibilità (Heidegger, 1976, p. 185).

Siamo “possibilità” non perché capaci di proiettarci in avanti come avessimo un piano mentale da realizzare, applicare, edificare, ma proprio perché è l’impossibilità di fare ciò che ci distingue. La categoria della possibilità implica sia il non-ancora della speranza che l’essere-preso le nostre preoccupazioni: nulla garantisce il successo dei progetti umani. Non possiamo *adeguare* i nostri sogni alla realtà in modo diretto, lineare, semplice.

Il temine “visione” dev’essere messo al sicuro da un pericoloso malinteso. Esso corrisponde a quella luminosità che è caratteristica dell’apertura del Ci. Il “vedere” non significa la visione oculare e neppure la visione pura [...] (Heidegger, 1976, p. 187).

Il mondo si apre per noi con tutti i sensi e in tutti i sensi (non solo con la vista). Siamo da sempre presso il mondo, cioè sappiamo muoverci sensatamente in esso (comprensione) perché già invischiati, compromessi, in quella stessa apertura di senso (ne va di noi quando ci orientiamo nel mondo).

La comprensione, in quanto apertura, riguarda la costituzione dell’essere-nel-mondo [...] (Heidegger, 1976, pp. 184-185).

Che la comprensione sia un esistenziale, vuol dire abitare il bilico, l’apertura,

l'occasione del progetto. In educazione, significa "sapere" che l'ideale non esiste, cioè che una programmazione *perfetta* non avrà luogo mai come pensata e, viceversa, che occorre per progettare *bene* preservare il vuoto, l'incertezza e l'imprevisto. Questa situazione non inficia, indebolisce o rende meno "scientifica" la ragione del gesto educativo e del discorso pedagogico, ma li rende appunto possibili.

Le quattro scansioni

A voler progettare come tutti in campo sociale, si tratterà di fare l'analisi del contesto e della cultura del territorio, servizio, istituzione o famiglia dove agiamo da educatori e pedagogisti, di fare l'analisi della domanda che ci ingaggia e dei bisogni dell'utenza, di considerare i vincoli e le risorse a disposizione come la rete delle alleanze possibili e reali. Si tratterà di avere un'idea creativa intorno all'intervento da attuare, ancorata sia alla fase iniziale di valutazione cui abbiamo alluso, sia alla progettazione effettiva di finalità e orizzonti, obiettivi e azioni mirate (generali/specifiche) realizzabili a breve/medio/lungo termine. Seguiranno quindi una valutazione degli elementi messi in campo, cioè la costruzione di griglie e indicatori che *in itinere* monitorino/misurino il cambiamento come pure complessivamente alla fine del progetto il risultato o prodotto.

Anche a seguire questo schema, largamente condiviso, spesso ci si dimentica di progettare lo stile delle interazioni e la composizione dei gruppi come se esistesse "un" solo modo di comunicare, come se si trattasse "semplicemente" di erogare formazione, cioè pacchetti di informazioni/cose - magari eleganti e sofisticati - a utenti, ospiti, studenti.

Oltre ogni polemica su ciò che manca o è ridondante, crediamo che "lavora-

re per progetti" in educazione sia altra cosa. Dicevamo come più che razionalizzare, si tratti di far affiorare le ragioni di ciò che accade. Allora, occorre immaginarsi un doppio lavoro: uno comune alle abitudini dei nostri colleghi esperti e operatori nelle scienze umane e sociali, e *uno tutto nostro*. È vero di tavoli di lavoro non se ne può più, ma immaginate un luogo separato e protetto rispetto alle urgenze quotidiane dove aprire un confronto leale con i colleghi, cioè dove poter prendere in considerazione senza giudicare ogni punto di vista in educazione per quello che è. Senza fare graduatorie, senza essere pressati dal risultato. Senza preoccupazioni morali.

Questo luogo sarebbe la possibilità etica delle nostre progettazioni.

Sarebbe il loro attimo di verità. Poi, inevitabilmente, si tratterebbe di prendere posizione, compiere o non compiere azioni, compromettersi. Essere responsabili delle nostre "verità" e progetti. Quattro, secondo Riccardo Massa, sarebbero i fuochi d'attenzione - le scansioni - di questo lavoro pedagogico che va e torna dal tavolo consueto delle nostre progettazioni professionali: in primo luogo si tratterebbe di parlare referenziati a contesti, cioè *specificando le condizioni* (gli spazi, i tempi e gli arredi...) del nostro intervenire. L'educazione non accade per aspirazione, come fosse una velleità ma a partire da una ben efficace materialità, fisica e simbolica. Poi rispetto ai contesti, alle situazioni, alle scene considerate, occorrerà capire - categorizzare - quale idea di educazione (scopi e valori) davvero veicolano e quali affetti e fantasie (dinamiche) agitano. Qui, il punto è delicato perché non si interroga l'interiorità/soggettività dei partecipanti, le loro convinzioni, credenze, fantasie e proiezioni ma quelle che nascono dagli elementi evocati e descritti. Non è in gioco nessuna ideo-

logia individuale o collettiva ma quella dell'educazione in atto. Piuttosto è una fantasmatica comune alla posizione di ogni professionista che si va esplorando. Infine, dopo aver rilevato lo scarto (l'abbiamo chiamata possibilità con Martin Heidegger) tra l'educazione agente e quella effettivamente agita, si passerà a mettere a fuoco la dimensione metodologica (mezzi) che rende conto degli effetti rilevati.

Conclusioni

Si educa sempre in situazione. Tuttavia, un conto è sapere del potere che si esercita, un conto non volerne sapere affatto. Quello che deve cadere nel nostro modo di progettare l'educazione - volevamo affermare - è *l'ideale*. L'ideale (razionale) più che essere la mira che incanta e stordisce tanto l'educatore quanto l'educando (o più spesso l'utopia che sostiene i nostri fallimenti), può diventare un "mezzo", uno strumento del discorso dei pedagogisti.

Riccardo Massa diceva "puro" il vertice d'osservazione del pedagogista, cioè la sua capacità di leggere i dispositivi. È vero guardare pedagogicamente *non serve a niente* e può sembrare ci si eserciti *a vuoto*. Dovremmo concludere che i pedagogisti non servono? Non è più vero invece che essi preservano quella stessa condizione umana che tanto preme a chi educa? Nell'andirivieni tra i due tavoli evocati - quello di progettazione e quello clinico - ciò che si custodisce è la vita con tutte le sue possibilità, compresa l'educazione.

Paola Marcialis**

Un piccolo esercizio che non serve a niente

Tra il tavolo della Clinica della formazione e quello della Progettazione c'è un affaccendarsi intenso che può farsi discorso "tutto nostro" non rinunciando a dialogare con le scienze umane e sociali che costruiscono servizi; dispongono risorse per sperimentare nuovi interventi e progetti da rendere fruibili oltre il locale in cui sono stati sperimentati. Molto spesso, però, progetti e interventi non riescono a diventare servizi perché manca proprio quel discorso tutto nostro che ne renda evidenti gli snodi; che sappia restituire le possibilità aperte per le persone che li hanno attraversati. Molto spesso i servizi diventano macchine di riproduzione delle *cose così come sono* e non curano l'inatteso e l'imprevisto che alimentano le condizioni dove le *cose potrebbero andare altrimenti*.

Si tratterà, allora, di esercitare una posizione. Riccardo Massa indicava la capacità di leggere i dispositivi quale vertice d'osservazione ("puro") del pedagogista. Sappiamo come questa capacità si attesti intorno a quattro fuochi (condizioni, scopi e valori, interazioni e mezzi) che sono gli stessi di ogni autentica progettazione. Tuttavia, come un lavoro che non serve a niente, può allenare quella postura? Come un pensiero fatto su situazioni *ex post* o *ad quem*, può servire "qui ed ora"?

Arriva sul tavolo della Clinica un animato confronto tra un'educatrice dell'Area Accoglienza (primo intervento) e un'educatrice della Comunità di una stessa cooperativa del territorio milanese. Il problema: una sera è stato *servito un caffè di troppo* in Comunità a un ragazzino dell'Area dell'Accoglienza. Il caffè è stato bevuto. Ma, in Area Accoglienza si era discusso a lungo con lui e visto che faceva fatica ad addormentarsi, si era anche "deciso insieme" che il caffè alla sera per

un po' non si sarebbe preso. Il suddetto ragazzino invece si era spostato nell'altra ala del servizio, cioè in Comunità, proprio all'ora del caffè. Gli era stata offerta, quindi, da un'educatrice una tazzina di caffè, e l'aveva bevuta.

Al primo sguardo sembra saltata ogni comunicazione tra le due educatrici. *Ma si tratta, solo, di una questione di comunicazione?*

L'educatrice dell'Accoglienza lavora con "le spalle al passato": sa che il minore è appena arrivato. *L'équipe* dispiega tutte le sue attenzioni al benessere del ragazzino e si premura di farsi sentire vicina, accanto. L'educatrice implicata, come i suoi colleghi d'area, fa scudo con se stessa e i suoi gesti ad abitudini antiche, tra cui il fatto che il ragazzo non era affatto uso ad avere intorno adulti che si preoccupavano per la qualità del suo pasto, del suo sonno, del suo abbigliamento e così via. "Qui" - viene detto - questa attenzione invece è esercitata in ogni dettaglio, pur con scioltezza; l'esperienza di cura educativa è tangibile. Infatti, è solo dopo aver qualificato il suo quotidiano e aver attraversato con lui svariate esperienze educative accurate, che sarà possibile riguardare il proprio passato e, avendo attraversato anche delle possibilità impreviste, inedite, confrontare le varie esperienze per scegliere, finalmente, come proseguire la propria vita; come da lezione di Piero Bertolini (2015). Il ragazzino, però, non è ancora arrivato a quel punto, al punto della scelta. E oscilla tra la cura dell'Accoglienza e la libertà d'azione della Comunità. Per questo motivo, va a curiosare che aria-tira-di-là. Beve il suo caffè, gentilmente offerto da un'educatrice che, proprio perché costruisce tutti i giorni la comunità, ha "le spalle al futuro". Veniamo a sapere infatti che chi passa dall'Accoglienza alla Comunità (e non si tratta di tutti i ragazzi quindi non ci sono automatismi), sa prendersi cura di sé. Ha cose da fare, passioni, anche

fuori (tirocinio, volontariato, borsa-lavoro, scuola, apprendistato, ma anche amici, contatti, bicicletta, cellulare...), cioè gode di una libertà più palpabile di quella che si ha in Accoglienza tale da consentire la gestione degli impegni, del tempo libero, di sé. Non è il caso del nostro bevitore.

Possiamo ancora dire si tratti di una mancanza di comunicazione, di un *deficit* di funzionamento nel servizio? Non è piuttosto vero che ognuno ha fatto e fa la sua parte con posture diverse? È questa "verità" pedagogica che andrebbe detta e valorizzata in sede di progettazione. Si tratta di quel "vuoto" che tocca le spalle di entrambe le educatrici impegnate ognuna a fare il proprio lavoro. E bene.

**Pedagogista e consulente, è docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università di Milano-Bicocca). Socia-fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa.*

***Docente presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università di Milano-Bicocca). Filosofo dell'educazione, Socia-fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa.*

Bibliografia

- Bertolini P. (2015), *Ragazzi difficili*, Franco Angeli, Milano; I ed. 1993.
- Carmagnola F. (2019), *Essere e gadget. La macchina del sentire*, Meltemi, Milano.
- Carmagnola F. (2016), *L'anima e il campo. La produzione del sentire*, Mimesis, Milano-Udine.
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano; *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1927.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Papi F. (2001), *Sull'educazione*, Ghibli, Milano; I ed. 1978.



Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo

Elena Luppi*

Sul progettare

Il progettare è un'azione che caratterizza l'equilibrio fra ideare e agire di qualunque azione umana. Si progetta quando si realizza un'attività intellettuale e operativa di trasformazione di situazioni date in situazioni desiderate (Simon 1984) e questo accade in qualunque ambito o contesto di intervento umano. Il concetto di progettazione nei luoghi delle azioni

È fondamentale restituire all'azione progettuale in ambito educativo le sue specificità, al fine di rendere queste pratiche riconoscibili nel loro rigore e nella loro efficacia, al di fuori dai parametri che appartengono ad altri contesti e ad altre discipline

educative e sociali, sebbene ormai irrinunciabile, è entrato a far parte del lessico, delle pratiche e delle politiche dei professionisti di questi settori in tempi relativamente recenti (Torre, 2014; Ghetti, 2013). Al contrario, sono gli ambiti tecnico-aziendali, dell'economia e le discipline quali l'ingegneria e l'architettura

ad avere al centro delle loro pratiche, fin dalle origini, la nozione di progettazione. L'attenzione alla progettazione e l'istituzione di modelli, strumenti e pratiche ad essa connessi nei contesti educativo-sociali è andata di pari passo con la maturazione dei vari modelli di *Welfare State* (Tuorto 2017), in funzione della necessità di far diventare il sistema dei servizi sociali oggetto di programmazione pubblica. La logica progettuale applicata alle azioni sociali ha avuto come effetto primario quello di pianificare gli interventi in funzione della capacità di prefigurarne e valutarne l'efficacia nonché il rapporto dei costi e dei benefici, per distribuire al meglio le risorse disponibili in modo da fronteggiare efficacemente le richieste dei vari attori sociali.

Il lavoro per progetti è diventato ormai prassi in ambito educativo e sociale e questo ha portato a sviluppare interventi capaci di affrontare problematiche

caratterizzate da elevata complessità e dinamismo, mettendo in sinergia le diverse competenze e professionalità coinvolte, nonché molteplici ambiti di intervento. L'approccio al lavoro per progetti in ambito educativo ha, inoltre, favorito la centratura sui bisogni, quale punto di partenza e di arrivo di qualunque intervento (Plebani, Lorenzi, 2009, p. 9). D'altro canto, il lavoro per progetti rischia di essere più colpito da riduzioni nelle risorse economiche destinate al welfare (Ghetti, 2013) e spesso porta con sé la percezione, da parte dei professionisti, di essere inseriti all'interno di un meccanismo burocratico e strumentale, con un orientamento economicista e razionalizzante utile unicamente ad accedere a quelle risorse divenute limitate. (Traverso 2016, p.12).

Cosa caratterizza la progettazione educativa

La progettazione assume, quando applicata agli ambiti educativi e sociali, valenze, significati e architetture differenti dai contesti ingegneristici, architettonici o economici in cui la nozione stessa di progettazione è da più tempo radicata. È fondamentale restituire all'azione progettuale in ambito educativo le sue specificità, al fine di rendere queste pratiche riconoscibili nel loro rigore e nella loro efficacia, al di fuori dai parametri che appartengono ad altri contesti e ad altre discipline. Il progettare in ambito educativo muove, infatti, dalle specificità che caratterizzano l'agire umano nelle relazioni educative e, a partire da questi contesti, articola un sistema di pianificazione e organizzazione dei percorsi e processi che tiene conto di queste complessità, attraverso quadri che coniugano sistematicità e flessibilità. Innanzitutto, la progettazione in ambito educativo si caratterizza per l'adesione a quadri valoriali forti,

fra cui possono essere menzionati, in modo non esaustivo, alcuni concetti chiave quali: l'equità, l'inclusione, l'apertura, la flessibilità, la responsabilità condivisa, per citarne solo alcuni (Plebani, Lorenzi 2009; Brandani, Tomisch 2005). Tali orientamenti valoriali caratterizzano in modo netto le progettualità educative in senso etico e rendono tale ambito peculiare rispetto a tanti altri contesti in cui si parla di progettazione e valutazione. Inoltre, quando si parla di pratiche educative si fa riferimento a una grande varietà di contesti (scuola, gruppi informali, centri di aggregazione, famiglie, comunità, quartieri, centri socio-assistenziali e rieducativi...) e al coinvolgimento di una molteplicità di figure professionali che entro queste realtà operano e si muovono. Conseguentemente, un'ulteriore caratteristica della progettazione educativa, consiste nella messa in atto di strategie differenziate, multidisciplinari e multiprofessionali, per far fronte alla dinamicità e complessità che caratterizza ciascuna situazione. L'ampiezza e la varietà dei contesti operativi in cui un educatore è chiamato a lavorare rappresenta ancora oggi un valore aggiunto e, allo stesso tempo, un elemento che rischia di profilare l'agire educativo come pratica debole, dispersiva e poco chiara. Per superare queste difficoltà e i rischi ad esse connesse è importante mettere a fuoco le caratteristiche e la cornice concettuale entro la quale l'azione didattico-educativa si configura. Maccario (2009) pone la mediazione al centro dei processi educativi a propone la caratterizzazione dell'azione educativa come insieme di processi mediatori che si esplica nella costruzione o predisposizione degli strumenti e dei percorsi più adatti affinché avvengano i cambiamenti che si ritengono educativamente auspicabili (Maccario, 2005, p. 27).

Modelli e paradigmi del progettare e del valutare

La letteratura (cfr. Lipari 1995; Leone Prezza 1999; Torre 2014; Tessaro 1997) individua diversi modelli o paradigmi soggiacenti alle progettualità in ambito sociale ed educativo, secondo un continuum che va dal concepire la progettazione come strumento di pianificazione e controllo dell'azione educativa a visioni in cui la cornice progettuale è sfumata e conseguente alle azioni, invece che antecedente: dalla *razionalità assoluta* alla *razionalità limitata*.

Il modello della *razionalità assoluta* (Leone, Prezza, 1999 p. 239) ha origine nelle scienze economiche e nasce fra la fine dell'800 e l'inizio del '900 rispondendo a logiche di ottimizzazione dei processi organizzativi e produttivi. I concetti di razionalità assoluta e razionalità limitata, che nascono nel campo degli studi organizzativi e decisionali (Simon 1984), sono stati ripresi e applicati alla progettazione dei processi formativi da Lipari (1995). Secondo il paradigma della razionalità assoluta l'individuo, nell'elaborare le proprie decisioni, è in grado di valutare in maniera ottimale ed esaustiva tutte le variabili, alternative e conseguenze, potendo giungere a individuare la soluzione ottimale ai problemi. Al contrario, il concetto di *razionalità limitata* implica l'impossibilità da parte degli esseri umani di avere una conoscenza onnicomprensiva della realtà, imprevedibile e controllabile a priori, di conseguenza, in fase decisionale, l'individuo opterà per la soluzione, che nella situazione data, non sarà l'unica e la migliore, ma quella più adeguata e che risponde ai requisiti minimi di soddisfazione.

Al modello della razionalità assoluta risponde il cosiddetto *approccio sinottico-razionale alla progettazione* (Leone, Prezza 1999), detto anche lineare-sequenziale, in cui l'azione progettuale e

valutativa sono caratterizzate da massima pre-strutturazione. In virtù della causalità lineare è possibile circoscrivere i fattori causali alla base dei problemi cui la progettualità dà risposta ed è quindi possibile ideare progetti che intervengano su tali fattori in modo da raggiungere i risultati attesi, modificando situazioni, comportamenti atteggiamenti secondo quanto pianificato (Lipari 1995; Traverso 2016; Ghetti 2013; Torre 2014). L'approccio sinottico-razionale è stato ampiamente criticato perché è un approccio di tipo meccanicistico (Leone, Prezza 1999) e rigido che difficilmente si adatta alle complessità dei contesti educativi e sociali, non contemplando l'imprevisto, l'incertezza e il cambiamento e, conseguentemente, la rimodulazione in itinere delle azioni ideate. Inoltre, la valutazione, in questo modello, si pone unicamente in fase conclusiva, escludendone le funzioni regolative e formative in corso d'opera (Traverso 2016).

All'opposto del modello sinottico-razionale si colloca l'*approccio euristico*, che concepisce l'azione progettuale come un processo in continua evoluzione e rimodulazione, poiché rispecchia la dinamicità che caratterizza la realtà, costantemente soggetta a cambiamenti (Plebani, Lorenzi, 2009). L'approccio euristico non fissa obiettivi a priori, ma in itinere, mediante un processo di ricerca che coinvolge tutti gli attori interessati: (Leone, Prezza 1999). Secondo questo approccio la progettazione si delinea non come il punto di partenza di un intervento, ma come il risultato di un percorso a spirale, in cui indagine e progettazione si sovrappongono costantemente secondo una logica *bottom-up* che unisce riflessione e azione. I rischi connessi a questo modello sono quelli di un'eccessiva personalizzazione degli interventi educativi e sociali, della man-

canza di una cornice di azione chiara e della difficoltà di attuare procedure valutative che possano orientare il progetto con azioni di feedback costanti e precisi e che permettano di verificare gli impatti del progetto stesso al termine dell'intero percorso.

In una posizione intermedia fra la ricerca di una razionalità assoluta e la mancanza totale di sistematizzazione progettuale si colloca l'*approccio concertativo-partecipato* alla progettazione (Plebani, Lorenzi, 2009), più rispondente con le caratteristiche e le specificità del progettare in educazione. Si tratta di un modello di ispirazione costruttivista, che parte dal presupposto che la conoscenza e la costruzione della corrispondenza con la realtà, ma sia possibile solo in funzione dell'incrocio delle visioni degli individui che la vivono (Leone, Prezza 1999). Un progetto ideato secondo questo modello parte con l'abbandonare l'idea che problemi, ipotesi e bisogni possano essere considerati come fatti oggettivi, ma presuppone che siano indagabili attraverso le visioni e i costrutti personali degli attori dei diversi contesti (Ghetti 2013; Torre 2014). La conoscenza generata da progetti di questo tipo sarà sempre considerata come parziale e le informazioni andranno acquisite via via, nel corso dell'azione (Lipari 1995). Gli obiettivi dell'intervento non sono concepiti come rigidi e imm modificabili, ma piuttosto flessibili e aperti al cambiamento, in funzione di quanto accade lungo il corso della progettazione. In questo tipo di approccio si parla di co-progettazione, o di progettazione collettiva/partecipata per sottolineare il coinvolgimento e la concertazione dei significati, degli scopi e dei processi con gli attori che partecipano ai progetti (Leone, Prezza 1999). Inoltre,

questo approccio si differenzia da quello sinottico-razionale per la ricorsività tra le varie tappe e per la funzione formativa dei processi valutativi, che accompagnano l'azione progettuale in itinere (Lichtner 1999).

Quali modelli per la progettazione e la valutazione in ambito educativo?

Le caratteristiche dei processi e dei percorsi educativi richiedono, come abbiamo visto, l'adozione di approcci e modelli al progettare e al valutare che si collochino nella prospettiva della *razionalità limitata*, che non si pone il problema del conseguimento del risultato in termini deterministici, ovvero di causalità lineare e di rispondenza diretta fra finalità e risultati, ma tiene conto delle complessità dei contesti, delle innumerevoli variabili intervenienti, fuori dal controllo del progettista, nonché delle possibilità che il progetto generi effetti diversi da quelli prefigurati. Si tratta, quindi, di concepire cornici metodologiche di progettazione e valutazione che prevedano ricorsività e flessibilità, lasciando al progetto stesso una dimensione aperta e duttile, tipica dei processi che caratterizzano i processi e le relazioni umani.

L'approccio che viene definito *adhocratico* (Mintzberg, 1985), è quello che più si adatta all'attività progettuale vista come un insieme di azioni orientate alla soluzione di un problema contingente. Si tratta di un approccio che parte dal presupposto che non esistono formule certe e applicabili ovunque per la soluzione di problemi, ma che ciascun ambito d'intervento rappresenta un campo situazionale a sé, con problemi propri che richiedono strumenti di risposta appropriati e pertinenti. In questo senso, i modelli e gli strumenti per la progettazione e la valutazione,

favoriscono azioni caratterizzate da un uso flessibile di strumenti e di strutture metodologiche chiare che, senza rinunciare a requisiti di analiticità e rigore, accompagnano i percorsi educativi rendendo possibile la trasformazione di situazioni esistenti in situazioni desiderate. L'azione progettuale intesa in questi termini si avvicina, in termini di processo, alla *ricerca-azione* (Lewin 1946), il cui orientamento non è tanto legato alla produzione di conoscenza in senso assoluto, ma alla generazione di conoscenze più specifiche e situate, che in un determinato ambiente possano generare un cambiamento socialmente riconosciuto. La ricerca-azione è caratterizzata, inoltre, come l'approccio concertativo partecipato alla progettazione, da un forte coinvolgimento degli attori che vivono in prima persona la situazione oggetto d'indagine e di cambiamento. Per questo motivo sono di fondamentale importanza nella progettazione sociale ed educativa tutti quegli strumenti per progettare e valutare che favoriscono l'acquisizione di visioni da molteplici punti di vista, la triangolazione e l'incrocio delle prospettive dei tanti attori coinvolti.

Se non si tiene conto di tali complessità e se non si adottano modelli e paradigmi di progettazione e valutazione coerenti con la natura stessa degli interventi educativi si corrono forti rischi, perché il progettare in questi ambiti non può rispondere a paradigmi che si richiamano alla razionalità assoluta, ma ad approcci costruttivisti, socio-costruttivisti e sistemici, che affrontino le complessità senza pretese di controllo, ma con riflessività e ricorsività.

**Docente in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.*

Bibliografia

- Brandani W. e Tomisich M. (2010), *La progettazione educativa: il lavoro sociale nei contesti educativi*, Roma, Carocci Editore.
- Ghetti V. (2013), *Come cambia la progettazione nel sociale*, in De Ambrogio U., Dessi C., Ghetti V. (a cura di), *Progettare e valutare nel sociale. Metodi ed esperienze*, Roma, Carocci Editore pp. 19-33.
- Leone L. e Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Milano, Franco Angeli.
- Lewin K., (1946), *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues", n. 2.
- Lichtner, M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, p.35.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei contesti educativi*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Maccario D. (2005), *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*, Roma, Carocci Editore.
- Maccario D. (2009), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Roma, Carocci Editore.
- Mintzberg H., (1985), *La progettazione della struttura organizzativa*, Il Mulino, Bologna.
- Plebani E., Lorenzi A. (2009), *Ideare e gestire progetti nel sociale*, Mezzocorona, Rotaltype.
- Simon H., (1948), *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna.
- Tessaro F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando Editore.
- Torre E. M. (2014), *Dalla progettazione alla valutazione*, Roma, Carocci Editore.
- Traverso A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa*, Roma, Carocci Editore.
- Tuorto D. (2017), *Esclusione Sociale. Uno sguardo sociologico*, Milano, Pearson.



“E adesso a noi due!”

Il potenziale generativo dell’esperienza della valutazione

Raffaele Beretta Piccoli*

Difficilmente un adulto che ripensa all’esperienza vissuta sui banchi non rintraccia nella memoria qualche episodio che concerne un voto; facilmente, si tratterà di un voto *particolarmente* buono, oppure di un voto *particolarmente* cattivo. L’intensità è infatti ciò che spesso caratterizza l’esperienza della valutazione: intensità emotiva, ma anche in senso più lato, intensità di esperienza umana e relazionale, certamente nel rapportarsi con l’altro - l’allievo¹ per il docente e viceversa - ma soprattutto, per l’allievo, nel convivere con se stesso.

Dal punto di vista pedagogico la situazione più delicata si presenta allorché un allievo fragile che si è impegnato nel lavoro ottenga una valutazione insufficiente

Un insegnante di scuola media pianifica una verifica scritta ed immediatamente si apre una proposta di lavoro, per certi versi una sfida, che tocca una pluralità di dimensioni antropologiche. Le stesse lezioni che ancora si svolgono prima della faticata data assumono una nuova

connotazione: ciò su cui si sta lavorando potrà essere parte di quella verifica, di quel momento lì, che avrà luogo in un giorno e in un’ora precisa. L’esperienza della valutazione mette a nudo ciò che caratterizza qualsiasi apprendimento: quel momento in cui il discente si trova solo con se stesso; con il lavoro; con le proprie emozioni; con la propria fatica. Non ci sono controfigure. L’intensità del confronto ha l’aria della famosa affermazione che Rastignac, nel *Père Goriot*

¹ Per questioni di brevità nella scrittura, lungo l’articolo vengono utilizzati termini declinati al maschile con valenza sia per il genere femminile che per quello maschile. .

di Balzac, espresse guardando Parigi dall'alto: "À nous deux, maintenant!". È un momento prezioso, nel quale si rintraccia tutta la dignità dell'allievo e l'essenza di ogni esperienza di crescita: il doverne essere pienamente soggetti.

Ricordo un allievo per il quale i conti non tornavano: i compiti a casa, sì, erano svolti e il profitto sufficiente o poco più in tutte le materie, ma l'atteggiamento era sorprendentemente distaccato dal lavoro, nessun intervento alle discussioni, nessuna presenza di sguardo, né consapevolezza di ciò che, nel presente, stava accadendo in aula. Chiesi così un colloquio al quale si presentò, oltre all'allievo e alla mamma, anche una terza persona: una docente privata. Ecco cosa emerse: l'allievo era sottoposto a cinque sedute di lezioni private alla settimana e alla condizione che, se non avesse ottenuto risultati sufficienti, avrebbe dovuto rinunciare al calcio che era la sua più grande passione. Ora i conti tornavano ma erano conti falsificati: si trattava di una forzatura che bypassava la relazione educativa, facendo appello a motivazioni puramente estrinseche al lavoro e che portava l'allievo, non guardato realmente, non considerato nelle proprie potenzialità e fatiche, a disertare la scuola. I danni di un tale metodo possono essere profondi: "Che beneficio c'è ad accumulare notizie di geografia e di storia, ad apprendere a leggere e a scrivere, se con questo l'individuo perde la sua anima?" (John Dewey, *Esperienza e educazione*, Cortina, 2014-1938¹, p. 36).

Il caso di questo allievo ci ricorda che essere confrontati autenticamente con se stessi e con il lavoro non significa essere "abbandonati": quel momento dell'esperienza dell'apprendimento in cui l'allievo si trova solo con se stesso, che ci sarà, è preparato ed accompagnato. Un padre tiene in equilibrio il figlio che,

traballante, si dà da fare a pedalare su una piccola bicicletta. È la prima volta che hanno tolto le rotelle, la prima volta che il piccolo ha accettato la proposta del padre di compiere questo tentativo: è entusiasta per i successi ottenuti e per l'ipotesi di potercela fare sul serio, in cui finalmente un po' crede, ma è anche terrorizzato dalla possibilità opposta e dal quel pavimento che, a pochi centimetri da lui, gli sembra ora così duro e scorrere così velocemente! E il papà corre, suda, dà tutto, non molla finché ce la fa ma poi molla e lascia andare. Ecco, è giunto il momento di cui stavamo parlando: l'allievo è al suo banco e ha di fronte la verifica bianca; il docente è alla cattedra e osserva cosa sta per accadere. Gli allievi staranno in equilibrio e decolleranno o rovineranno sul pavimento? L'educatore sa che riuscire al primo tentativo è l'eccezione e se una parte di sé la auspicherebbe anche, resta saldo, perché è certo che nel fallimento la sfida non diventa solo più ardua, ma anche potenzialmente più feconda.

Osserviamo allora più da vicino un'esperienza di valutazione in un contesto scolastico. Lì possiamo rintracciare tre fattori dalla cui modulazione scaturiscono situazioni con caratteristiche diverse.

Il primo fattore è dato dalle caratteristiche dell'allievo: anche considerando i notevoli apporti degli studi delle scienze dell'educazione, che hanno permesso di arricchire con numerose sfumature la comprensione delle potenzialità dei discenti, resta intatta la possibilità, per un insegnante, di distinguere oggettivamente un "allievo forte" – o comunque capace di muoversi con una certa sicurezza nella disciplina - da un "allievo debole", per il quale il lavoro rappresenta una sfida ardua. Ci sono casi incerti, ma sono meno numerosi di quelli chiaramente associabili a una o all'altra categoria.

Il secondo fattore è dato dall'atteggiamento che l'allievo ha adottato rispetto al lavoro: si è esposto o meno al rischio dell'impegno? Ha aderito alla proposta pedagogica dell'insegnante? Si è presentato alla verifica o all'interrogazione dopo aver investito tempo ed energie per una preparazione efficace?

Il terzo fattore consiste semplicemente nell'esito oggettivo del lavoro di verifica che, anche qui, andando oltre alle sfumature, potrà essere positivo oppure negativo; sufficiente oppure insufficiente.

Dal punto di vista pedagogico la situazione più delicata si presenta allorché un allievo fragile che si è impegnato nel lavoro ottenga una valutazione insufficiente. Se già di per sé, un allievo fragile è più esposto al rischio di una bassa autoefficacia ed autostima, l'esperienza dell'essersi messo in gioco nel lavoro acutizza definitivamente questa possibilità: un allievo che non si attiva, che non entra nel lavoro, può adottare questo comportamento per proteggersi dalla delusione, perché confrontato con un risultato negativo, di fronte a se stesso, potrà sempre addurre la motivazione di non averci provato e potrà anche dirsi che, avendoci provato, avrebbe potuto fare di meglio. Al contrario, un allievo che ha aderito al lavoro, che magari ha, almeno percettivamente, l'impressione di aver "dato il massimo", proprio facendo ciò, si è privato dell'ultima protezione e si trova inerme di fronte al rischio di un fallimento che potrebbe apparirgli come una sentenza definitiva. Dietro l'angolo si presenta il circolo vizioso: se il risultato è negativo (terzo fattore), se il lavoro non paga, tanto vale rinunciare, proteggersi, ridurre l'esposizione ai rischi limitando il coinvolgimento personale (secondo fattore) e lavorando di meno, sarà meno probabile un miglioramento delle valutazioni (terzo fattore).

Come abbiamo accennato, tuttavia, quel momento lì, che confronta l'allievo debole, ma anche meno debole, che ha lavorato, con un risultato negativo rappresenta anche una delle più feconde occasioni di apprendimento. Ciò a due condizioni che toccano l'operato dell'insegnante.

Anzitutto, occorre che il docente mantenga l'impegno con l'oggettività che è insito nella sua professione, quella di accompagnare gli alunni – appunto – *nella realtà*, evitando d'intervenire sulla sostanza della valutazione: un'insufficienza è un'insufficienza e il discente ha il diritto di essere stimato in una relazione che lo pone di fronte al risultato che ha ottenuto, piuttosto che mortificato da una valutazione alterata, il cui significato profondo non potrà che dirgli questo: «Tu non puoi farcela». È nell'ambito della forma della relazione insegnante-discente che si apre lo spazio nel quale operare per scongiurare *il più possibile* l'inesco di circoli viziosi e favorire, al contrario, lo sviluppo di un'esperienza generativa. Non è il "cosa" che deve essere cambiato, bensì il "come": il modo di spiegare l'esito della valutazione deve essere accurato affinché l'allievo abbia in chiaro che l'insufficienza non verta sulla propria persona, né sulle sue possibilità, bensì che è circoscritta a una precisa tappa del percorso educativo. Il docente accompagna l'allievo a comprendere e ad accettare l'inciampo e, seconda condizione, associa ad esso *immediatamente* un'occasione di ripartenza più calibrata rispetto alle sue possibilità, che si collochi quindi nella cosiddetta "zona di sviluppo prossimale". La contemporaneità dei due movimenti è importante: il *feedback* negativo e una nuova proposta di lavoro che scomponga l'impegno in parti più piccole, percepite come più abordabili da parte dell'allievo. Se possibile, è interessante che il do-

cente, come il papà che corre dietro alla bicicletta, accompagni il lavoro passo per passo fino al punto in cui, la stessa natura dell'esperienza dell'apprendimento, gli imporrà di rallentare e di fermarsi, di accettare lui ora il rischio, affinché il discente compia, in tutta responsabilità, il proprio passo. "Accompagnare e fermarsi lasciando andare" (Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, 2014, p. 121): sono le scansioni del movimento dell'insegnare. Più volte ho potuto sperimentare in prima persona il grande potenziale evolutivo di questa sequenza quando, muovendo da un iniziale fallimento, essa è approdata per un allievo ad un esito più positivo. "Professore – mi disse un allievo in una circostanza analoga – questa non può essere la mia verifica!". Lo era eccome. E se il docente è stato fermo nella prima valutazione, l'allievo, dopo l'iniziale sorpresa, non ha certo motivi per dubitare che quel risultato sia proprio il suo: come detto, non ci sono controfigure.

La dinamica del "fermarsi" e del "lasciare andare" implica l'accettazione di quel rischio del quale la mamma citata pocanzi non voleva farsi carico e quindi anche della possibilità che gli esiti negativi tendano a ripetersi. In questo caso, soprattutto nelle scuole dell'obbligo, la possibilità di un disinvestimento (secondo fattore) si acutizza e certamente, come gli insegnanti sanno, essa pone la delicata questione della differenziazione pedagogica, sulla quale non ci soffermiamo se non per ribadire un concetto: l'obiettivo di aumentare la probabilità di un successo per l'allievo non deve scendere a compromessi con la prima condizione che abbiamo descritto. La stima verso l'allievo impone che gli si proponga sempre e comunque un lavoro, un passo da compiere, una fatica sul cui esito né lui, né il docente potranno essere certi in anticipo. La posta in

gioco è la considerazione dell'allievo, la credibilità del docente e la stessa natura dell'apprendimento. Il manubrio deve restare in mano al discente. È il rischio del lavoro, è la complessità dell'umano; è la magia dell'insegnamento.

**Docente di scuola media e docente di filosofia dell'educazione e di didattica alla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).*



**TEMI
ED ESPERIENZE**

Spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati ai campi del sapere educativo



“PRIMI PASSI” NELL’EDUCAZIONE AMBIENTALE

L’ESPERIENZA IN UNA SCUOLA INFANTILE NELLO STATO DI BAHIA, BRASILE

Francesco Barba*

“Primi passi”, “*Primeiros Passos*”, di Vitória da Conquista, fa parte del Programma delle Scuole Associate dell’UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura), una rete globale che riunisce più di 11mila scuole in più di 180 paesi, più di 361 istituzioni in Brasile.

Vitória da Conquista è un comune di circa 300.000 abitanti situato su un altopiano di 923 m. s.l.m., nella zona interna dello Stato di Bahia vicino alla zona semiarida del sertão (nei pressi di Brumado) e alla Chapada diamantina, a nord della città di Lençóis, una catena montuosa dai 500 a oltre 1.000 m. di altitudine, un tempo, soprattutto all’epoca del colonialismo portoghese, territorio per la ricerca dei diamanti, grazie a canyon, fiumi e cascate di cui è ricco.

“Primi passi”, “*Primeiros Passos*”, di Vitória da Conquista, fa parte del Programma delle Scuole Associate dell’UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l’educazione, la scienza e la cultura), una rete globale che riunisce più di 11mila scuole in più di 180 paesi, più di 361 istituzioni in Brasile.

L’istituto scolastico “*Primeiros Passos*” ha completato 15 anni di attività nel novembre 2019: fornisce le più diverse azioni pedagogiche ai suoi alunni, incluso un Modulo ambientale, che dispone di un’area verde che offre a studenti e insegnanti numerose opzioni di attività, rendendo possibile capire che l’Educazione

Ambientale va ben oltre “abbracciare gli alberi” e che è importante svolgere una formazione continua del soggetto ecologico, in questo caso i bambini.

Interessata, tra l'altro, alla formazione della consapevolezza ecologica dei suoi alunni, la Scuola ha impiantato nel Modulo Ambientale un Meliponario [sito con arnie per l'apicoltura, ndr] Didattico, che consiste nella creazione di api senza pungiglione e indigene. Le api, essendo grandi impollinatrici, sono responsabili di circa il 75% del cibo prodotto e, conoscendo la loro importanza per l'equilibrio dell'ecosistema, il Centro di Educazione della Prima Infanzia promuove azioni affinché gli studenti possano apprendere, con varie tecniche didattiche, e comprendere la rilevanza che questi ‘esseri’ giocano nell'ambiente.

Nella consapevolezza di come l'insegnamento e le azioni pedagogiche abbiano un impatto positivo sulla vita degli alunni della scuola “*Primeiros Passos*”, riportiamo l'intervista rilasciata a *Inq.Ifba – Portale di Innovazione e Qualità* di Vitória da Conquista dalla Direttrice della Scuola “*Primeiros Passos*”, la signora *Conceição Barros*.

Inq.Ifba: Come è nata l'idea di implementare l'educazione ambientale a scuola?

Sigra Conceição Barros: Sappiamo che fin da piccoli, i bambini hanno bisogno di imparare ad avere una visione del mondo più ecologica e sostenibile. Rispettare l'ambiente, prendersene cura, avere abitudini alimentari sane, evitare sprechi, preservare risorse naturali come l'acqua e l'energia, ad esempio, sono misure che devono essere apprese a scuola. Questi bambini che ora frequentano l'educazione della prima infanzia diventeranno adulti nel 2040. Da qui la nostra preoccupazione.



Inq.Ifba: È possibile notare che la scuola dà risalto e importanza all'Educazione Ambientale nelle sue attività. Che differenza - pensa la scuola - che questo lavoro farà nella formazione degli studenti?

Sigra Conceição Barros: Alla Scuola *Primeiros Passos* cerchiamo di sviluppare un apprendimento significativo. La sostenibilità è all'ordine del giorno e inizia con il Modulo ambientale. Lì il bambino è incoraggiato a seminare, piantare, raccogliere e portare a casa per divertirsi con la famiglia. La differenza sta soprattutto nel cambiare le abitudini alimentari. I bambini che non hanno mangiato la verdura iniziano ad apprezzarla e a considerarla un loro alimento. Lo stesso vale per la frutta nell'alimentazione.

Inq.Ifba: Quali sono le principali attività di educazione ambientale che la scuola sviluppa?

Sigra Conceição Barros: La prima e più grande attività è tenersi occupati e imparare a divertirsi lavorando con la terra. Nell'area verde di 500 mq che chiamiamo Modulo Ambientale, i bambini hanno una programmazione sistematica e settimanale per gruppo e partecipano con grande gioia. Lì abbiamo:



- spazio per la mostra di animali;
- molti alberi da frutto con raccolta regolare della frutta da parte dei bambini;
- raccolta delle verdure che vengono portate a casa dal bambino;
- un Meliponario Didattico, ovvero la creazione di api autoctone senza pungiglione, più l'osservazione del via vai delle api che raccolgono il nettare dai fiori. Il giorno della degustazione poi, è una festa!

Inq.Ifba: Come interagiscono gli studenti riguardo alle attività legate all'ambiente? A loro piace?

Ms. Conceição Barros: Un senso di appartenenza è percepito in tutti gli studenti quando entrano nel Modulo ambientale. Corrono e rotolano attraverso l'ampia area verde, comportandosi in modo molto intimo con l'ambiente come se fossero a casa loro. Un giorno è stato emozionante: siamo stati sorpresi da due bambini che si tenevano per mano e, per il loro sentimento religioso, ringraziavano Dio per quello spazio verde che amano così tanto.

Così, ci si rende conto dell'importanza e della differenza che fa la scuola, che include attività di educazione ambientale nella loro vita quotidiana, nella vita

e nell'apprendimento dei bambini, che diventeranno poi adulti consapevoli del loro ruolo nella società e nell'ambiente.

È di indubbia importanza questa 'piccola' iniziativa in una città dell'interno del Brasile, un Paese fino a qualche anno fa considerato "emergente", uno dei più ricchi per biodiversità e con la foresta Amazzonica, patrimonio di tutta l'Umanità ma che il governo di destra di Bolsonaro considera proprietà 'privata' del governo e del popolo brasiliano, quello 'bianco' e non indigeno.

Anche nel caso della scuola *Primeiros Passos* possiamo riscontrare gli obiettivi di quella che ormai viene diffusa come "educazione ambientale" per sensibilizzare bambini e ragazzi, fin da giovanissimi, su temi come la sostenibilità ambientale e la qualità dello sviluppo, modificando atteggiamenti e mentalità per adottare comportamenti consapevoli per la realizzazione della propria identità personale e responsabile verso il territorio.

Per aiutare le generazioni future a rispettare il patrimonio ambientale è bene dunque iniziare fin da piccoli a comunicare loro di essere responsabili e rispettosi nel gestire i propri comportamenti in rapporto agli ecosistemi, allo



scopo di vivere in modo sostenibile, senza alterare gli equilibri naturali.

Le caratteristiche dei progetti di “educazione ambientale” che ormai si stanno diffondendo presentano aspetti interessanti e variegati.

Non trascurabili sono in primo luogo gli interventi per la qualificazione e riqualificazione degli spazi educativi e degli edifici scolastici, nel rispetto della sostenibilità ambientale e di una migliore efficienza energetica. In quest’ottica si debbono pensare spazi e strumenti per realizzare piccole coltivazioni e dove possibile piccoli ‘allevamenti’.

Da considerare anche, a seconda dell’età degli alunni, viaggi d’istruzione in contesti naturali come aree protette e aree di interesse naturalistico.

È importante che si tratti di essere sicuri di fornire, sin da giovanissimi, a ogni bambino e ragazzo di un’educazione di qualità sia ‘emozionale’ che scientifica, nella consapevolezza che la generazione degli adulti attuali ha fallito su questo. Essere formati e formarsi nell’ambiente vuol dire costruire il futuro del nostro pianeta: questo il messaggio da trasmettere.

Per i Docenti insegnare educazione ambientale non deve significare salire in cattedra e dettare la teoria e le regole da rispettare. Non deve essere un corso di studi meramente teorico che rimanga soltanto sui quaderni e sui libri! Essendo una disciplina così “viva” e “cruda”, è bene mettere subito in pratica la disciplina teorica, vivendo esperienze reali, coinvolgendo famiglie, usando tecniche multimediali, esperimenti, giochi e test di autoapprendimento.

Da non trascurare poi la sensibilizzazione formativa circa l’uso della plastica e dell’importanza del riciclo, e quello della raccolta differenziata, comprendente anche il compost per la coltivazione perché la minor quantità possibile di



materiale indifferenziato debba andare in discarica, o, come nei Paesi del centro-nord Europa, in termovalorizzatori di alta qualità tecnologica con impatto ambientale ‘quasi’ nullo.

L’educazione ambientale è una disciplina variegata che “abbraccia” diverse tematiche che sono tutte tra loro intrecciate e strettamente compenetranti.

Così possiamo sintetizzare i principali temi dell’educazione ambientale:

Inquinamento

Inteso come alterazione dell’ambiente naturale o antropico. Esso produce disagi, patologie o danni permanenti per la vita di ogni organismo e può porre in disequilibrio un determinato sito inquinato.

L’alterazione può essere di origine chimica o fisica. Si parla molto spesso di inquinamento globale ma, in effetti, in base al sito inquinato è possibile annoverare diverse forme di inquinamento: atmosferico, idrico, del suolo, degli ambienti confinanti, domestico, del luogo di lavoro, urbano.

In base all’agente inquinante, si annoverano diverse tipologie e forme di inquinamento: inquinamento chimico, biologico, acustico, elettromagnetico, luminoso, genetico, radioattivo/nucleare, naturale, agricolo, industriale, etc.



Protezione degli animali

Il riconoscimento di tutti animali quali esseri facenti parte dell'universo naturale e quindi da tutelare e permetterne il loro sviluppo evolutivo.

Ecosistemi e aree protette

Le aree naturali protette sono porzioni di territori terrestri o acquatici in cui le alterazioni di origine antropica sono ridotte o assenti in quanto sono destinate alla conservazione della diversità biologica, del patrimonio culturale e delle risorse naturali.

La conservazione della diversità biologica costituisce un patrimonio universale al fine di mantenere gli equilibri climatici, di utilizzare in maniera sostenibile le risorse naturali ed evitare di alterare equilibri essenziali per l'ambiente.

Gestione dei rifiuti

Attenzione rivolta a gestire l'intero processo dei rifiuti, dalla loro produzione fino al riutilizzo dei materiali di scarto, prodotti dall'attività umana, al fine ultimo di ridurre gli effetti sull'ambiente.

Gestione delle risorse energetiche

Con rilevante interesse alle fonti alternative di energia e a quelle rinnovabili, solare, eolico e marino intese come for-

me di energia che si rigenerano in tempi brevi.

Le risorse rinnovabili presentano vantaggi per l'umanità: l'assenza di emissioni inquinanti durante il loro utilizzo e la loro inesauribilità. Inoltre, l'utilizzo di queste fonti non pregiudica la loro disponibilità nel futuro e sono preziose per ridurre il loro impatto ambientale.

Sviluppo sostenibile

Inteso come "sviluppo economico e sociale compatibile con l'equità sociale, la tutela ambientale e i diritti delle future generazioni".

Mutamenti climatici

Intesi come variazioni del clima della Terra che cagionano il riscaldamento terrestre, collegato alle emissioni umane di gas ad effetto serra. Si tratta di un processo allarmante dal momento che tale riscaldamento climatico origina numerosi conseguenti fenomeni di alterazione in tutti i comparti ambientali in tutti i Paesi del mondo, nessuno escluso e a tutte le latitudini.

Concludendo: i buoni studenti di educazione ambientale di oggi potranno e dovranno essere i genitori e buoni cittadini del domani, rispettosi dell'ambiente e del patrimonio dell'umanità, artefici dello sviluppo sostenibile.

**Ha insegnato Filosofia. Ha approfondito argomenti di carattere filosofico relativi a temi esistenziali, di filosofia politica e di incontro tra filosofia e psicoanalisi.*



EDUCARE ALLA DISTANZA

I POTESI EDUCATIVE IN UNA REALTÀ DI SOCIALITÀ ALTERATA

Valentina Viola*

Immaginiamo di essere in una realtà parallela in cui le persone nello spazio pubblico vivono senza potersi avvicinare l'un l'altra. Stanno insieme ma senza alcun contatto, se non quello consentito in uno scambio di oggetti, grazie all'uso del guanto in lattice e a debita distanza, indossando una mascherina che non solo ostacola la comprensione verbale in uscita ma nasconde parte del volto. Proprio la bocca che regala sorrisi ma anche smorfie o con cui si sussurra qualche messaggio velatamente confidenziale. Questi individui interagiscono lontani, poiché non si stringono la mano per sancire un accordo, non si abbracciano per rincuorarsi se apprendono di una triste vicissitudine del loro amico, non si baciano per congedarsi dopo momenti trascorsi insieme... e nemmeno si battono un cinque per congratularsi per un traguardo raggiunto. Questa realtà di socialità alterata è attualmente la nostra.

Il rischio è di minare fortemente le relazioni interpersonali e di generare dei misunderstanding comunicativi che causano un cortocircuito emotivo-affettivo. L'educatore deve essere in grado di operare a distanza senza lasciare andare occasioni importanti di insegnamento e senza sacrificare sull'altare della salute, il senso del fare educativo

La densità emotiva di un evento o di un'esperienza viene persa, in parte, se non condivisa. Alcune attività e abitudini diventano vane se restano auto-referenziali e quindi non collocate in un territorio sociale di comunione (si pensi ad una festa di compleanno o a una partita di calcetto, o ancora a una celebrazione religiosa). Si tratta di dover rinunciare al bisogno di vicinanza dell'altro, di sentirlo e percepire l'emanazione – anche in senso figurato – della sua “umanità”, del suo

calore. Certo si può fare, bypassando la corporeità come condizione *sine qua non* della comunicazione e dello scambio emotivo, ma occorrono strumenti raffinati come una notevole competenza empatica e delle doti di comunicazione verbale acquisite nel tempo.

Nei bambini, soprattutto quelli molto piccoli, questo livello alto di comprensione dell'altro, delle sue intenzioni e delle sue emozioni non si è ancora sviluppato ma è in *training*. I bambini, come diceva Maria Montessori, sono una "mente assorbente" che stando e interagendo in un ambiente riescono a catturare e ad assimilare moltissimo, trascinando queste impressioni anche nel corso della loro crescita. Questo concetto rimanda anche all'apprendimento come *modeling* ossia dedotto dall'esempio dei comportamenti e delle azioni dei *caregivers*, e proposto in maniera più o meno consapevole. Il bambino apprende in maniera significativa quindi, nel "silenzio" del non detto, attraverso un canale emotivo e fisico. In questo senso i piccoli sono dei "cuori assorbenti" in cui il proprio vissuto corporeo è veicolo dell'apprendimento di sé e degli altri. I bambini, soprattutto quelli dagli zero ai tre anni, avendo una competenza linguistica ancora acerba, stanno nella relazione anzitutto proprio attraverso la loro e altrui presenza fisica. Ma anche con il tatto. Tastando l'oggetto, l'ambiente, il corpo... fanno un'esperienza diretta e tattile delle caratteristiche del mondo e della mamma, del sé. Da più grandi poi, giocando e manipolando gli eventi e le loro conseguenze comprendono il funzionamento delle "faccende" del mondo a partire dalle dinamiche della diade mamma-bambino.

Questa indagine nello spazio fisico occupato da più persone raggiunge il suo scopo quando consente lo sviluppo del piacere dell'interazione.

Tracciare una linea di confine e creare una demarcazione spaziale può portare a isolarsi e chiudersi alla relazione. In un mondo in cui gli adulti hanno perso un po' il baricentro valoriale della convivenza e parlano tanto e forse troppo dei propri successi, delle proprie qualità e della furbizia individuale a discapito della gentilezza, dell'onestà e della sensibilità verso il prossimo, si deve fare attenzione a quale lettura del fenomeno pandemico proporre ai bambini.

E' ovvia la limitazione alla socialità ma non è scontata la chiave di lettura che si sceglie di adottare per parlarne ai bambini. Anche a quelli più piccoli, a cui non va taciuta la realtà dei fatti ma spiegata in maniera più chiara possibile per favorirne la comprensione. Non importa se questi non capiranno appieno che cosa significhi la pandemia in senso teorico, è importante comunicare a loro con calma e tranquillità ma senza negare o avanzare false modalità di "rientro" alla normalità.

Non va bene mentirgli e dirgli che una volta rientrati a scuola sarà tutto esattamente uguale a prima. L'adulto deve accollarsi la responsabilità di essere quanto più sincero possibile, offrendo però al contempo uno scenario quanto più positivo del rientro. "Non potrai avvicinarti ai tuoi amici e amiche dell'asilo ma i tuoi sentimenti per loro non cambieranno e sono certa che riuscirete a trovare insieme tanti giochi nuovi e belli da fare".

La più pura manifestazione di affetto nel mondo dei bambini - che hanno il buon senso di non trattenere i propri gesti spontanei e sinceri e non si lasciano condizionare ancora dalle convenzioni socio-normate adulte - è proprio un atto corporeo: l'abbraccio. L'atto stesso dell'abbraccio rivela attraverso l'apertura delle braccia, un'apertura interiore verso l'altro, più profonda. Pro-

prio attraverso il contatto si esprimono la vicinanza, l'empatia, la cura. Insomma, lo slancio innato a toccare l'altrui emotività e a spartirsela per farsene carico. Cosa dire poi di quei bambini e bambine che quando vedono qualcuno piangere lo abbracciano, ancor prima di impiegare qualsiasi parola per significarsene il motivo? In questo senso noi adulti siamo molto poveri di gesti di cura e ricorriamo subito al "perché?" che indaga ma non consola.

La distanza fisica dall'altro dettata ai bambini - dall'adulto ma soprattutto dai pari - impone delle nuove regole di socializzazione: un ripensamento dello scambio comunicativo nella sua dimensione prossemica, che è quella più semplice e diretta, la prima appresa dal bambino sin dalla nascita nella diade costituita con la madre.

Nei contesti socio-educativi questo stravolgimento mette a rischio l'acquisizione di molte competenze emotivo-affettive e anche cognitive, proprio perché l'apprendimento, anche quello nozionale dei bambini scolari, non è mai sganciato dall'emotività e dalla comprensione dell'io in interazione con l'altro.

Il rischio è di minare fortemente le relazioni interpersonali e di generare dei *misunderstanding* comunicativi che causano un cortocircuito emotivo-affettivo. L'educatore deve essere in grado di operare a distanza senza lasciare andare occasioni importanti di insegnamento e senza sacrificare sull'altare della salute, il senso del fare educativo.

Nella vicinanza e nello stare accanto (prossimi) si giocano tantissimi apprendimenti, anche simbolici, dello stare insieme.

Come si può educare alla vicinanza pur mantenendo la distanza?

Il problema si gioca su due fronti: da una parte l'adulto può accostarsi verbal-

mente (sfruttando un linguaggio verbale positivo e propositivo) alla gestione della contingenza. Deve inoltre riuscire a progettare degli interventi educativi (un gioco strutturato oppure una lezione di *cooperative learning*) mirati a compensare la distanza spaziale e allenare quella emotiva-relazionale.

Dall'altra parte deve anche riuscire a preservare lo scambio tra pari e insegnare a prendersi cura del mondo interiore altrui in diversi modi, lasciandosi ispirare dalla creatività e avvalendosi delle sue doti di *problem solving* anche per quanto riguarda le occasioni educative impreviste nei momenti destrutturati.

Nei momenti di attività strutturate si può puntare su uno spazio o un elemento condiviso, sul quale i bambini investano in senso affettivo e valoriale. In quest'ottica l'educazione *outdoor* può venire in aiuto (per esempio si può creare un orto che si annaffia a rotazione, riconoscendo che è un bene collettivo) anche perché svincola in qualche modo dall'obbligo di trovarsi imprigionati in una self-zone, iper-isolati.

In altre parole, i bambini e le bambine devono imparare a comunicare distanti, parlando con gli occhi e non solo con le parole. E a occupare ciascuno il proprio spazio senza dimenticare che l'ontologia umana si rivela nella condivisione, nella comunione e nella convivenza. Noi adulti dobbiamo invece fare un lavoro su noi stessi, sfruttare appieno le nostre professionalità perché mai come oggi sono indispensabili le capacità empatiche e di ascolto attivo, oltre che la creatività. E saper mettere in campo un *know how aggiornato* per evitare la perdita di identità sociale dei bambini/e e ragazzi/e.

E' proprio il contatto con l'altro che è messo a rischio nella sua pratica. L'impatto di una tale rivoluzione dei modi di stare in presenza e di entrare in rela-

zione con l'altro sarà certamente molto forte per i nostri bambini e bambine. Si deve perciò pensare in termini pragmatici a instaurare una co-esistenza sana, bloccando sul nascere le potenziali derive della distanza, quali l'anaffettività, l'apatia e la paura degli altri.

Il bambino chiede amore, vicinanza, ascolto. La nuova sfida educativa sta nel riuscire a offrirgli tutto questo stando in un contesto socialmente connotato, a distanza.

**Pedagogista, esperta in parent training lavora nelle scuole e nei nidi occupandosi di sostegno ad alunni e alunne DVA e BES.*

Bibliografia

- Montessori M. (1999), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- Winnicott D. W. (2001), *Gioco e realtà*, Armando editore, Roma.





Chi ha paura del covid cattivo?

La pandemia della pandemia tra i nostri giovani

Francesca Cilento*,
Alessandra Grassi**

L'emergenza sanitaria che ha colpito il mondo è stata caratterizzata dalla rapidità e da un continuo oscillamento tra speranza, fiducia e sconforto. I dati raccolti hanno chiaramente indicato che l'età è un fattore di rischio (soprattutto a causa delle fragilità già presenti negli anziani) e si è insinuata la convinzione che i giovani fossero fuori rischio. Così come gli asintomatici (che altri non so che portatori sani) bambini, adolescenti e giovani adulti sono stati dipinti come immuni; se da un lato questa idea li ha convinti di essere al sicuro, ci ha anche portato a trascurare i *possibili effetti del virus a più ampio raggio*:

- In ambito lavorativo, secondo Eurostat, la disoccupazione giovanile a Settembre 2020 è aumentata del 17,6%,

- A livello scolastico la didattica a distanza è stata una sfida su più fronti, da quello tecnologico a quello sociale, evidenziando oltretutto le disparità tra coloro che potevano essere seguiti a casa e coloro che non avevano questa fortuna.

- In ambito sanitario, la ricerca "Living, working and COVID-19" ha trovato che parlando di salute mentale il 55% dei giovani intervistati (18-35) erano a rischio depressione.

Questo dato sembra essere in controtendenza con la convinzione che i giovani non siano una fascia a rischio e lascia una fetta di popolazione sola contro i propri mali. Dall'altra parte emerge anche un quadro più complesso della paura che circonda il COVID-19.

In primavera sembravamo essere certi che l'autunno sarebbe stato duro, ma con il rialzarsi della curva ci riscopriamo impreparati alle nuove restrizioni. La seconda ondata ci travolge con un rinnovato momento di incertezza che è terreno fertile per forti reazioni emotive di ansia, stress e paura

Paura di cosa?

In primavera sembravamo essere certi che l'autunno sarebbe stato duro, ma con il rialzarsi della curva ci riscopriamo impreparati alle nuove restrizioni. La seconda ondata ci travolge con un rinnovato momento di incertezza che è terreno fertile per forti reazioni emotive di ansia, stress e paura.

Ma chi dovrebbe avere paura di SARS-COV2? Perché i più giovani dovrebbero temerlo? Una possibile risposta ci arriva da un gruppo di ricerca della University of Columbia (Vancouver) capitanato da Steven Taylor. Analizzando le ricerche provenienti da vari paesi è possibile, secondo Taylor, parlare di una *sindrome da Stress COVID* che include 5 fattori:

1. La paura della pericolosità della malattia e del contatto con i contagiati
2. La preoccupazione per il danno socio-economico causato dalla pandemia
3. La paura xenofoba verso gli stranieri "untori"
4. Sintomi post-traumatici (incubi, pensieri intrusivi, ecc.) causati da un contatto diretto con la patologia o con un malato
5. Comportamenti compulsivi rassicuranti (controllo delle informazioni, pulizia ossessiva delle mani, ecc.).

Questo modello è un'utile punto di riflessione che ci permette di aprirci ad una serie di paure ben più articolate della semplice paura del contagio e che non hanno barriere di età protettive.

Ma serve la paura?

La paura è una delle emozioni primarie, cioè una delle risposte agli eventi con cui nasciamo e ha come obiettivo quello di aiutarci a *reagire di fronte ad un pericolo*.

La sua funzione fondamentale è quella di permetterci di prestare attenzione e convergere tutti i nostri sensi e le no-

stre energie in una situazione specifica, per aiutarci a superarla. Ad esempio, se desidero fare una passeggiata nel bosco ma temo l'incontro con una biscia, la paura mi permette di agire con cautela: indossando scarponcini adatti e utilizzando bacchette da trekking. In questo caso la paura non limita, aiuta ad essere prudenti.

Quindi, non si tratta di qualcosa di negativo, anzi a livello evolutivo e di preservazione della propria incolumità è un'emozione fondamentale. *In che modo quindi ci può danneggiare?*

Diventa controproducente quando è troppa: una paura mal gestita o mal interpretata rischia di trasformarsi in panico, limitando la capacità di reagire alle situazioni, bloccandoci anziché permettendoci di (re)agire.

In primo luogo occorre precisare, come sottolinea Legrenzi, che reagiamo con paura non tanto all'evento in sé, ma a ciò che percepiamo come dannoso. Quindi è possibile reagire in modo sproporzionato (in un senso o nell'altro) a seconda di quanto conosco il fenomeno e di cosa so dello stesso.

Un altro elemento da considerare riguarda ancora la possibilità di conoscere l'oggetto della paura: l'ignoto genera in noi passività perché non sappiamo cosa sia sotto il nostro controllo. Se non facciamo nulla per reperire informazioni di qualità il nostro comportamento sarà poco allineato con il pericolo da fronteggiare.

Diventa quindi fondamentale trovare le cause dell'evento di cui abbiamo paura. Il ricorso alla razionalità, lo sforzo di oggettivare il pericolo, aiuta a gestirlo: quel pericolo resta dal punto di vista oggettivo ma viene ammortizzato dal punto di vista soggettivo.

Le paure dei più giovani

La paura, come anticipato, ha il gran-

de potere di spronarci all'azione o alla cautela. È la paura del contagio unita all'informazione su ciò che conosciamo di SARS_COV2 che ci ricorda di indossare la mascherina, di mantenere il corretto distanziamento sociale e di igienizzare le zone sensibili come le mani. I giovani sembrano essere meno coinvolti dalla paura del contagio (ciò comporta una serie di scelte comportamentali conseguenti), ma non sono immuni ad altri timori, come la *paura del cambiamento*. Le grandi trasformazioni nella quotidianità, dalla didattica a distanza all'impossibilità di aggregarsi, dalla recente introduzione del coprifuoco alle limitazioni a feste e momenti di svago in compagnia, stanno generando un profondo senso di aridità emotiva.

I cambiamenti degli ultimi mesi sono stati subiti dai giovani, spesso scarsamente affrontati, ma sottovalutare le paure altrui solo perché nella nostra scala di percezione costituiscono un problema minore è una scelta che comporta delle conseguenze: lasciare i giovani in balia di loro stessi e soprattutto lasciarli con un *senso di "inascoltato"* che difficilmente li porterà ad aprire le orecchie alle richieste comportamentali che la pandemia richiede a tutti.

Cosa raccontano durante i colloqui?

Cosa può rappresentare un pericolo per individui che sono in crescita, a cui è stato detto di non essere vittime dell'infezione, e che stanno costruendo la loro personalità attraverso il confronto con il mondo? Sono i *bisogni disattesi* che rappresentano, o meglio, che vengono percepiti come pericolosi e che scatenano delle paure: il confronto con i pari, il sentirsi parte di qualcosa. L'aggregazione rischia di cedere il posto ad una profonda solitudine digitale, soprattutto laddove il digitale non viene con-

testualizzato e arricchito di rituali sociali (pensiamo al lavoro delle scuole che stanno alfabetizzando anche socialmente questi ambienti prima privi di regole).

Quali sono i *sintomi* più frequenti?

Le ripercussioni più ampie che stiamo osservando in ambulatorio sono legate ai disturbi dell'umore:

- bassa tolleranza alle frustrazioni
- difficoltà a gestire la rabbia
- profonda apatia
- ansia generalizzata
- scarsa motivazione

Ad esse si associano delle reazioni comportamentali:

- disturbi del sonno (insonnia, risvegli frequenti o anticipati, incubi, ecc ...)
- disturbi gastro intestinali
- fobia sociale
- paura alla guida

Cosa fare? Attenzione ed ascolto sono le parole chiave

È fondamentale non sottovalutare l'influenza che i grandi cambiamenti di questi mesi stanno esercitando sulla popolazione più giovane. Il ruolo della famiglia e in generale degli adulti "vicini" è fondamentale per riuscire a *dare un senso anche ai rapporti a distanza* e alle difficoltà che i ragazzi stanno vivendo, anche quando noi non le percepiamo.

L'ascolto è sicuramente la chiave per accedere ad una comprensione reciproca tra adulto e ragazzo che preveda:

- resistere alla tentazione di intromettersi e lasciare (anche grazie a dei lunghi silenzi) la possibilità all'altro di elaborare e di capire che *siamo davvero interessati ad ascoltare* la loro versione dei fatti,
- *non minimizzare* le loro paure o i loro bisogni rispetto ai mali della società (anche loro li conoscono, ma non li riconosceranno se prima non gli insegniamo per primi a rispettare i bisogni altrui),
- mettere al centro della riflessione *quello che possono fare* e non quello che gli

è precluso, come occasione di crescita e di innovazione.

Perché non si è mai fatta la storia tornando indietro, ma affrontando le paure per costruire qualcosa di nuovo!

**PhD, psicologa e formatrice, Psicologia ad Alto Potenziale;*

*** PhD, psicologa e formatrice, Psicologia ad Alto Potenziale*

Bibliografia

Eurofound (2020), Living, working and COVID-19 dataset, Dublin, <http://eurofound.link/covid19data>

Legrenzi, P. (2020) *Paura, panico, contagio. Vademecum per affrontare i pericoli*. Giunti.

Taylor, S., Landry, C. A., Paluszek, M. M., Fergus, T. A., McKay, D., & Asmundson, G. J. (2020). *COVID stress syndrome: Concept, structure, and correlates. Depression and Anxiety*, 37(8), 706-714.



ORIGAMI CREATIVITÀ E PEDAGOGIA

Claudia Cacchioni*

Origami cos'è ?

*Carta più mani è uguale a origami !
è piegare, giocare e saltare sui rami.*

*Su rami di carta volare leggeri,
è librarsi nell'aria come piccoli aerei.*

L'antica arte giapponese del piegare la carta conosciuta con il nome di "origami" è da ritenersi "gioco" proprio come lo intende Winnicott, tale pratica infatti implica la distinzione tra creatività e creazione

L'uomo non può fare a meno del gioco, tutti giochiamo in ogni periodo della nostra vita ma in ciascuna tappa esiste un approccio ludico diverso.

Da bambino ha nei confronti della realtà un contatto giocoso ed è attraverso l'attività ludica che sperimenta, e quindi conosce e controlla quanto lo circonda, da adulto invece si appropria alla realtà per affermare la propria presenza nel mondo.

Per Winnicott è soltanto mentre gioca che l'individuo sia esso adulto o bambino, è in grado di esprimere la sua personalità, di essere creativo e di scoprire il proprio Sé.

Nell'adulto il gioco si estende ai suoi interessi, al piacere di una lettura, un hobby e nella possibilità di svolgere un lavoro che lo appassioni.

Ciò che Winnicott intende per creatività non ha a che vedere con un prodotto specifico, qualcosa di pregevole e riconosciuto universalmente come la creazione di un'artista, quanto di un modo di intendere la vita, un vivere creativo. (Winnicott, D.W. 1971)

L'antica arte giapponese del piegare la carta conosciuta con il nome di "origami" è da ritenersi "gioco" proprio come lo intende Winnicott, tale pratica infatti implica la distinzione tra creatività e creazione, inoltre è dal processo di piegatura che si riceve più soddisfazione rispetto al prodotto finito che comunque deve

possedere una sua funzionalità, questo aspetto è ben visibile tra i bambini.

Ad esempio nell'ambito dei modelli piegabili dai più piccini, quelli che catturano la loro attenzione e amano di più sono "gli origami animati": uccelli che battono le ali, bocche di volpi, lupi o cocodrilli che si aprono e si chiudono, orecchie di conigli che si muovono, rane che saltano e così via. Il motivo dell'attrazione risiede nel fatto che per i bambini questi origami hanno una loro funzionalità, e con essi riescono a giocare. Molti adulti apprezzano invece modelli complicati per conoscere i propri limiti, e allora si cimentano nella piegatura del foglio di carta seguendo diagrammi piuttosto difficili, e con molteplici passaggi per ottenere figure realistiche.

Si pensi agli insetti o alle complesse figure modulari, la cui difficoltà è nell'assemblaggio di fogli di più colori piegati secondo lo schema, e nell'incastrare i moduli senza l'uso della colla per ottenere figure geometriche bi e tridimensionali. C'è da dire che anche in questo ambito esistono deliziosi modelli giocosi, adatti ai bambini più grandi e ai ragazzi, che permettono attraverso movimenti armonici delle mani di passare da una forma a un'altra.

La tecnica degli origami si differenzia da tutte le altre di tipo creativo per l'equilibrio tra aspetto costruttivo e manipolazione. Nei modelli più elementari la realizzazione dell'oggetto occupa poco tempo, e il bambino è in grado di passare rapidamente dal costruire, al giocare con quell'oggetto creato con le sue mani. Se pensiamo ad esempio alla carta pesta, è necessario un processo laborioso e impegnativo per modellare un burattino con il quale narrare o inventare delle storie, mentre con poche pieghe di un foglio di carta il bambino può ottenere un semplice burattino da infilare in un dito delle mani, e in pochi

minuti allestire un teatrino con più personaggi, da animare a piacere liberando la fantasia.

Un po' di storia degli origami

Dal punto di vista storico la piegatura della carta ebbe origine in Cina, dove fu inventata nel II° secolo D.C. si sviluppò però in Giappone e non come arte ma espressione delle tradizioni culturali. L'occidente invece ebbe la possibilità di conoscere questa pratica in modo più sistematico solo nella metà dell'800, quando il Giappone si aprì agli stranieri e ai giapponesi fu permesso di uscire dai confini nazionali, così diversi di loro essendo prestigiatori organizzarono delle tournè presentando modelli di carta che stupivano il pubblico.

In verità l'idea che la carta si potesse piegare per assumere delle forme era già stata sviluppata da qualche europeo, ad esempio alcuni disegni di Leonardo da Vinci mostrano uno studio sistematico dei vari tipi di pieghe che si potevano ottenere, e da cui si deduce il suo interesse per la piegatura legata alla matematica. Lewis Carrol autore di *Alice nel paese delle meraviglie* aveva invece un piccolo repertorio di modelli (barchette e simili), che utilizzava per intrattenere i bambini.

Verso la metà del XIX° secolo si stavano diffondendo in Europa le teorie pedagogiche del precettore Friedrich Froebel, che tra l'altro riteneva la piegatura della carta un ottimo sistema per sviluppare la coordinazione motoria, la creatività e per apprendere le regole della geometria e aveva progettato a tal scopo una serie di semplici esercizi di piegatura.

Anche Winnicott era solito alla fine della consultazione psicoanalitica piegare un foglio di carta per farne una freccia o un ventaglio, ci giocava per qualche istante e poi lo dava al bambi-

no dicendogli “arrivederci”, il bambino in seguito avrebbe potuto utilizzarlo o buttarlo via. Questo semplice atto simbolico che nessun bambino aveva mai rifiutato, secondo sua moglie Clare, che ne fu spesso testimone, conteneva forse un primo abbozzo di idee che sviluppò in seguito tra cui il concetto di *oggetto transizionale*. (Winnicott. C. 1977).

Continuando con la storia della piegatura della carta, è in Giappone che avverrà una vera rivoluzione in questo campo con Akira Yoshizawa, uno tra i più grandi maestri di origami nel mondo, un vero pioniere.

Yoshizawa iniziò a lavorare da giovanissimo in una industria metalmeccanica di Tokyo, e continuando a studiare divenne disegnatore tecnico, negli anni 30 gli fu affidato il compito di formare i giovani impiegati e insegnava loro la geometria usando la piegatura della carta. Ancora molto giovane lasciò il lavoro per dedicare tutta la sua lunga vita agli origami, sviluppò la tecnica appassionandosi e inventando moltissimi modelli soprattutto figurativi, ai quali sperimentando pieghe più morbide e tridimensionali donava un’infinita poesia, il passerotto è uno tra questi.

Ma la cosa grandiosa è che insieme a Randlette e Harbin, ideò una simbologia che divenne universale per realizzare dei diagrammi di piegatura, ciò permise di rappresentare i modelli e raccogliarli in libri, in modo che chiunque potesse provare a piegare autonomamente qualsiasi modello senza l’ausilio di un insegnante, scavalcando così le barriere linguistiche.

Fu solo allora che venne coniato il termine “origami”.

Una pedagogia per rimuovere gli ostacoli

Considerando l’aspetto più strettamente pedagogico, nel 1980 le idee di

Froebel vennero riconsiderate quando il Giappone organizzò l’istruzione elementare secondo i modelli occidentali e decise di adottare il suo metodo con la creazione in tutto il paese di giardini d’infanzia, così la piegatura della carta fu da allora e ancor oggi, insegnata nelle scuole nipponiche.

E’ certo che gli origami sono un metodo del quale avvalersi per rimuovere quegli ostacoli che

impediscono al bambino, al ragazzo ma anche all’adulto di sviluppare o potenziare le funzioni mentali quali la percezione, l’attenzione e la memoria e per favorire il lavoro di gruppo e quindi la socializzazione. Ci troviamo di fronte ad un giocoso strumento di apprendimento di concetti geometrici e matematici, spesso non semplici da assimilare nei modi consueti.

Si potrebbe aggiungere di più sulle vaste applicazioni di questa disciplina nell’arte, nell’ingegneria, nella moda, nella pubblicità, persino nella riabilitazione delle mani dopo degli incidenti, ma la scuola è il luogo di elezione, includendo anche tutto ciò che è educativo seppur svolto fuori dalle aule, parliamo di varie comunità o luoghi di cura come il carcere, le case famiglia, i centri per gli anziani, le comunità terapeutiche, gli ospedali pediatrici ecc.

Considerando solo la scuola, ogni insegnante di qualsiasi materia posto nella condizione di conoscere le basi fondamentali degli origami, e quanto relativo alla propria disciplina d’insegnamento, sarà certamente in grado di svolgere una programmazione ordinaria o di recupero che vede nell’insegnamento delle regole, nella comprensione dei diagrammi e nella piegatura di modelli semplici o più complessi e selezionati, gli strumenti che permettono ai propri studenti di acquisire le abilità richieste.

Consapevoli che in Italia non tanto la

conoscenza, quanto la pratica degli origami sia ancora scarsa, *il centro diffusione origami*, attivo da più di un quarantennio e in continuo scambio con le altre associazioni nel mondo, da soli cinque anni nonostante l'impegno profuso da sempre, è riuscito ad organizzare convegni annuali su *origami, dinamiche educative e didattica*, destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado, agli educatori e operatori sociali, con lezioni teoriche e laboratori.

Il riscontro positivo dato dalla partecipazione vasta ed entusiasta del corpo docente, che continua nel tempo e anche a distanza ad essere incoraggiato e sostenuto per applicare e diffondere questa preziosa disciplina dentro ma anche fuori dall'ambito scolastico, fa ben sperare che la pedagogia sempre più consideri la pratica origami uno straordinario strumento di educazione e di coesione sociale.

**Psicologa psicoterapeuta, socia del centro diffusione origami*

Bibliografia

- Winnicott C., 1977 "Donald Winnicott come persona" in AA.VV. *Il pensiero di D.W. Winnicott*, Roma, Armando, 1982.
- Winnicott D.W., 1971 "Il gioco attività creativa e ricerca del sé" in *Gioco e realtà*, Roma, Armando 1974.

Sitologia

Per avere informazioni dettagliate sugli origami dalla storia ai modelli da scaricare, video e altro, si consulti il sito del centro diffusione origami: www.origami-cdo.it

Per un resoconto sull'applicazione dell'origami nella didattica e degli argomenti trattati nei convegni consultare i programmi dei vari anni su : www.origami-cdo.it/cdo/convegno/origamedidattica.html

L'Operatore Pedagogico, una nuova figura in Patologia Neonatale

Per un genitore prendersi cura di un bambino ricoverato in ospedale vuol dire farsi carico di tutte le sue esigenze, non solo sanitarie, per aiutarlo a trovare uno spazio di crescita anche in una situazione complessa e traumatica come quella dell'ospedalizzazione. Il ricovero del proprio piccolo in ospedale comporta cambiamenti significativi per la famiglia. I genitori devono delegare cure e decisioni a medici e infermieri. Così, come afferma Silvia Kanizsa (1998), quando il piccolo incontra il "lupo cattivo", ovvero la malattia, è necessario che i genitori sappiano elaborare strategie che permettano l'espressione, il controllo e l'elaborazione delle angosce che l'evento scatena nel loro piccolo neonato e anche in tutte le figure di riferimento che lo circondano.

Per un operatore sanitario che opera in un contesto complesso come la Terapia Intensiva Neonatale (TIN) diventa fondamentale saper gestire le emozioni e riuscire a sviluppare strategie per il controllo e l'elaborazione delle ansie e delle angosce, sia le proprie che quelle dei familiari dei piccoli pazienti. Infatti, lavorare in un contesto così delicato suscita negli operatori un forte stress legato sia alla complessità della loro professione e che alla loro personale esperienza, alle loro emozioni e ai loro sentimenti.

E se all'interno del reparto ci fosse un Operatore Pedagogico?

Durante l'ultimo anno del mio percorso universitario, ho avuto l'occasione di condurre una breve indagine sul campo nel reparto di Patologia Neonatale di una strut-

Silvia Cambianica*

L'Operatore Pedagogico guida i genitori nel delicato percorso che si trovano ad affrontare quando si presenta l'esigenza di un ricovero in *Terapia Intensiva Neonatale* del loro nascituro, e attraverso le sue competenze e le sue abilità si propone di stabilire una relazione di aiuto, affinché genitori e operatori, possano trovare nuovi equilibri per poter superare i disagi e le difficoltà incontrati nel corso della loro esperienza

tura ospedaliera del nord Italia, durante i primi mesi del 2020 (prima dell'arrivo del Covid-19). Avere come oggetto d'indagine il ruolo che l'Operatore Pedagogico potrebbe ricoprire all'interno del reparto di Terapia Intensiva Neonatale ha significato dover studiare i vissuti dei soggetti coinvolti nella relazione di cura dei piccoli pazienti e ha implicato diversi interrogativi nella scelta di un adeguato metodo di analisi. L'analisi dei dati è infatti un aspetto cruciale, azioni e parole raccolte sul campo sono stati legati alle interviste come suggerimenti per studiare in modo più approfondito l'oggetto di indagine. L'indagine si è svolta seguendo il metodo etnografico proposto da Attilia Bruni nel testo "La ricerca qualitativa in ambito sanitario" (2017) a cura di Luigina Mortari e Lucia Zannini. Attraverso questa esperienza ho provato a delineare il ruolo che potrebbe ricoprire la figura dell'Operatore Pedagogico in tale contesto.

Dall'indagine che ho condotto emerge che uno sguardo pedagogico potrebbe giovare sia agli operatori sanitari che ai genitori dei piccoli pazienti. Si presuppone che questa figura possa costruire un rapporto umano autentico e sincero, suscitando stima e fiducia, per agire in vista del bene del personale e dei familiari. Supportando gli operatori sanitari nel loro complesso lavoro e stando accanto ai familiari nel loro delicato percorso, si potrebbero moderare così eventuali conflitti, stati di ansia e stress. Inoltre, sarebbe riconosciuta l'importanza dei progetti di vita delle persone con cui si relaziona, ricordando loro che la vita ha un senso, in ogni circostanza e in qualunque condizione.

In questo articolo, ho preferito utilizzare il termine "Operatore Pedagogico" a quello più noto di "pedagogista". Il

motivo è da ricercarsi nel suo significato, il quale rimanda ad una sintesi rilevante e significativa rispetto al ruolo e alla professionalità di questa figura:

- Operatore - dà l'idea di un immediato interesse per l'intervento sul campo dunque risulta pienamente congruente con le caratteristiche di una scienza pratica, la cui dimensione principale è costituita dal futuro; - Pedagogico - deriva in via diretta dal termine pedagogia con cui abbiamo definito la scienza dell'educazione fenomenologicamente fondata, rinvia al suo necessario riferirsi alle indicazioni e alle esigenze emerse proprio a livello di quella scienza.¹

L'Operatore Pedagogico da me ricercato è quindi una figura che attraverso le sue competenze e le sue abilità si propone di stabilire una relazione di aiuto. Attraverso questa relazione, genitori e operatori, possono trovare nuovi equilibri per poter superare i disagi e le difficoltà incontrati nel corso della loro esperienza. Alla base di questa professione si trovano l'interazione diretta con la persona, la ricerca di un suo benessere e di un suo equilibrio. Pertanto, l'Operatore Pedagogico attua un programma non standardizzato, ma individualizzato, basato sulle peculiarità e sulla storia personale della persona che si trova di fronte.

L'Operatore Pedagogico parteciperebbe, inoltre, in modo significativo alle riunioni di *équipe* collaborando con il personale medico-infermieristico alla progettazione di mirati interventi d'aiuto, d'educazione, di coordinamento e di sostegno per i piccoli pazienti e per le loro famiglie. È necessario che tutto lo staff collabori attivamente per creare, in ogni situazione, uno specifico intervento che sostenga le diverse aree e i diversi aspetti della vita delle persone.

¹ Piero Bertolini (1988), *L'esistere Pedagogico*, pag. 304

L'Operatore Pedagogico può quindi dare una chiave di lettura differente a medici ed infermieri, i quali saranno incentivati a innescare processi riflessivi trasformativi: acquisiranno nuove consapevolezze e potranno tingere le loro azioni di nuovi significati, collegando eventi e situazioni che prima potevano apparire disgiunti. Guideranno i loro gesti di cura con maggiore consapevolezza e si relazioneranno con i piccoli pazienti e le loro famiglie in modo personalizzato, mettendo in atto interventi specifici.

Secondo lo studio condotto da Bertolini (2005) sui rapporti che intercorrono tra scienze diverse «Il corpo dell'uomo acquista il suo autentico significato solo se considerato nella sua inscindibile unità con la mente». La prospettiva epistemologica che emerge come la più convincente non consiste solo nella disponibilità di ciascuna di esse a riconoscere le altre e di farsi riconoscere, ma nello stabilire un dialogo teorico e pratico (Bertolini, 2005). In questo modo sarà possibile trovare una forma di cooperazione. Sia la medicina che la pedagogia hanno individuato entrambe il fine ultimo di aiutare le persone a migliorare in concreto la qualità della loro vita.

L'esperienza del personale medico-infermieristico e dei familiari coinvolti nello studio si rivela nel complesso caratterizzata da molteplici punti di contatto e similitudini. In riferimento al *focus* dell'indagine da me condotta, si evince come in molte situazioni si senta la mancanza di un sostegno, di un appoggio. Emerge la necessità di una figura competente, presente internamente al reparto, che sia di supporto sia per gli operatori che per i familiari. Ed è proprio qui che si può inserire l'Operatore Pedagogico. Questo è il punto di partenza per la costruzione del suo ruolo.

Durante la permanenza sul campo mi sono accorta dell'interesse che gli operatori dimostravano nei riguardi di questo ipotetico ruolo all'interno del reparto. Nonostante non abbia sempre ricevuto apprezzamenti riguardo all'indagine, questo aspetto è stato fondamentale perché mi ha permesso di comprendere le resistenze del personale e la rigidità del reparto. Un reparto considerato "di nicchia", sconosciuto a molti, anche a coloro che lavorano in altre aree dell'ospedale. Pertanto, inserire una figura nuova all'interno dell'*équipe* non si presenta come evento semplice e immediato, a causa del fatto che talvolta il cambiamento, in un ambiente ben consolidato, provoca resistenze, crea dubbi e produce interrogativi. L'Operatore Pedagogico dovrà quindi saper accogliere tutti questi aspetti, facendo il suo ingresso in reparto "in punta di piedi".

La figura dell'Operatore Pedagogico acquisisce un valore notevole in Patologia Neonatale, perché alla base di questo reparto così delicato e complesso, si trovano la fragilità e la vulnerabilità umana. Se la nascita è da un lato un evento felice, nascere non sempre è una cosa semplice. In un reparto come la TIN, la bellezza del nascere si scontra con la difficoltà della malattia, con la preoccupazione, con la paura. Viene troncata una parte di quella gioia che un genitore, ma anche un medico e un infermiere, un nonno e una nonna, un fratello e una sorella, provano nel momento in cui si ode un nuovo vagito. Pertanto, se il *proprium* della pedagogia è l'educazione, o meglio, sono i fatti educativi, e i fenomeni cui si riferisce sono proiettati verso il futuro sotto forma di cambiamento e trasformazione, la figura dell'Operatore Pedagogico sembrerebbe essere veramente necessaria, perché porterebbe, attraverso le capaci-

tà e le competenze derivanti dalla sua professione, un aiuto concreto agli operatori sanitari.

Sul piano pedagogico vengono approfonditi tutti gli aspetti per “educare fin dalla nascita” i quali sono necessari sia ai genitori, che al personale medico-infermieristico. Come risulta dai dati emersi dall’indagine che ho condotto, loro stessi trovano una mancanza degli aspetti pedagogici e psicologici nella loro formazione. Sono i primi a rendersi conto che oggi c’è una richiesta sempre maggiore di figure collaterali che siano in grado di cooperare insieme a loro per poter dare ai piccoli pazienti, alle loro famiglie, ma anche a loro stessi, un aiuto concreto e globale. Le note difficoltà che si sono generate a causa del Covid-19 vanno ad avvalorare la necessità di questa figura. L’Operatore Pedagogico diverrebbe un riferimento importante per tutte le figure presenti in reparto, perché si occuperebbe di tutti quegli aspetti educativo-relazionali volti alla creazione di legami costruttivi e di solide relazioni professionali.

Come sottolinea Roman Negri (2012), quando la coppia è affiata e l’unione esprime la volontà di costituire una famiglia, il bambino rappresenta colui che dà l’opportunità ai genitori di completare il nucleo familiare. Come evidenzia Brazelton (1983), diventa l’occasione di tramandare se stessi e di avere «un’altra possibilità di vita»: nel generare il bambino essi desiderano realizzare una creatura che racchiuda le loro migliori qualità. «Ogni genitore si forma nella mente l’immagine del figlio “ideale”» (Caso, 2015). Generalmente questa immagine non contempla un figlio malato, ma un bambino bello e sano. L’idea di un figlio «tutto vivacità

e salute» (Kanizsa, 1998) non aiuta nel successivo percorso di accettazione della malattia del piccolo, ma rende tutto più difficile e doloroso.

Il trauma legato alla nascita di un bambino che ha bisogno di cure intensive è un evento che colpisce direttamente l’intero nucleo familiare. Pertanto, risulta necessario che le famiglie non vengano lasciate sole in un momento così delicato della loro vita.

Pia Massaglia ha sintetizzato nelle seguenti fasi il percorso emotivo che si innesca nel genitore di fronte alla malattia del proprio figlio:

1) *Shock*: caratterizza la fase nella quale il genitore apprende e prende lentamente consapevolezza della malattia del proprio bambino e solitamente dura qualche giorno; è connotata da uno stato di confusione e di disorientamento totale, che lo porta ad un’incapacità di affrontare la vita a qualsiasi livello, dal recepire correttamente le informazioni e le spiegazioni mediche al vivere la propria normale quotidianità;

2) *Negazione*: si traduce nel tentativo ostinato di affermare che il problema non esista o che sia facilmente risolvibile; è la fase in cui si iniziano a trascurare le reali possibilità di cura e si va alla ricerca di pareri diversi o di interventi risolutivi;

3) *Accettazione*: è la fase in cui si inizia a considerare la situazione reale e comporta una sofferenza intensa, che non si traduce, tuttavia, mai nell’accettazione completa, ma – piuttosto – nella convivenza con una realtà sostanzialmente inaccettabile.²

In sintesi, l’Operatore Pedagogico guiderebbe i genitori nel delicato percorso che si trovano ad affrontare quan-

² Pia Massaglia in Capurso M. (2001) (a cura di), *Gioco e studio in ospedale. Creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, Trento, Erickson

do si presenta l'esigenza di un ricovero in TIN del loro nascituro. Grazie alle diagnosi prenatali, alcuni genitori sanno già dalla gravidanza che alla nascita il loro bambino avrà bisogno di cure intensive, mentre capita che alcuni neonati vengano ricoverati nei primissimi giorni di vita. Sarebbe importante che questa figura fosse sempre presente nel momento in cui si mostrasse la necessità di un ricovero per un neonato, perché la sua presenza potrebbe supportare i genitori nella gestione delle ansie e dello stress provocati da questa difficile esperienza. Potrebbe infatti intraprendere un percorso prenatale, perinatale e post nascita, dal momento che la consulenza pedagogica nell'ambito della prima infanzia svolge un ruolo fondamentale di supporto e accompagnamento genitoriale, promuovendo la consapevolezza nella costruzione di un individuo felice ed equilibrato. Potrebbe aiutare i genitori a comprendere e accogliere le esigenze primarie del neonato per assicurare uno sviluppo equilibrato in continuità con i bisogni di sicurezza, di contatto e di protezione vissuti nel grembo materno.

Per fare ciò, questa figura professionale dovrebbe quindi possedere una formazione specializzata e un bagaglio di abilità che spaziano in diversi ambiti. Dovrebbe pertanto possedere determinate *soft skill*: in primo luogo la capacità di ascolto, l'empatia, l'intelligenza emotiva, il pensiero critico, la flessibilità, la negoziazione. Dovrebbe inoltre avere l'abilità nel *problem-finding*, ossia il rendersi conto della presenza di un problema, nel *problem-setting*, cioè la definizione del problema, nel *problem-solving*, l'eliminazione delle cause, risolvendo così il problema, l'attitudine al *decision-making*, ossia l'essere in grado di agire in maniera opportuna in base al problema, e al *decision-taking*, ovvero possedere una

capacità decisionale che gli permetta di passare all'azione. Queste caratteristiche concorreranno a mettere in atto una comunicazione efficace. Dovrebbe possedere infine una spiccata gestione dello stress, avere fiducia in sé stesso, essere in grado di apprendere in maniera continuativa e di gestire correttamente tutte le informazioni, il tutto lavorando in una *équipe* qualificata.

L'Operatore Pedagogico si propone di educare all'autonomia e non addestrare alla dipendenza, attuando un percorso educativo-relazionale attraverso il quale cerca di far emergere le peculiarità della personalità e del carattere delle persone con cui lavora. Questo obiettivo potrebbe essere raggiunto aiutando a reagire anche nelle situazioni più complesse, sostenendo le persone, accompagnandole nei momenti difficili e cercando di trovare le migliori strategie per poter dare una buona base da cui ripartire e poter quindi tornare "a camminare da soli". Ma anche educando alla cura di sé e del proprio "io" partendo da tutte quelle realtà che possono incidere sulla qualità della vita. Educare è complesso e impegnativo, ma è proprio questa la sfida che l'Operatore Pedagogico dovrebbe scegliere di affrontare.

**Consulente Pedagogica Familiare,
Giuridica e Scolastica.
Pedagogista in Terapia Intensiva Neonatale.*



Memoria interculturale.

Storie intergenerazionali e di migrazioni interne italiane

Marialisa Rizzo*

Storie e memorie plurali

Le storie di vita e formazione di cui si vuole proporre una lettura pedagogica, sono ancora una volta quelle di tre generazioni di donne: di nonne, migrate dal Sud al Nord Italia tra il 1950 e il 1970; di madri, figlie di queste, nate e cresciute in quartieri settentrionali “meridionalizzati” (Fofi 1964); e infine di figlie, giovani contemporanee¹.

Leggere pedagogicamente tali storie permette di recuperare una memoria che è *personale/familiare*, eppure in un certo senso *collettiva*. Queste offrono infatti l’opportunità di guardare, non solo ai singoli, ma anche ai comuni processi formativi, e di analizzare quell’avvenuto contatto (e le sue conseguenze sociali ed educative sul lungo periodo) tra territori e patrimoni culturali che ai tempi si presentavano come diffe-

La memoria collettiva/territoriale, risulta particolarmente interessante, soprattutto in un tempo in cui si assiste a ulteriori inevitabili confronti tra culture, alla crisi della memoria sociale e alla produzione consistente di “retrotopie”, attraverso sguardi nostalgici sempre più rivolti al passato e impegnati nella ricerca – davanti a un domani incerto – di una protezione dal futuro temibile, non più immaginato/desiderato migliore per sé e per gli altri

renti e che, con la grande migrazione interna italiana, si sono venuti inevitabilmente a confrontare, nella distanza delle condizioni socio-economiche che li hanno

¹ Si presenta qui una riflessione che nasce dal lavoro di dottorato di chi scrive (corso di dottorato in Scienze della formazione e della comunicazione, coordinatrice: prof.ssa Laura Formenti), supervisionato dal prof. Sergio Tramma, del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, “R. Massa”. Per questa ricerca sono state svolte (da maggio 2016 a marzo 2017) interviste a triadi femminili: nonne, madri, figlie. A ogni triade è stato dato un nome fittizio (es. Lidia, Andrea, Maria...) e ogni donna è stata nominata con il ruolo familiare, affiancato dal nome della triade (es. Nonna Lidia, Mamma Lidia, Lidia...). Nel corso del testo si troveranno rimandi al materiale di ricerca: accanto alla citazione, tra parentesi, si troverà il nome (di fantasia) con l’anno in cui l’intervista è stata svolta (es. Nonna Lidia 2016).

caratterizzati e prodotti: configgendo/rafforzandosi/modificandosi vicendevolmente; “integrandosi” e dando vita a nuove tradizioni territoriali di riferimento, in un certo senso ibride.

La memoria collettiva/territoriale (a ben vedere *interculturale*) di cui si sta parlando, risulta particolarmente interessante (utile), soprattutto in un tempo in cui si assiste a ulteriori inevitabili confronti tra culture, alla crisi della memoria sociale e alla produzione consistente di “retrotopie” (Bauman 2017), attraverso sguardi nostalgici sempre più rivolti al passato e impegnati nella ricerca – davanti a un domani incerto – di una protezione dal futuro temibile, non più immaginato/desiderato migliore per sé e per gli altri. Sono, queste retrotopie, rifugi cercati in un passato rimodellato a piacimento o recuperato solo in alcune sue parti, funzionali alla rassicurazione, identificazione e alla strutturazione di micro-noi che si oppongono inevitabilmente a dei loro, esclusi da tale memoria stretta. Esse, riappropriandosi di un passato edulcorato/parziale/rivisitato, producono – in accordo con il clima sociale più ampio – memorie individuali non in grado di rispondere alle istanze sociali e di favorire collettività democratiche in movimento. Al contrario, la memoria a cui si sta facendo riferimento può essere vista proprio in questi termini di utilità sociale: per la cittadinanza, gli operatori/decisori politico-sociali e gli studiosi di intercultura e di possibilità di convivenza più democratiche. Questo poiché è capace (in potenza) di stimolare pensieri e azioni nei territori altrettanto tali: facendo luce tanto sulle *difficoltà* dei confronti/scambi tra culture (sempre in atto), attenuabili anche con proposte educative intenzionali; quanto sulle *competenze*, che è possibile apprendere informalmente in

questi stessi scambi e che, ancora una volta, possono essere educativamente sostenute. Competenze interculturali, connesse all’«abilità nell’orientarsi nelle diverse culture e di muoversi con destrezza in vari sistemi di significati» (Burgio 2015a, p. 60), che – se riconosciute – potrebbero quindi fare da riferimento anche nell’oggi, giovando alla convivenza nella contemporaneità (sempre più multiculturale, segnata da spostamenti su scala globale) e dando stimoli di riflessione (e progettazione) anche a chi si muove per l’ampliamento di occasioni in cui sia possibile sperimentare/formare identità (non identità) meticce.

Storie e memorie interculturali tra difficoltà e opportunità

Tra le difficoltà, di cui tale memoria interculturale si fa portavoce, sicuramente la copiosa produzione di *stereotipi* che hanno semplificato e allontanato quelle che si presentavano (venivano presentate) come popolazioni distinte. È una produzione avvenuta nei confronti di chi veniva considerato “terronne”, soprattutto “terrona”, ma anche viceversa nei riguardi dei/delle settentrionali, spesso viste dalle coetanee del Sud come più «libertine» (Nonna Lidia 2016) e «scostumate» (Alasia, Montaldi 1960, p. 97). A esse veniva riconosciuta una maggior libertà (anche sessuale) con un’accezione tuttavia negativa. Proprio la questione della *libertà/sexualità* femminile è risultata essere (come in fondo ancora oggi accade nei contatti tra culture) una tematica di confronto/scontro che: ora, ha creato tensioni tra popolazioni considerate indietro o più emancipate, tra donne con origini differenti; ora, ancora, ha aperto conflittualità (più o meno esplicite) anche tra diverse generazioni. A contribuire alla produzione di stereotipi e distanze an-

che il *confronto linguistico*: sebbene fossero (meridionali e settentrionali) tutti/e italiani/e, in quel tempo il dialetto era molto diffuso, soprattutto al Sud, in cui la televisione non era ancora un bene domestico comune. La comprensione verbale non era dunque immediata e, almeno inizialmente, poteva presentarsi come d'ostacolo alle volontà e ai desideri d'integrazione. Anche le *tradizioni culinarie* a confronto, in un primo momento, si sono dimostrate capaci di produrre distanze/divisioni. Nella mensa della fabbrica, ad esempio, «si mangiava [...]: i milanesi con i milanesi e i meridionali con i meridionali. E loro ti guardavano anche quello che mangiavi, [...] loro avevano roba più costosa [...]: “Ma che roba è quella lì?”. Ci prendevano in giro» (Nonna Rita 2017). Tradizioni culinarie differenti che, confrontandosi (insieme ad altro), mettevano in risalto le diverse (diseguali) condizioni socio-economiche presenti nella stessa classe (ora) operaia.

Oltre a queste fatiche, però, come detto, i confronti inevitabili tra patrimoni differenti hanno anche aperto possibilità di acquisire *competenze interculturali* e di sperimentare un'integrazione, per quanto parziale comunque significativa. Se il cibo si è rivelato essere un terreno di scontro; questo nel tempo, è stato anche il veicolo attraverso il quale appropriarsi di tradizioni tipicamente associate a culture altre e grazie al quale dar vita a identità in un certo senso ibride, che alle pratiche d'origine hanno affiancato nuove possibilità di esistenza ed espressione, apprese nei nuovi territori di vita. Non a caso, forse, ancora oggi in molti interventi educativi di coesione sociale, in favore di esperienze interculturali, il cibo resta uno strumento privilegiato, utilizzato in nome di una (più o meno riuscita) integrazione. La possibilità di appropriarsi di pratiche e abitudini altre

(di cui il cibo è solo un esempio) è stata favorita dall'entrare effettivamente in contatto con queste all'interno di contesti che si presentavano spontaneamente come spazi/*palestre di condivisione* (Loiodice I., Ulivieri 2017): la fabbrica, il sindacato, la chiesa. Erano, questi, corpi intermedi tra il privato e il pubblico, che non avevano come obiettivi intenzionali quelli di sostenere un confronto tra culture e l'integrazione – attenzioni “positive” di studio e d'accoglienza oggi in campo sociale e pedagogico molto più presenti rispetto al passato –, ma che (non senza difficoltà e contraddizioni) sono risultati in grado di promuovere identità terze, attraverso la proposta di condivisione di esperienze comuni e di un movimento soggettivo per il raggiungimento di obiettivi altrettanto collettivi (di classe). Sono, questi, luoghi che oggi hanno perso di attrattività e significatività nei territori – rendendo in un certo senso la stessa integrazione (sebbene maggiormente ricercata rispetto al passato) più complessa –; che hanno vissuto a partire dagli anni Settanta/Ottanta numerosi processi di indebolimento, a causa dei compromessi politici dei partiti di riferimento per la classe operaia e i sindacati, come pure delle dinamiche individualizzanti, che hanno (spesso problematicamente) attraversato il mercato del lavoro e la chiesa, condizionando pure le modalità di vivere la propria fede e spiritualità. Sono, questi, luoghi trasformati e in trasformazione che, in passato, hanno però permesso ad alcune nonne di divenire loro stesse storie viventi di mediazione e di proporre questa possibilità di esistenza (perlopiù inconsapevolmente) anche alle generazioni successive, cresciute nel continuum di tale memoria familiare (e territoriale).

Continuum che permette oggi alle più giovani di “pescare” della memoria familiare, recuperando apprendimenti

tradizionali, che: ora sembrano, in un certo senso, salvaguardare da alcune derive *competitive* e *neoliberiste* (Boarelli 2019); ora invece paiono colludere con le stesse e riportare in luce pratiche che potremmo definire *a-democratiche*. Al primo caso sembra appartenere il darsi da fare per «farsi ben volere» (Fofi 1964, p. 172) – tipico atteggiamento dei/delle meridionali primo-migranti –, che nelle parole di alcune giovani è divenuto un altrettanto darsi da fare, una disponibilità a comprendere le similitudini esistenti tra storie di migrazione differenti (passate e recenti) e a riconoscere i meccanismi di disuguaglianza depositati in esse. Al secondo invece afferisce la tendenza, non sempre consapevole, a riproporre gerarchie di genere e culturali, che riadattano nell'attuale messaggi recuperabili dalla storia familiare: esperienze di subordinazione vissute più o meno direttamente e ora negate, attraverso anche quei racconti retrotopici di cui si è parlato. Racconti, questi, che recuperano un passato di migrazione interna edulcorato, connesso a un'emancipazione (pure delle meridionali) e a una riuscita integrazione: non riconosciuta come parziale e avvenuta grazie a condizioni facilitanti, quanto piuttosto per qualità innate degli italiani visti – a differenza delle nuove popolazioni migranti – come «brava gente [e ai tempi non] [...] razzista», diversamente da quanto ricostruito invece dall'antropologa Amalia Signorelli (2006, pp. 204-205).

Storie e memorie educanti

In chiusura di questo breve saggio, non si può che ribadire in sintesi il perché possa rivelarsi utile recuperare oggi tali storie plurali di vita e formazione, rintracciando continuità (educative) – rischiose/democratiche – con memorie territoriali tradizionali.

Se esse non permettono di riesuma-

re una memoria oggettiva del passato di migrazione interna; le stesse offrono però l'opportunità di guardare pedagogicamente, in termini più complessi (meno parziali), a questo tempo e di ricostruire la *poliedricità di tale memoria*, come detto “utilizzabile” su più livelli: di convivenza democratica e di studio/azione politico-sociale-educativa. Permettono di ricostruire una memoria non appiattita su un'unica “verità felice”, ma piuttosto in grado di far emergere tanto le *difficoltà* dell'incontro tra patrimoni culturali differenti – connessi a condizioni socio-economiche territoriali diseguali (ancora presenti, a livello nazionale eppure internazionale) –, quanto le esperienze che hanno facilitato apprendimenti favorevoli un'*integrazione parziale*. Integrazione, questa, peraltro sempre più messa in discussione dal venir meno delle tutele sociali e collettive, che in alcuni casi porta a salvaguardare, con derive razziste e xenofobe, le centralità (instabili), economiche e simboliche, guadagnate nel tempo.

Opportuno appare quindi rileggere queste storie per recuperare una memoria maggiormente complessiva (seppur non oggettiva) che – come ricorda Sergio Tramma (2019) – «è in sé educativa, quando è presente e anche quando è assente» (p. 66): quando rimanda alla complessità del passato (con le sue criticità e opportunità); eppure quando ricostruisce memorie parziali, dimentiche di alcune esperienze, edulcorate e funzionali alla costruzione di noi e loro, peraltro oggi (simbolicamente e non) esclusi da una nuova idea di italianità, in cui i vecchi migranti interni vengono perlopiù ricompresi (Burgio 2015b).

**Assegnista di ricerca presso il
Dipartimento di Scienze Umane
per la Formazione “R. Massa”,
Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Bibliografia

- Alasia F., Montaldi D. (1960). *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Bari-Roma: Laterza.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Burgio G. (2015a). Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico "noi". In Catarci M., Macinai E. (Eds), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 49-69). Pisa: ETS.
- Burgio G. (2015b). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla formazione*, 2, 103-124.
- Fofi G. (1964). *L'immigrazione meridionale a Torino*. Milano: Feltrinelli.
- Loiodice I., Olivieri S. (a cura di) (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Signorelli A. (2006). *Migrazioni e incontri etnografici*. Palermo: Sellerio.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.



CULTURA



Rubriche dedicate
al mondo dell'educazione,
ai libri, alla musica e al cinema

Personagge

Personaggi

di Giuseppe Fichera

...STRANE SITUAZIONI

Mary Ainsworth e la teoria dell'attaccamento

Mary Ainsworth nasce negli Stati Uniti nel 1913, la sua famiglia si trasferisce in Canada a Toronto, quando era bambina. Si è laureata in psicologia dello sviluppo presso l'Università di Toronto consegue il dottorato di ricerca nel 1939. Al termine degli studi, è entrata a far parte del Canadian Women's Army Corps, ha trascorso quattro anni nell'esercito e ha conseguito il grado di maggiore. Trasferitasi a Londra inizia a lavorare al Tavistock Institute con lo psichiatra John Bowlby. Entrambi aprono la strada a un'indagine basata sull'esperienza dell'attaccamento dei bambini separati dalle loro madri. Nel 1953, si trasferisce in Uganda e inizia a lavorare presso l'African Institute for Social Research di Kampala, dove continua la sua ricerca sui primi rapporti dei bambini con le loro madri. Ottiene in seguito, una cattedra presso il John Hopkins Institute negli Stati Uniti e, successivamente, presso l'Università della Virginia, dove ha continuato a sviluppare la sua teoria dell'attaccamento fino al 1984.



La "Strange Situation"

La teoria dell'attaccamento si occupa degli effetti delle prime esperienze sullo sviluppo della personalità e del loro rapporto con il successivo funzionamento della persona. Questa teoria ha originariamente molti punti in comune sia con la teoria psicanalitica e con quella delle relazioni oggettuali, pur non costituendo una parte specifica. L'attuale teoria dell'attaccamento si basa in gran parte sul primo lavoro teorico dello psicoanalista britannico John Bowlby e sul lavoro

empirico della Psicologa dell'età evolutiva Mary Ainsworth. Secondo la teoria dell'attaccamento di Bowlby il bambino costruisce dei modelli operativi interni o rappresentazioni mentali - immagini - di se stesso introiettate dalla persona che solitamente si prende cura di lui. Queste rappresentazioni "working models" vengono usate per prevedere e spiegare i rapporti con le altre persone significative che da un certo momento in poi determinano le aspettative dei bambini non solo nei confronti dei loro caregiver ma anche di altre figure che entreranno in relazione con lui quali insegnanti, amici, partner sessuali.

Già Bowlby aveva effettuato un'importante svolta rispetto alla teoria psicoanalitica, con l'affermazione che le relazioni affettive si basano su sistemi comportamentali indipendenti dal sesso e dall'alimentazione e abbandonando la nozione di narcisismo enfatizzando le teorie di un'innata predisposizione alla socialità osservando inoltre come il bambino non si ferma in una certa fase detta "fissazione" ma si evolve attraverso percorsi alternativi, che dipendono dal modo in cui i bambini sperimentano le loro prime relazioni di attaccamento e le successive esperienze attraversate nella fanciullezza e nell'adolescenza.

La Ainsworth fa un ulteriore passo avanti dimostrando sperimentalmente e in modo apparentemente semplice e intuitivo come questi comportamenti possono essere osservati e come questi siano predittivi delle future strategie di attaccamento dei giovani e degli adulti.

Essa conduce negli anni 60 gli esperimenti che passeranno alla storia con il nome di *strange situation*. In essi si sintetizzano in una ventina di minuti alcune esperienze che servono a mettere in evidenza il legame esistente fra la madre e il bambino o altre figure di attaccamento.

L'esperimento è così strutturato: in un primo momento la madre e il bambino entrano in un laboratorio con dei giochi sparsi sul pavimento, dopo tre minuti entra in gioco uno sconosciuto che dopo qualche momento di silenzio scambia delle parole con la madre e cerca in maniera tranquilla e informale di offrire dei giocattoli al bambino per la durata di tre minuti. Successivamente i protagonisti entrano ed escono dal laboratorio, il tutto è filmato da una telecamera che consente di osservare successivamente i momenti di separazione e le reazioni dei bambini alla stessa. Questo studio permette di osservare come i bambini utilizzano la madre o il caregiver come base sicura. Il primo comportamento osservato è detto di *attaccamento sicuro*, in questo caso i bambini si dedicano all'esplorazione dell'ambiente e quando il caregiver esce di scena essi dimostrano frustrazione e dispiacere, ma al suo rientro si avvicinano, la salutano con vocalizzi ed espressioni di richiesta di affetto e si lasciano consolare da questa se per esempio stanno piangendo o sono molto frustrati. Il comportamento di attaccamento *insicuro evitante* si osserva invece quando il bambino dopo essersi dedicato all'esplorazione dell'ambiente sembra ignorare la madre e i suoi spostamenti ed al suo ritorno continua a giocare evitando di osservarla senza dedicargli particolare attenzione, questo perché, secondo la ricercatrice canadese, i bambini non si aspettano niente di buono dalla madre e se questo comportamento non viene in qualche modo compensato probabilmente da adulti staranno distanti da situazioni che potrebbero portare a un coinvolgimento emotivo di qualche tipo con altre persone.

Un altro tipo di comportamento viene categorizzato come *insicuro ambivalente*

ed è caratterizzato da una sorta di disagio per il nuovo ambiente, il bambino si dimostra intimorito nei confronti dell'estraneo e tende a rimanere vicino al caregiver evitando di esplorare l'ambiente e di dedicarsi al gioco. Alla seconda uscita della madre i bambini mostrano grande disagio spesso piangono e si disperano anche quando quest'ultima rientra nel laboratorio e rimangono a piangere sconsolati o altresì cercano contemporaneamente il



contatto con la madre alternandolo con comportamenti di rabbia e aggressività, in qualche modo sembrano dubitare della possibilità di confidare nella figura di attaccamento manifestando nei suoi confronti comportamenti ambivalenti di scarsa fiducia. Inoltre, pare che la loro preoccupazione inibisca la loro capacità di esplorazione e la curiosità per il nuovo ambiente, con il relativo timore di allontanarsi dalla madre per esplorarlo contrariamente ai bambini che manifestano attaccamento sicuro.

Un terzo tipo di attaccamento è l'attaccamento *insicuro disorganizzato*, esso sembra essere il più preoccupante ed è tipico ad esempio dei bambini che hanno subito dei traumi o che sono stati sottoposti a situazioni abusanti; il bambino manifesta comportamenti contraddittori assume posture bizzarre non cerca lo sguardo della madre anche quando lei lo prende in braccio e mantiene un'espressione depressa e poco interessata.

Tipo di attaccamento e comportamento madre bambino:

Sicuro: giocano ed esplorano l'ambiente, avvicinandosi periodicamente

alla madre, rimangono turbati dal suo allontanamento punto la salutano dal rientro, accettano di farsi consolare e ritornano al gioco.

Insicuro evitante: evitano il contatto con la madre, sono scarsamente turbati dal suo allontanamento, non lo salutano e il suo ritorno o addirittura la ignorano, specie dopo la seconda separazione.

Insicuro resistente o ambivalente: piangono intensamente durante la separazione punto sono difficili da consolare, cercano il contatto ma poi rifiutano tirandosi indietro, opponendosi, scalciano. Alternano momenti di rabbia a momenti in cui si stringono alla madre.

Disorganizzato: manifestano comportamenti ed espressioni incoerenti: si raggirano, mostrando una espressione stupefatta, si dedica a comportamenti stereotipati.

Bibliografia

- Jeremy Holmes, *La teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2017
 Mary Ainsworth, *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Scritti scelti, Raffaello Cortina, Milano, 2006

Sillabario pedagogiko

di Francesco Cappa



Goffredo Parise, descrivendo la necessità che lo aveva spinto a stendere i suoi Sillabari, ha detto: “Gli uomini d’oggi hanno più bisogno di sentimenti che di ideologie”. Ogni pedagogia è intrisa di ideologia, ma nasce sempre da un sentimento, non sempre benevolo, che riguarda i rapporti con noi stessi e con l’altro, compresi alla luce del tempo in cui viviamo.

Questa rubrica si propone di mettere al lavoro uno sguardo sulle cose che ci circondano, siano queste parole, immagini, incontri, eventi. Un’attenzione per quelle tracce che rivelano il pedagogico nel quotidiano, non dimenticando che l’osservazione - inizio di ogni educazione - è il miglior antidoto per le illusioni del sentimentalismo. Solo così i dettagli che stavano, forse, per sfuggirci possono diventare dei segnali.

È importante costruirsi delle immagini mentali perché queste diventano spesso delle ipotesi che acquisiscono una forma metaforica. Il pensiero è legato e guidato dalle immagini, sempre portatrici di elementi di concretezza.

L’immagine ha già una sua materialità.

Per comprendere la natura di un fenomeno, non si può prescindere dalla sua materialità, o meglio dalla materialità che contraddistingue l’occorrenza di questo fenomeno nella realtà.

Quando penso a quali sono gli oggetti che descrivono e caratterizzano il campo del sapere pedagogico di solito la prima immagine che mi appare alla mente è quella di un crogiolo di flussi. E questa immagine, quasi immediatamente, fa sorgere in me l’associazione con un termine: processo.

Gregory Bateson scrive in un passo di *Mente e natura*: se la scienza è un modo di dare senso a ciò che percepiamo e la percezione opererà solo sul principio della

differenza, allora consentire l’emergenza di differenze è la condizione perché si produca conoscenza. Dobbiamo lavorare quando facciamo ricerca perché

queste differenze possano emergere sempre di più. Dunque, introdurre differenze nel contesto aiu-

ta a comprendere (i fenomeni). Questo principio dice che una buona metodologia, non solo di ricerca, dovrebbe continuamente introdurre delle differenze. Bateson, inoltre, spesso richiamava il fatto che per un buon ricercatore è sempre importante fidarsi, esplorare e comprendere il più possibile il valore delle immagini che lo guidano nell’esperienza della sua ricerca.

La questione della comprensione è interessante perché incrocia un elemento importante: la comprensione viene da un movimento in cui il soggetto si appropria della sua conoscenza e diventa anche un po’ più consapevole di cosa accade quando conosce. Questo però indica che c’è una comprensione di un

PROCESSO

fenomeno quando il soggetto si sente implicato nel processo conoscitivo che sta vivendo. Qualcosa che viene compreso difficilmente si dimentica, mentre qualcosa che si conosce può essere dimenticato. Nel processo della comprensione c'è la materialità della ricerca, materialità che ha a che fare anche con la corporeità.

Nella filosofia dell'educazione di John Dewey c'è un elemento che emerge sempre, ossia l'elemento desiderante della conoscenza.

Rileggendo la prima parte di *Come pensiamo* (*How we think*, da poco reso di nuovo disponibile dall'editore Raffaello Cortina), quella che prende in esame le caratteristiche principali del pensiero riflessivo, si evince che il passaggio dalla conoscenza alla comprensione attiene alla dimensione del desiderio nella ricerca. Dewey spiega che se non c'è il desiderio, gli abiti mentali, le abitudini e le credenze in qualche modo risultano superficiali perché la curiosità è essenziale e permette di capire meglio che per questo autore la questione della curiosità fa comprendere i modi nei quali si incarna l'elemento conoscitivo.

Dewey afferma che se si rimane imbrigliati solo nel rapporto con le credenze gli elementi di comprensione sono transitori e tali rimarranno se non si passa a un guadagno intellettuale, a una consistenza intellettuale. Il pensare non è legato solo all'intellettuale, ma è legato alle materie che si incontrano. Quando parla delle materie non fa riferimento alle discipline, le materie sono proprio le materie: le cose che si incontrano quando stiamo dentro quel campo fenomenico. La questione non è tanto di raffreddare il contesto per poterlo comprendere meglio, ma riguarda

il desiderio. Se non c'è desiderio non c'è pensiero e non c'è ricerca. Il desiderio riguarda il modo in cui incontriamo le cose; il desiderio non afferisce solo al rapporto uomo-uomo. Nel momento in cui dobbiamo, oltre ad avere un oggetto di ricerca, anche vedere come questo produca qualcosa di pedagogico.

Interessante in Dewey è il modo in cui questo discorso intercetta la natura del processo formativo in modo specifico nella misura in cui è il processo di formazione del soggetto che pensa riflessivamente, cioè quel processo che Dewey mette in luce, è l'immagine portante, la metafora conoscitiva che indica tutta la complessità di elementi che si attivano nel momento in cui ci si mette a pensare. E questa attivazione complessa riguarda un processo formativo, non è segnata solo da un processo di tipo cognitivo.

Dewey tenta di allargare il rapporto tra azione e pensiero: questo elemento è rilevante perché ha molto a che fare con

il desiderio interno che il soggetto porta nel suo campo d'esperienza. Questo corrisponde alla questione del 'pedagogico' perché per poter comprendere i fenomeni di tipo formativo, e non solo conoscerli, bisogna molto di più legare il pensiero all'azione rispetto ad altre forme di ricerca. L'azione che si fa per pensare diventa parte degli oggetti di ricerca. L'how di *How we think* inizia a fare la differenza rispetto anche alla specificità del sapere pedagogico, che mentre conosce un oggetto è continuamente impegnato nell'azione che gli permette di conoscere.

La relazione tra pensiero e oggetto (di sapere) è legata alla relazione tra pensiero e azione. Gli oggetti specifici del pedagogico hanno uno strutturale valore di azione nella misura in cui il sapere

PROCESSO

pedagogico non è solo legato a saper fare delle cose; l'oggetto che studiamo è vivo nel momento in cui ha la "corposità" dell'azione e questa corposità ha una sua complessità. Quando incontriamo in un contesto di cura, in una casa di riposo, un anziano molto debilitato, l'oggetto pedagogico che si presenta, non è qualcosa tanto che può fare riferimento a una teoria o a una procedura o a strumenti, ma riguarda molto di più la natura del campo d'esperienza che noi possiamo costruire a partire dall'incontro con l'altro. Dunque, tale campo comprende anche tutti gli elementi ambientali-contestuali, umani e non umani, materiali e immateriali che noi riusciamo ad attivare o a comprendere nella nostra azione. Per questo gli oggetti del campo pedagogico hanno una strutturale natura di azione: dunque sono oggetti strutturalmente processuali.

Ciò che noi andiamo a *incontrare* non è solo la relazione, non è una terapia, ma un'esperienza la cui specificità si riferisce a un sapere che ha a che fare con il *comprendere nella complessità* del campo dell'esperienza che noi possiamo rendere vivo quando incontriamo un altro soggetto.

Nell'incontro tra la nostra storia e quella delle altre persone c'è qualcosa di specifico che mette in moto la logica del pedagogico. Il rapporto tra pensare l'esperienza e agire in quel campo fa riferimento a un sapere diverso: quel sapere designa il sapere pedagogico.

Dewey scrive, infatti, che non c'è conoscenza se noi non favoriamo l'emergenza delle differenze. Da una parte il libro di Dewey lavora su una descrizione del *processo*, ma cerca anche di esplicitare quali sono i *principi*. La prima parte indica elementi di logica lineare (que-

stioni di inferenza, logica del giudizio, problema della comprensione: come dal concetto si passa alla definizione); la seconda parte della seconda parte (dal capitolo 11 al 13) emerge la questione del metodo sistematico: c'è la questione dei dati e il rapporto con l'evidenza, il controllo del ragionamento e dei concetti e il pensiero empirico e scientifico. Quest'ultimo capitolo è molto importante perché per Dewey il pensiero empirico è la base di tutto il processo. L'Actor-Netowork Theory, per esempio, è una proposta che riporta a questa base empirica della ricerca in modo molto vigoroso e innovativo; il rapporto umano-non umano è molto vicino a quello che accade continuamente nel campo della realtà quotidiana perché gli elementi materiali entrano potentemente nella costruzione del sapere scientifico.

PROCESSO

Questo è molto rilevante rispetto al discorso che fa Dewey: questa ipotesi richiede un metodo sistematico, un rigore

molto accorto di come i ragionamenti si articolano con i concetti e come l'empiria della domanda cruciale per chiunque voglia educare, formare, insegnare, prendersi cura: "quando lavoro come devo fare?"

Non è sbagliata la domanda, ma spesso la natura della ricerca della risposta: la vera questione è cosa interroga il mio "come fare" a partire da quel che so, studio e di cui ho fatto esperienza. È ovvia, frustrante e stupida la risposta "io non sono qui per dirti come fare", ma, per esempio, in università non si costruiscono solo contatti con i saperi e le conoscenze; se rimango coerente con l'idea che gli oggetti pedagogici sono oggetti di natura processuale, allora si tratta di sviluppare capacitazioni, nel senso in cui ne parla Sen, più che

competenze quando mi prendo cura dei processi formativi di chi vuole educare, formare, insegnare, prendersi cura.

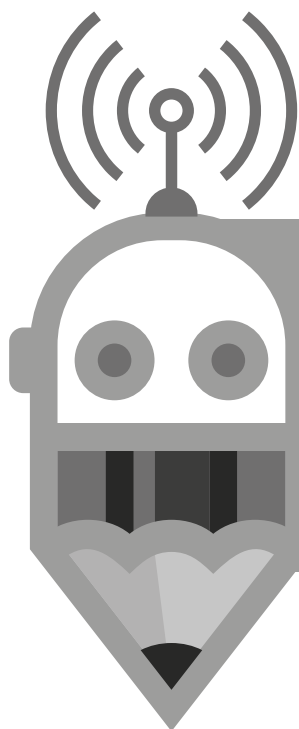
Il “lavoro” dell’alta formazione, non solo univertaria, per esempio, dovrebbe mettere il soggetto nella posizione di farsene qualcosa delle competenze che ha, di comprenderle deweyanamente, facendole lavorare rispetto alle conoscenze che ha acquisito, ma senza creare una scissione tra l’ordine dell’azione e l’ordine del pensiero.

È rilevante comprendere che questo discorso è continuamente ripreso nella domanda: come devo fare nella scena concreta del mio lavoro? Il sapere pedagogico dovrebbe mirare all’acquisizione di una libertà, di una legittimazione della propria interpretazione *singolare* delle conoscenze acquisite. Quindi è importante saper rimodulare questi processi di formazione *dentro* la concretezza. È questo che ha in mente Dewey quando parla dell’allargamento della conoscenza come vero compito della formazione e dell’educazione.

PROCESSO

La capacitazione presuppone la comprensione.

Ecco perché la situazione di emergenza globale in cui ci troviamo richiede un’attenzione speciale e decisiva alla questione formativa. Perché la domanda cruciale non è tanto e solo: cosa dobbiamo fare? La vera domanda trasformativa è piuttosto essenzialmente pedagogica: qual è la natura del processo che ci ha portati a pensare e fare in questo modo?



Robotica educativa e intelligenza artificiale

La sfida dell'educazione oggi è l'apprendimento attivo, collaborativo e focalizzato sullo sviluppo di competenze per la vita.

La robotica educativa e l'intelligenza artificiale privilegiano questo approccio attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento di bambini/e e ragazzi/e.

Le attività educative e didattiche legate alle discipline STEAM stimolano la curiosità, il problem solving e il pensiero divergente, in un clima ludico e armonioso che, facendo leva sull'inclusività, punta a favorire l'aiuto reciproco e il lavoro di gruppo.

In questa rubrica racconteremo le esperienze di diverse realtà nazionali ed internazionali ed in particolare di Stripes Digitus Lab (Centro internazionale di ricerca e innovazione sulla robotica educativa e le tecnologie digitali).

I-theatre: un laboratorio creativo e polisensoriale per l'educazione ai nuovi linguaggi e alla multimedialità

Federico Albiero*

A partire dall'inizio del nuovo millennio, il prorompente ingresso delle tecnologie digitali nelle nostre vite ha senza dubbio rivoluzionato il nostro modo di stare, agire nel mondo, vivere le relazioni interpersonali. Ha persino modificato i modi stessi dell'apprendere e, se è vero (come attestato da recenti ricerche) che un bambino oggi impara ad usare un tablet ancor prima di prendere in mano una penna...ne vedremo delle belle. D'altro canto, e ancor più lo possiamo riscontrare oggi in questa situazione di pandemia globale che ci ha costretti – dalle Hawaii a Singapore, da Milano a New York – a convivere con un innaturale distanziamento nelle relazioni umane, comprendiamo quanto sia essenziale il contatto, la presenza viva e vitale di un gesto, di uno sguardo, la sensorialità.

Nuovi strumenti e nuovi linguaggi, dun-

A cura di Igor Guida



que, nuove intelligenze e nuovi modi dell'apprendere sono alcune delle vaste praterie di opportunità aperte nell'educare nel mondo attuale – che i bambini già ben sanno esplorare nel loro essere naturalmente *pionieri del possibile*; d'altra parte, si necessita fortemente di non perdere e rivitalizzare i saperi legati alla destrezza, alle abilità manuali, a quell'artigianato creativo dove corpo e mente si fondono in sinergia (ove le condizioni esterne lo consentano!). Educare all'essere e ad esserci, a saper stare in relazione, prima di tutto, come condizione essenziale per lo sviluppo di qualsiasi conoscenza.

In un mondo in cui ragionare sul significato dell'educare pone di fronte a grandi sfide, quelle rappresentate dalla complessità e dalla diversità¹, in cui sempre più è necessario personalizzare l'apprendimento e lavorare sull'inclusione di tutte le differenze, per ri-partire sempre dall'ascolto dei bisogni unici di

ciascun allievo, la didattica stessa si sta trasformando lasciando – seppure con fatica – la vecchia impostazione trasmissiva verso nuove forme di insegnamento più attive ed esperienziali. In questa non facile transizione, che incontra molte resistenze ma nella quale svariate esperienze e le stesse “Indicazioni nazionali”² sono un riferimento pregnante, le tecnologie a servizio di insegnanti e educatori devono essere all'altezza delle sfide. Ecco perché qualche anno fa è nato lo

strumento-laboratorio i-Theatre³. Nella forma e nella sostanza, i-Theatre unisce il mondo (e le opportunità provviste dalla tecnologia digitale) con quello laboratoriale dei materiali, della sensorialità, della socialità in presenza che si crea nell'incontro e nella relazione. Permette quindi di sfruttare in modo creativo i media digitali e relativi linguaggi: innestandosi e potenziando in continuità le attività mirate a tutti i traguardi per lo sviluppo delle competenze, fornendo un valido supporto per l'inclusione e le fragilità educative, contribuendo all'urgen-



za di promuovere una media education a partire dall'infanzia.

Com'è possibile? Attraverso un ambiente di apprendimento ben progettato anche negli aspetti estetici e sensoriali, in cui oggetti e materiali sono studiati per integrarsi in continuità con gli spazi della scuola dell'infanzia (in particolare, quello del gioco simbolico) e della primaria. Attraverso un laboratorio “vuoto”, che non fornisce contenuti precostituiti ma permette ai

¹ Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, 2000

² *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012 e *Indicazioni e nuovi scenari*, 2020

³ Adottato in numerose scuole dell'infanzia e primarie in Italia e all'estero, i-Theatre è recensito sulle principali riviste di cultura per l'infanzia (Andersen e Bambini) e su testi di pedagogia. Per informazioni più approfondite si veda: <https://www.i-theatre.org/it/>.



e contribuendo in modo attivo e partecipato ad ogni fase, realizzare un video-racconto...sempre accompagnati dalla fondamentale mediazione dell'insegnante.

Come si fa? Anzitutto i bambini, prima ancora di utilizzare lo strumento, possono giocare a inventare una storia...elaborando alcuni personaggi, degli sfondi, degli spunti

bambini di sperimentare il linguaggio audiovisivo/multimediale attraverso un "vocabolario" ricco e articolato nelle opportunità creative. Attraverso una modalità d'uso estremamente semplice, giocosa e collaborativa

che si basa non solo sul meglio dei dispositivi "touch" in commercio (lo schermo di i-Theatre è infatti un "multi-touch") ma anche sull'utilizzo di oggetti "interattivi" (come carte "funzione", oggetti "contenitori, ...). Attraverso un metodo di lavoro basato su un ciclo di azione narrativa, che permette ai bambini di progettare, rappresentare e registrare filmati-storie basate sui propri vissuti e rappresentazioni simboliche:

in un'esperienza collaborativa che integra in continuità gli aspetti sensoriali e l'utilizzo del digitale (non realizzabile attraverso altri strumenti ICT). Ispirato al carretto dei cantastorie di strada, i-Theatre si presenta infatti come un particolarissimo tavolo da gioco "fisico-digitale", componibile e trasportabile, attraverso cui i bambini possono, partendo dai loro disegni

creativi (anche scrivendo una copione/sceneggiatura per i bambini più grandi). Poi, possono disegnare su carta le proprie invenzioni ed importarle nel formato digitale attraverso un casset-



to-scanner sullo strumento. Ed ecco che si ritrovano a poter muovere, spostare, animare i propri personaggi, muovendoli con le mani sullo schermo digitale. Insomma, attraverso i fili invisibili mossi con le dita sullo schermo, con i-Theatre i bambini diventano moderni burattinai digitali! Questo primo passaggio rappresenta per i più piccoli già un'esperienza molto intensa: posso vedere il

mio personaggio, anche proiettato in grande per condividerlo con gli altri, e posso muoverlo come voglio! Di più, posso interagire con altri personaggi, mossi da me stesso o da altri bambini. Posso dare una voce al mio personaggio, dialogare con gli altri e raccontare una storia. Posso aggiungere alla narrazione qualsiasi suono, o musica... Dove porterà il filo del racconto? La storia può essere infatti già strutturata, ma anche non inventata a priori e l'insegnante può

seguire lo sviluppo narrativo che emerge attraverso il gioco.

Basterebbe questa parte di esperienza per promuovere uno spettro così ampio di competenze, dallo sviluppo socio-relazionale, a quello cognitivo ed emotivo... ma c'è di più. I bambini non solo possono giocare insieme, sperimentare, esplorare: la sequenza narrativa, una microstoria o una storia più articolata e complessa può essere registrata, diventando un filmato che



i bambini possono rivedere quando vogliono, rielaborare, esportare e condividere con i pari e con le famiglie... ed ecco quindi innestarsi una seconda parte di attività, altrettanto fondamentale in ogni esperienza completa, per l'apprendimento; dopo la sperimentazione, l'essenziale fase di riflessione su quanto fatto (es., per lo sviluppo del pensiero sequenziale, assai importante nella "frammentazione" di rapporti e messaggi nel contesto odierno). Se aggiungiamo che il ciclo tra sperimentazione e riflessione è fluido e continuo, ben si comprende come l'esperienza che questo strumento permette di sostenere ha risvolti educativi ampi, rilevanti e trasversali (come attestato da progetti, pratiche e ricerche di rilievo⁴). Perché utilizzare i-The-



4 Si veda, tra gli altri: *Narrazioni digitali – Bambini e tecnologie*, INDIRE, 2019.

atre nelle progettualità didattiche nella scuola dell'infanzia ed elementari? Per potenziare i presupposti dell'educare, dell'inclusione e della media education, assieme all'avvicinamento a saperi e conoscenze (ricordando sempre che il motore di ogni apprendimento è motivazione, è desiderio, è «saper stare e collaborare insieme»). Alcuni traguardi specifici a cui l'attività contribuisce significativamente:



- partecipazione/inclusione di chi è più in difficoltà
- coordinazione dell'azione in piccolo gruppo
- suddivisione in ruoli
- ascolto attivo ed empatia
- interdipendenza positiva
- rispetto dei turni e azione al momento opportuno
- pensiero metaforico e laterale (creatività, immaginazione⁵)
- progettualità e problem solving
- espressività/linguaggio/intelligenza emotiva
- pensiero sequenziale
- metacognizione, capacità di riflessione, pensiero critico (sul racconto/sull'esperienza)

In conclusione, se educare nel nuovo millennio è anzitutto fornire ai bambini strumenti e opportunità creative (non il “cosa” ma il “come”) – affiancando nuovi strumenti e linguaggi a quelli “tradizionali” – attraverso i quali possano svolgere *esperienze di apprendimento significative*; se è necessario riportare l'enfasi su quello che costitutivamente è la vo-

cazione dell'insegnamento nell'educare alla relazione, alla convivenza fertile e civile in uno spazio, alla ricerca condivisa di risposte di senso (cosa che oggi si richiama anche, a seconda dei contesti, come: promozione delle “life-skills”, delle “soft-skills”, delle “competenze del 21° secolo”): il modello della *narrazione digitale in piccoli gruppi cooperativi* con lo strumento i-Theatre si pone come mezzo ad elevata e comprovata efficacia, adattabile ai più svariati contesti applicativi, ricco di opportunità e risorse per innovare la didattica – in risposta alle importanti sfide del contesto odierno.

**Responsabile Edutech Scuola*

⁵ Una tra le possibili definizioni recita: “*l'immaginazione è il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività, pensano*” (Munari B., *Fantasia*. Ed. Laterza, 1977, p. 22).

Scelti per voi

a cura di Claudia Alemani



Laura Pigozzi
Troppa famiglia fa male. Come la dipendenza materna crea adulti bambini (e pessimi cittadini)
 Rizzoli, Milano 2020, pp 288, € 18.00

“L’infanzia, che abbiamo reso troppo sonnolenta nelle nostre case-bambagia, è diventata ciò da cui si fatica a distaccarsi. La nostra è una finta cura, perché curare un figlio è spingerlo a dirci ciao.”. È questa *finta cura* che l’autrice del testo vede come causa prima del creare una società con molti *adulti bambini*, che non riescono ad essere che *pessimi cittadini*.

Laura Pigozzi aggancia chi la legge, dalle prime pagine fino alle ultime, con lo svolgimento di argomentazioni molto interessanti che presentano considerazioni di corrispondenza fra ambito familiare e ambito sociale, fra educazione e scelte politiche. Affascina analizzando, con gli strumenti propri alla psicoanalisi, il legame di continuità di visione del mondo e di modalità relazionali che esiste tra famiglia e *polis*.

Tema centrale di *Troppa famiglia fa male* è l’aspetto, oggi molto diffuso, di deviazione dalla giusta cura indicato come il *plusmaterno*, una tendenza che riguarda madri e padri, che in qualche modo si fermano al livello del nido simbiotico, non lasciando andare i figli, non sviluppando in loro autonomia.

La dipendenza che si crea con una educazione essenzialmente fondata sul *plusmaterno* la si ritrova poi in cittadini privi di senso civico: il bambino cui non sono stati detti i necessari no diventa il cittadino che interpreta a suo modo le

norme del vivere in comune o non le rispetta affatto; diventa una persona che non sa vivere in una democrazia, che non sa *tollerare di essere rappresentata*, che non comprende e non accetta il principio della delega.

Nel sistema democratico prevale il *paterno*. Il *paterno* che prevede il senso del limite e la necessità della regola; il *paterno* che afferma la separazione e l’autonomia in contrapposizione alla fusione e alla dipendenza del *plusmaterno*.

L’attuale allontanamento nelle famiglie da una educazione, che preveda un equilibrio fra materno e paterno e con madri e padri che agiscano entrambe le funzioni, è sostituito da una modalità di relazione con i figli da parte dei genitori basata su un codice eccessivamente materno. Un codice che non fa crescere, che non porta a sana controdipendenza e a successiva indipendenza, con una risultanza di cittadini (*adulti-bambini*) pronti ad essere affascinati da pensieri totalitari e sistemi dittatoriali che sollevano da fatiche ideative e responsabilità personali.

“Nel nostro tempo la dipendenza è così diffusa tra i figli perché l’intolleranza alle frustrazioni non è mai stata così elevata. Un’alta insofferenza al limite porta alla sottomissione ..”.

Quella che Pigozzi chiama “*pedagogia della stampella*” non sta caratterizzando solo la famiglia, ma anche la scuola, che fino ai suoi ordini più alti, quelli universitari, spesso *prende per mano* gli studenti e li accudisce fornendo “*materiali di studio già finemente sminuzzati, come omogeneizzati del sapere, resi digeribili ... da mamma università.*”.

Se coloro che hanno compiti educativi, siano essi in famiglia o a scuola, *coccolano* bambini e adolescenti, anziché renderli autonomi e competenti, si esaltano i fini di uno stato patriarcale, che non è, come si potrebbe a prima vista pensare,

fondato sul *paterno*, bensì sul *plumatero*, cioè sul sistema che, perpetuando i criteri di simbiosi e fusionalità del primo periodo di vita del bambino con la madre, assoggetta e manipola i cittadini rimasti infantili.

“La fascinazione di un dittatore non proviene, nel nostro tempo, da una funzione paterna”...

“Il capo dittatoriale ha la struttura di una madre onnipotente, ... è un padre-Natura, un padre plumatero, lontanissimo dalla figura simbolica del padre.”

Nel testo, a conferma di ciò, si dà anche ampio spazio ad analizzare una figura-simbolo dell'esercizio di potere totalitario, quella di Adolf Hitler.

Attraverso la ripresa di autorevoli studi sulla vita e sulla personalità del fùhrer, l'autrice risale ai problematici rapporti familiari di quest'ultimo. Analizza soprattutto quelli con la madre, rispetto alla quale Hitler sviluppò da bambino, e mantenne nel tempo, un legame di fortissima dipendenza. Un legame portato ad esempio di una relazione emblematica, dove il *plumatero* è portato all'estremo nell'esercizio sul figlio di un arbitrio assoluto, che si costituisce come *“essenza di ciò che è antidemocratico”*.

Margherita Mainini



Pasquale Gallo
**Profughi austriaci
nella Bari del
1944. Franz
Theodor Csokor,
Alexander
Sacher-Masoch,
Hermann Hakel
tra Poesia e
Propaganda**

Ed. dal Sud, Bari, 2017, pp. 142, € 14,00
I tre autori austriaci, Franz Theodor Csokor, Alexander Sacher-Masoch, Hermann Hakel - di cui si ricostruisce in questo libro l'esperienza dell'esilio -, con la loro capacità di resistere al nazi-

fascismo e d'impegnarsi per un futuro migliore, rappresentano esistenze emblematiche della storia europea del Novecento. Il poeta e drammaturgo Franz Theodor Csokor da Radio Bari fu infaticabile nell'inviare messaggi alle truppe tedesche allo scopo di influenzarle psicologicamente e di indurle a ricredersi; sia lui che Sacher-Masoch, infatti, furono assunti presso il PWB (Psychological Warfare Branch) dell'Ottava Armata Britannica, nel ruolo di redattori di Radio Bari; mentre Hakel lavorò nell'Ufficio per il transito degli ebrei diretti in Palestina.

Pasquale Gallo ci invita a leggere la raccolta poetica *La nave nera*, in cui risaltano le "poesie baresi", composte da Csokor tra la fine del '43 e l'inizio del '45, con le quali si rivolgeva ai «connazionali confusi, delusi delle promesse hitleriane», tentando di fare breccia nel loro animo. Si definiva pertanto un «Freud in uniforme». D'altro canto non trascurava i combattenti nella lotta partigiana, ai quali indirizzava versi che infondevano coraggio e incitavano a continuare fino alla vittoria finale. «In conclusione - afferma l'Autore - [...] Csokor evidenzia la salda e incorrotta fisionomia dell'intellettuale nel quale l'umanesimo rimane il principio ispiratore di fondo».

Alexander Sacher-Masoch, laureato in chimica ma con la passione per le lettere, dopo varie peripezie, giunge a Bari nel gennaio del '44. A illustrarne la personalità può valere la conferenza radiofonica *Sull'educazione*, in cui prefigurava una profonda riforma del sistema d'istruzione austriaco da realizzarsi nel dopoguerra allo scopo di sradicare quel «virus del razzismo» che proprio nella scuola si era impiantato saldamente attraverso programmi, testi, linguaggio. Faceva appello quindi a un «nuovo patriottismo» integrato da un necessario cosmopolitismo, affermando: «Il cosmopolitismo degli austriaci, la sua

capacità di generare pensiero e un sentimento sovranazionale, l'amicizia con altre nazioni basata sul reciproco rispetto, compongono le linee guida della nuova riforma scolastica». A proposito della funzione centrale che il razzismo, in primo luogo antisemita, ha esercitato ai fini del vasto consenso di cui il nazismo ha goduto presso la massa, scrive: «Un Dio con corna e stivali,/ spargeva i suoi doni alla folla,/alcuni non erano ancora stati sepolti/e laggiù, dal patibolo, s'alzavano vapori./ Oro rosso ai carnefici nel vicolo,/alle cortigiane la sua immagine incorniciata,/ ai cacciatori d'uomini selvaggina umana gratuita,/ a tutti diede però: la razza./ Affinché ogni schiavo trovasse schiavi/ da poter calpestare senza risponderne...» (*Settimo sonetto*, da *Il tempo dei demoni*). Il poeta qui coglie il nucleo più profondo dell'ideologia razzista: la possibilità che essa offre, in quanto visione gerarchizzata dell'umanità, di far sentire chi ne è sedotto superiore a qualcun altro, compensando le proprie frustrazioni ed esorcizzando le proprie paure. L'ultimo dei tedeschi, il più povero, il più emarginato, il più debole, grazie alla propaganda hitleriana, poteva sentirsi al di sopra dell'ebreo, dello slavo, del latino, perché appartenente alla superiore razza ariana che aveva dato vita al Reich millenario, grazie al quale un comune destino di dominatori cancellava ogni contraddizione interna.

Hermann Hakel, ebreo e socialista, approda a Bari nel marzo del '44, dopo essere stato detenuto in vari campi d'internamento in Italia. In qualcuno di questi aveva organizzato iniziative culturali proponendo, ad esempio, la lettura di pagine di autori quali Heine, Goethe, Hölderlin. Dopo l'8 settembre, finalmente libero, decide di trasferirsi in una città portuale per raggiungere la Palestina. Provvidenziale sarà l'amicizia

con Csokor; tuttavia, Hakel non smette di soffrire per la condizione di esiliato. Leggiamo nel suo diario: «Tento di continuo di venire a capo della mia situazione, ma semplicemente non riesco più a pensare. Non riesco più a identificarmi con me stesso...». La sua «non è una poesia di lotta, come si può osservare nei versi di Csokor e Sacher-Masoch dello stesso periodo, ma è la cronaca puntuale degli effetti che la prigionia e la guerra stanno incidendo nella psiche e nell'anima di un civile, di una vittima, di un artista». E poco importa che la critica non lo abbia ritenuto abbastanza «sperimentatore» o «innovatore»: di fronte alla sua capacità di osservare e documentare, noi non possiamo che accogliere con gratitudine un impegno testimoniale in grado di farci comprendere fino in fondo la ferita dell'esilio, la fatica dell'«elaborazione del lutto» e della «riconciliazione col passato».

Maria Antonietta Selvaggio



Veronica Redini,
Francesca Alice Vianello,
Federica Zaccagnini

**Il lavoro che
usura. Migrazioni
femminili e salute
occupazionale**

FrancoAngeli,
Milano 2020,
pp. 146, € 19,00

Il testo presenta una ricerca, svolta nella provincia di Padova tra il 2018 e il 2020, sulla salute lavorativa delle migranti moldave che rappresentano, quanto a numerosità, il secondo gruppo della provincia. Intento dichiarato è quello di indagare il tema con uno sguardo di genere: al centro ci sono le donne con i propri vissuti sia come migranti, sia come lavoratrici. Si tratta però di una ricerca innovativa sotto diversi aspetti. Innanzitutto per la metodologia:

accanto ad una parte quantitativa vi è infatti una parte qualitativa e le due modalità sono in continuo dialogo. Conferme e/o contraddizioni e/o ambiguità vengono disvelate e analizzate grazie ad un confronto ininterrotto. In secondo luogo per il campione: sono state intervistate, nella parte quantitativa, lavoratrici del settore domestico-assistenziale (il cui reperimento non è stato certo facile, come dimostrano le ricercatrici), ma anche di altri settori (commercio, ecc.) in modo da poter raffrontare diversi spaccati lavorativi sul tema, appunto, della salute. Per quanto riguarda poi la parte qualitativa, sono stati condotti colloqui in profondità con assistenti familiari, datori e datrici di lavoro e medici. Inoltre, un ulteriore elemento di novità, che permette un'analisi a tutto tondo della tematica, è costituito dal fatto che le ricercatrici sono una sociologa, una antropologa e una economista che utilizzano quindi chiavi di lettura differenti. Una ricerca rigorosa, documentata in ogni passaggio, che tuttavia non solo si propone come una lettura assai agevole, ma riesce a dare conto della passione delle ricercatrici coinvolte, capaci di lasciar trasparire, proprio nella scelta delle testimonianze riportate, empatia e solidarietà.

Chi sono allora le assistenti familiari moldave? Sono donne arrivate in Italia tra il 1999 e il 2016, con un livello di istruzione medio-alto, molte hanno più di 45 anni, un terzo coabita con le persone assistite. Un salario insufficiente e una crisi economica senza precedenti hanno causato un'emigrazione di massa dalla Moldavia tanto che in ogni famiglia qualcuno-a è partito-a. In Italia approdo professionale quasi obbligato nell'ambito dell'assistenza alle persone, dato l'invecchiamento della popolazione, la mancanza di politiche di conciliazione, gli interventi di welfare inadeguati. Difficile cambiare settore,

difficilissimo per le "pioniere" che pure fungono da modello per altre donne e non hanno perciò un ruolo passivo.

Per quanto riguarda la salute, tra le patologie ricorrenti vengono segnalati problemi muscolo-scheletrici (più volte al giorno sollevano gli assistiti), insonnia, allergie, dermatiti o problemi respiratori dovuti al contatto con elementi chimici, ansia e depressione dovute alla solitudine e alla reclusione nelle case delle persone assistite, spesso affette da gravi problemi cognitivi. Una reclusione, o per meglio dire una "seclusione", che mina le possibilità e le capacità relazionali. Come sostiene un'intervistata: "La cosa difficile è capire com'è vivere sempre in ciabatte".

I problemi di "esaurimento" (a questo termine volutamente non medico ricorrono le ricercatrici per spiegare alcune forme di disagio psichico) riguardano anche coloro che svolgono il lavoro a ore: le corse da una casa all'altra, la mancanza di considerazione per il lavoro svolto, spesso atteggiamenti razzisti o accuse stereotipate (la slava "ruba-mariti") mettono in crisi l'equilibrio psichico e aprono a veri e propri problemi depressivi.

Ma su di loro, come su altre migranti provenienti dai Paesi dell'area ex-sovietica, pesa anche o soprattutto una lettura "morale" che, nei Paesi d'origine, rappresenta le donne emigrate come madri irresponsabili che hanno abbandonato i propri figli (i cosiddetti orfani bianchi), mogli immorali che mettono in crisi il ruolo maschile per avidità di denaro, tanto che su di loro aleggia il sospetto che l'emigrazione in Italia sia un'occasione per vivere una sorta di dolce vita.

Una sindrome depressiva che in Romania prende nome di "sindrome Italia" e in Moldova appunto "dolce vita".

Claudia Alemani



Sergio Tramma

**Sulla
maleducazione**

Cortina, Milano 2020,
pp. 189, € 14,00

Se la maleducazione riguarda l'educare in tutte le sue possibili articolazioni, osservarla da un vertice pedagogico è un'operazione centrale per il pensiero e le prassi educative, e, purtuttavia, più complessa di quanto possa sembrare a prima vista. È questo l'invito che viene dal breve ma stimolante testo di Sergio Tramma, che propone di assumere una complessità virtuosa, pur con la (sana) fatica analitica che comporta, al fine di esplorare le contraddizioni della maleducazione, senza rinunciare a fornire alcuni orientamenti di massima per l'educare.

Un approccio pedagogico alla questione richiede di pensare la maleducazione, in quanto processo formativo, non solo, e non tanto, come mancanza o insufficienza di (buona) educazione, ma come un aggregato, instabile e mutevole, di prassi, idee e valori altri che educa e si diffonde a prescindere dalle categorie di intenzionalità, consapevolezza e formalità. L'educazione, in questo senso, non va intesa esclusivamente come un processo intenzionale e predisposto, volto a ottenere effetti considerabili virtuosi, ma come tutto ciò che produce apprendimento a livello individuale e collettivo. La maleducazione, generalmente non concepita come tale da chi o cosa la veicola, non si svolge quindi nell'area dello straordinario, ma nelle minute esperienze quotidiane che traducono nel particolare dei più generali processi storici, sociali e culturali. Si tratta di un altro snodo concettuale importante: non esiste "maleducazione" senza un'idea di "beneducazione", ed entrambe sono comprensibili solo attra-

verso una collocazione spaziale, temporale e culturale che si radica nel vivere ordinario e nelle didattiche informali che lo innervano.

Il volume affronta quindi, con uno sguardo attento a cogliere gli sviluppi e le contraddizioni della modernità – che sono disvelate, a volte, anche grazie a una sagace ironia – una serie di tematiche che si generano nella strutturazione delle società. Un esempio su tutti, che vede il contributo di importanti sociologi del Novecento, riletti in chiave pedagogica, riguarda il carattere di distinzione (i "noi" e i "loro"), e quello di stratificazione (tra classi, ceti e gruppi sociali), nei loro risvolti formativi che prefigurano comportamenti educativi ritenuti – in un certo luogo, tempo e gruppo sociale – come auspicabili (beneducati) o non auspicabili (maleducati). Grazie dunque al confronto pedagogicamente orientato con una serie di autrici e autori appartenenti sia al ramo scientifico, sia a quello delle opere cinematografiche, letterarie e musicali – a tutti gli effetti fonti e sguardi dell'educazione sociale – vengono discusse una serie di tematiche contemporanee, più o meno direttamente intrecciate tra di loro, che richiamano da vicino il tema della ben- e mal- educazione, e delle loro aree di confine.

Il testo spazia dalle tematiche inerenti al genere, come alla sfera affettiva, sessuale e corporea – oggetto di rapide trasformazioni e di oscillazioni tra spinte "progressive" o "regressive" –, ai comportamenti legati al consumo, all'alimentazione, all'abbigliamento, considerati (e considerabili) beneducati o maleducati anche a seconda dello *status* di chi osserva. Non mancano, inoltre, dei riferimenti all'attuale e complessa tematica dell'ospitalità e delle migrazioni, e a quella dell'intergenerazionalità, con le sue frequenti spinte nostalgiche verso i

tempi che furono. In modo trasversale a pressoché tutte le tematiche esposte, oltre a un'attenzione al linguaggio e ai suoi esiti formativi, vi è il sempre presente (ma spesso dimenticato) carattere di classe della maleducazione, che si definisce nelle relazioni, maleducate o beneducate, tra dirigenti e subalterni, e che mette in luce le contraddizioni di quel confinamento culturale, egemonicamente imposto, per dirla con Gramsci, dai dirigenti ai diretti. Non senza dimenticare, infine, un opportuno accenno a culture ormai considerate in disuso, nelle quali, tra tesi e antitesi, si è provata a sviluppare una difficile sintesi –dai valori diversi e non inferiori– tra lo snobismo borghese e la “maleducazione” imposta dalla miseria.

Simone Romeo



Giovanna Ginex, Rosangela Percoco

L'Allodola

Salani, Milano 2020, pp 320, € 16,90

Fernanda Wittgens, la prima donna direttrice della pinacoteca di Brera nella Milano del Novecento, era soprannominata l'Allodola per la sua grandezza discreta, evidente soltanto in volo. Le autrici le rendono giustizia ripercorrendo il romanzo di una vita straordinaria.



Gabriele Dadi

La modella di Klimt.

La vera storia del capolavoro ritrovato

Baldini+Castoldi, Milano 2020, pp 224, € 17,00

Nel 2019, a dieci anni dalla scomparsa di Stefano Fugazza, direttore della galleria Ricci Oddi di Piacenza, durante i preparativi della mostra che lo celebrerà, fa la sua clamorosa ricomparsa il dipinto "Ritratto di signora" di Gustav Klimt, a ventitré anni di distanza dal furto.



Vito Mancuso

I quattro maestri

Garzanti, Milano 2020, pp 528, € 19,00

Socrate, l'educatore. Buddha, il medico. Confucio, il politico. Gesù, il profeta. Risalendo alle antiche tradizioni spirituali e filosofiche dell'umanità, l'autore individua nel pensiero di queste figure gli insegnamenti ancora validi per il mondo di oggi.



Aldo Cazzullo

A riveder le stelle. Dante, il poeta che inventò l'Italia

Mondadori, Milano 2020, pp 288, € 18,00

Un libro sul più grande poeta della storia dell'umanità, a settecento anni dalla sua morte, e sulla nascita della nostra identità nazionale, per essere consapevoli di chi siamo e di quanto valiamo. Cazzullo diventa per i lettori italiani un vero secondo Virgilio.



Paolo Mieli

La terapia dell'oblio. Contro gli eccessi della memoria

Rizzoli, Milano 2020, pp 352, € 18,00

L'Italia non è capace di consegnare il passato agli storici, ci sentiamo obbligati a riproporlo ossessivamente intrecciato al presente. E non riusciamo mai a chiudere un capitolo una volta per tutte, mentre dovremmo far nostra una piccola dose di oblio.

Furio Ravera

Anime adolescenti.

Quando qualcosa non va nei nostri figli

Salani, Milano 2021, pp 208, € 13,90

L'incontro con i figli al momento della nascita è un incontro fra sconosciuti con un legame indissolubile. All'inizio dell'adolescenza si realizza una situazione analoga. L'autore ci offre un saggio illuminante per capire i ragazzi e prevenire i disastri.



Pietro Roberto Goisis

Nella stanza dei sogni. Un analista e i suoi pazienti

Enrico Damiani Editore, Brescia 2021, pp 368, € 20,00

La stanza dell'analista è un luogo misterioso e affascinante, protetto rigorosamente da occhi e orecchi indiscreti, è un rifugio segreto in cui prendono forma fantasmi, ricordi, attese. Quale bellezza si rivela nella complicità tra due persone che si parlano e si ascoltano?



Marsha Linehan

Una vita degna di essere vissuta

Cortina Raffaello Editore, Milano 2021, pp 320, € 24,00

Mettendosi coraggiosamente a nudo, l'autrice, psicologia di fama mondiale che ha sviluppato la Dialectical Behavior Therapy, racconta qui la sua discesa all'inferno della malattia mentale, e poi la straordinaria ascesa ne lavoro di ricerca e dell'accademia.



Scelti per voi ragazz*

di Serena Bignamini



James Flora

Che paura, nonno!

Cliquot, Roma
2020, pp. 36,
€18,00

Età di lettura: a
partire dai 9 anni

Se siete tra quelli che ad Halloween vanno alla ricerca di un libro di paura perfetto per i vostri bambini, allora non potete perdervi questo. Il prodotto di una penna molto famosa nel mondo della musica. Come si legge nell'ultima pagina del libro, infatti, l'autore, James Flora (nato nel 1914 e scomparso nel 1998) è stato illustratore e fumettista, noto soprattutto per le variopinte copertine di dischi jazz realizzate negli anni Quaranta e Cinquanta: dalle compilation di Louis Armstrong agli album di Benny Goodman e la sua orchestra. Dalla fine degli anni Settanta si è dedicato alla scrittura e illustrazione di ben 17 libri per bambini.

“Il suo tratto, una miscela spensierata di surrealismo e fumetto, umorismo diabolico ed esuberanza immaginifica, ha contribuito rapidamente a definire un nuovo modo di fare illustrazione, mai astratta, anzi strettamente connessa alla profonda rappresentazione della natura umana.”

Ed è così anche per il libro *Che paura, nonno!* pubblicato originariamente nel 1978, inedito in Italia fino a questa edizione dello scorso anno. Pubblicato dalla casa editrice Cliquot proprio in concomitanza con la festa di Halloween.

E quale notte migliore per leggere questo libro ai nostri piccoli se non quella di mostri e streghe?

Tutto ha inizio in una notte di temporale, con pioggia, tuoni e fulmini: il nonno de-

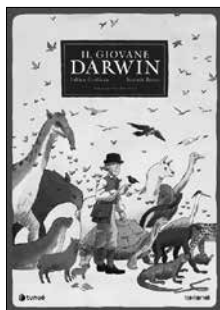
cide di raccontare al nipote una vecchia storia che lo vide protagonista alla sua età. Sì, perché proprio in una notte come quella molti anni prima il nonno si era perso nella foresta e aveva trovato riparo in una vecchia baracca da taglialegna. Un sacco di vecchie ossa, lì abbandonato, attendeva solo di essere aperto. E così il nonno fece trovandovi dentro un cumulo di ossa e un teschio che lo guardava sogghignando. Una volta rimesse insieme tutte le ossa lo scheletro cominciò improvvisamente a saltellare qua e là nella baracca per cercare di mangiarlo... Da qui cominciò per il nonno la notte più spaventosa della sua vita, una notte infinita di sventure e brividi, finendo di male in peggio, passando dallo scheletro alla caverna della strega, alla casa dell'orrido fantasma, allo stomaco di un lupo mannaro...

Nonostante la giusta dose di paura e macabro, la storia scorre leggera con un pizzico di umorismo che non guasta.

Le illustrazioni che accompagnano il racconto sono davvero suggestive e particolari, caratterizzate da schizzi neri con una monocromia sull'azzurro/blu trasmettono al lettore tutte le emozioni che pervadono il racconto.

Ma pensate che sia tutto finito una volta chiuso il libro?

Absolutamente no! Due simpaticissime pagine di adesivi accompagneranno piccoli e grandi nell'invenzione di nuove storie e nuovi racconti di paura stimolando curiosità e fantasia. Ma ricordate - nonostante il lieto fine sia d'obbligo, per non spaventare troppo i giovani lettori - non può mancare il dettaglio che fa sorgere il dubbio che streghe e mostri esistano davvero... Dopotutto potreste davvero affermare con assoluta certezza che non sia così?



Fabio Grolleau,

Jérémie Royer

Il giovane Darwin

Tunuè, Latina 2020,
pp. 172, € 16,90

età di lettura: a partire dagli 8 anni

Chi dice che studiare storia e scienze sia noioso?

I sostenitori di ciò, di certo non hanno ancora incontrato questa interessante graphic novel di Tunuè che rappresenta la narrazione a fumetti di *Viaggio di un naturalista attorno al mondo* pubblicato da Darwin nel 1839.

Il racconto entra subito nel vivo della vita privata e della numerosa famiglia di Darwin: è il 18 giugno 1858 Charles Darwin è nel suo ufficio e sta scrivendo il suo famoso libro, *L'origine delle specie*, alla presenza dei suoi bambini che giocano. Incuriositi, gli chiedono una storia, e lui da padre amorevole e attento torna indietro al dicembre 1831 per raccontare loro una storia davvero interessante. Protagonista è un giovanissimo Charles Darwin di soli 22 anni, impaziente di imbarcarsi per un viaggio di 2 anni sulla nave HMS Beagle.

Il viaggio, rivelatosi poi più lungo del previsto, consentì a Darwin di esplorare per 5 anni territori nuovi e sconosciuti. Diretto a Tenerife, sulle tracce del barone Alexander Von Humboldt per vedere l'albero del Drago, a causa del Colera la nave dirotta verso Capo Verde, per poi dirigersi verso Brasile, Argentina e Uruguay dove il giovane scienziato non è immune al fascino delle foreste tropicali e all'immense quantità di specie e campioni che raccoglie da mandare in patria per essere studiati.

Ma non è solo l'importanza di Darwin in quanto uomo di scienza ad emergere da questa graphic novel; in molte pagi-

ne emerge anche il suo animo, quello di un uomo buono, che mal tollera i comportamenti violenti verso le persone di colore e la schiavitù a cui gli abitanti indigeni di quelle terre sono stati destinati. Ciò viene sottolineato anche nella nota finale del libro dove leggiamo che Darwin sposava con grande fermezza la posizione antischiavista: era un avversario risoluto dello schiavismo che giudicava disumano, anticristiano ed abominevole.

Un testo che consente di andare al di là di quello che raccontano i manuali e conoscere almeno un pochino di più la personalità e il carattere di un uomo che con le sue teorie ha cambiato il modo in cui conosciamo e percepiamo il mondo. Un "ragazzo" curioso, intraprendente, appassionato, concentrato, lungimirante e per alcuni versi controcorrente.

"Una visione", come spiega nell'introduzione Fabien Grolleau, che ha curato la sceneggiatura, "soggettiva, romanizzata, ma che tenterà di farvi sognare il destino di un uomo eccezionale durante un viaggio leggendario – un viaggio che, nel cambiare un uomo, ha cambiato la scienza intera".

In quanto graphic novel le immagini la fanno da padrone, i disegni hanno uno stile davvero molto interessante e alcune rappresentazioni rendono davvero giustizia alla bellezza e al fascino della natura selvaggia dei luoghi esplorati da Darwin.

Le vignette ci restituiscono un viaggio magnifico, ricco di animali, piante, fiori, profumi, ma anche un viaggio difficile e pericoloso, in cui il giovanissimo maturo e affronta condizioni dure e momenti difficili. Racconti vivi che ci immergono nella storia di Darwin, stralci dai suoi diari personali e dalle sue lettere rendono il tutto ancora più reale. Non facciamo fatica ad immaginare la storia, essa si dispiega davanti a noi e ai nostri

occhi catturandoci e facendoci arrivare alla fine tutto d'un fiato. Difficile staccarsi da queste pagine che per la natura fumettistica dell'opera consentono una lettura agevole e veloce.

Un testo utilissimo non solo come lettura di piacere, ma anche da adottare nelle classi e far leggere ai propri alunni per appassionarli a questa figura che è stata così fondamentale nella storia della scienza.

ARRIVATI_IN_REDAZIONE_RAGAZZ*



Emmanuel Lepage

Le isole ai confini del mondo

Tunué, Latina 2020, pp 160, € 27,00

Lepage fa rivivere la bellezza ostile del mare delle selvagge terre australi. Viviamo la sorpresa della scoperta, l'emozione dell'avventura, e ci tornano in mente tutte le letture che da bambini ci emozionavano, il vento che gonfiava le vele dei vascelli, l'approdo sull'isola misteriosa...



Monika Filipina

La musica di Ettore

Camelozampa, Padova 2020, pp 32, € 15,00

Tutti gli animali della giungla amano la musica e tutti suonano uno strumento. Tutti tranne Ettore, l'elefante. Ogni volta che ci prova finisce sempre per rompere tutto. L'unica cosa che può fare quindi è ascoltare, e non si perde mai un concerto. Ma un giorno...



Daniel Frost

I guai di mini cowboy

Babalibri, Milano 2020, pp 48, € 18,00

È così piccolo che sui poster "wanted" del Far West la ricompensa promessa per la sua cattura è di soli dieci dollari. Mini Cowboy è duro e puro, un vero cowboy, ma la sua altezza nella cittadina in cui vive è decisamente un limite.



Lena Sjöberg

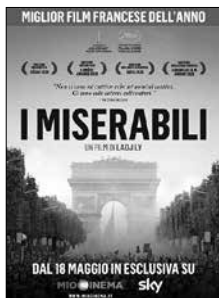
Luci nella notte

Camelozampa, Padova 2020, pp 48, € 15,90

La notte può sembrare buia ma è illuminata da molte luci. Tantissime cose brillano nell'oscurità: stelle e luna, aurore boreali, ghiacci polari, occhi di animali, pesci nel mare, minerali fosforescenti e persino piccoli insetti e funghi.

Cinema

di Cristiana La Capria



Ladj Ly

I MISERABILI

Produzione:

Srab Films

Distribuzione:

Lucky Red, MioCinema

Durata: 100 min.

L'erba cattiva ha cattivi coltivatori

A CHI Agli adulti che vogliono seriamente interessarsi di educazione, a tutti gli adolescenti dai 15 anni in su

PERCHÉ Per ascoltare il boato del malessere che gridano quelli – giovanissimi - che vivono al piano zero della società e per imparare che non è mai troppo tardi per cambiare. Almeno un po'.

LA STORIA Siamo nella periferia, zona Montfermeil, alcuni chilometri da Parigi. Qui abitano i miserabili. Chi sono? Intanto i poliziotti, una coppia affamata di rispetto che va in giro molestando i più deboli e facendo accordi con i più forti. E poi gli abitanti del posto che succhiano il siero dell'illegalità e dell'irresponsabilità lasciando mucchi di bambini deprivati a zozzo per le strade. Quando alla coppia di poliziotti se ne aggiunge un terzo, uno con uno sguardo più sano sui comportamenti marcescenti dei colleghi, la storia si fa dominare dal caos. I poliziotti inseguono un ragazzino colpevole di furto, bande inferocite di minori si accalcano per difendere l'amico allora quelli in divisa perdono il controllo e l'equilibrio si fracassa. Vede tutto un drone, telecomandato da un piccolo nerd che ora è nei guai.

I TEMI Il degrado sociale che infetta generazioni di umani, abbandonati a se stessi, persi nel vortice di una rabbia che solo la violenza riesce ad esprimere. Conflitti complicati tra diverse etnie dove la legge della forza vince. Nessuna parola, nessuna relazione buona si intravede, l'educazione è fuori uso.

LO STILE Ispirato al senso più profondo de *I miserabili* di Hugo, il film parla la lingua della miseria umana sintonizzandosi sulla radio della storia francese che allora come ora non smette di soffrire. Le prime inquadrature partono con un'ovazione che la folla dedica alla squadra francese il giorno il cui vince i mondiali. L'Arco di Trionfo si accende di gioia, tappeti umani ondeggiando accorpati al tripudio dell'inno nazionale; ma la colonna sonora di sottofondo ha tutto un altro suono, fa ribollire il ventre e annuncia una storia che non ha ancora un finale: ce lo dice l'inquadratura di chiusura che si imprime a fuoco nella memoria.

DA VEDERE Per uscire dal confine di casa nostra e riempirci di una storia che non possiamo far finta di non avere visto. Perché ci chiama anche il giorno dopo la visione. E anche quello dopo, e quello dopo ancora.

Musica

di Goffredo Villa



Elvis Costello
Hey Clockface
 Universal Music
 2020
 € 17,90

Può sembrare difficile per un artista simbolo di un'epoca passata, anche se abbastanza recentemente, adattarsi a nuove sonorità e nuove esigenze. Di sicuro non è un problema per Elvis Costello, pseudonimo di Declan Patrick MacManus, che pur avendo compiuto 66 anni, conserva intatta la sua duttilità artistica, vero marchio di fabbrica dell'autore inglese. Icona della scena punk-rock londinese degli anni '70, Costello compare all'ottantesima posizione della classifica dei 100 artisti più grandi di tutti i tempi, stilata dalla rivista Rolling Stone, ed è stato inserito, insieme alla band da lui formata, The Attractions, nella Rock and Roll Hall of Fame. Dopo due dall'uscita di *Look Now*, pubblica il suo trentunesimo album intitolato *Hey Clockface*, progetto che, a causa della pandemia Covid ha dovuto essere ritardato e costruito "a pezzi" in diverse città, tra cui Helsinki, Parigi, Los Angeles e New York. Ciò che ne è scaturito è una raccolta molto variegata, sia per quanto riguarda gli spartiti che per i testi. Si tratta comunque di un insieme di brani particolari nel loro genere, alcuni interessanti e piacevoli, altri confusi e fuori contesto, che sembrano non condividere troppi elementi stilistici in comune tra loro. Se si dovesse invece cercare un filo conduttore degli argomenti cantati nelle tracce di *Hey Clockface*, si potrebbe menzionare lo scorrere del tempo e la natura dell'uomo in equilibrio precario

tra bene e male. Si parte con *Revolution #49*, in cui una base arabeggiante accompagna un testo parlato e riecheggia il mantra "Love is the one thing we can save" ("L'amore è l'unica cosa che possiamo salvare"). La critica *No Flag* è un rock elettronico propulsivo e continuo, che presto diventa però un po' caotico e ripetitivo. Una chitarra acustica introduce alla positività del ritornello di *They're Not Laughing At Me Now*, dove viene affrontato il tema dell'indifferenza sempre più presente nell'arrogante società moderna. Un ritmo sferzante ma cupo, risolto dalle trombe sul finale, fa dà scenario alla tematica dell'oppressione del mondo contro la gente comune in *Newspaper Pane*, come racconta lo stesso artista: "C'è una donna che legge il foglio di giornale che ha incollato alla finestra per proteggersi dal freddo, e si ritrova di fronte una serie di pubblicità per una vita che però lei, e tanti altri, non saranno mai in grado di permettersi". I fiati sono presenti, con archi e pianoforte, anche nella successiva *I Do (Zula's Song)*, canzone dall'atmosfera malinconica e noir. *We Are All Cowards Now* ha un incedere incalzante, come il pianoforte che la caratterizza: "Non volevo descrivere una precisa situazione, ma provocare su alcuni temi universali. Per esempio, questo dilagare delle armi e della violenza: ma il coraggio di cui tanto si parla rimane, senza armi? *We Are All Cowards Now* però parla anche delle troppe vittime invisibili del mondo, quelle che non possiamo nominare perché vengono uccise a nostro nome lontano da dove noi viviamo, perché alcuni si assicurino potere, controllo, una giustizia finta", così spiega Costello. Subito dopo incontriamo lo swing

divertente e splendente di *Hey Clockface / How Can You Face Me?* e la sincera dolcezza di *The Whirlwind*, accompagnata da pianoforte e violino. Una cadenza tamburellante generata dal sintetizzatore dà origine a *Hetty O'Hara Confidential*, spensierato brano funky. In *The Last Confession Of Vivian Whip*, pianoforte e voce si inseguono delicatamente in un contesto etereo, incorniciato dalla presenza di archi e tromba. Una voce ruvida gratta lo sfondo di un malinconico western in *What Is It That I Need That I Don't Already Have?*. Ritorna il parlato in *Radio Is Everything*, questa volta su una base sfumata ed echeggiante in lontananza, concluso da un assolo di tromba noir. L'idea che l'autore vuole rimarcare è che noi stessi, per primi, siamo dei media: "C'è qualcosa dentro ognuno di noi che si può emanare agli altri, ed è quello il fulcro del comunicare onestamente. Il mezzo migliore per farlo dunque resta la radio: la tv può essere anche divertente ma vende prodotti, mentre Internet, risorsa potenzialmente meravigliosa, ha tanti lati insidiosi". Si compie un altro salto nello swing con l'elegante *I Can't Say Her Name*, mentre la sacrale e corale *Byline* chiude, con voce e pianoforte, la raccolta. La sensazione che si ha ascoltando l'album è che si voglia dare molto spazio e risalto alla voce, morbida ed elegante, magari riducendo la durata, la frequenza o addirittura l'intensità sonora degli interventi strumentali. Il panorama sonoro qualche volta risulta però un poco caotico ed approssimativo, quasi fosse ancora in fase sperimentale. Questo aspetto rappresenta sicuramente un tratto distintivo di Costello, che d'altra parte sa di poterselo permettere, come lui stesso ammette: "Se osi, la musica ti conduce da una stanza a un'altra e ti apre porte decisive cui non avresti mai pensato".



Samuele Bersani
Cinema Samuele
 Sony Music
 2020
 € 21,51

Come spesso accade un'immagine racconta più di mille parole. Traslando questa regola nel mondo della musica, la copertina di un album può quindi fungere da riassunto dettagliato dei brani contenuti, ancora prima di averli ascoltati. L'immagine su *Cinema Samuele*, ultima pubblicazione di Samuele Bersani, rappresenta balconi e finestre insieme ad alcuni simboli di Bologna (la statua di Nettuno e l'orologio della stazione fermo alle 10 e 25) che formano il profilo del cinquantenne cantautore riminese. In certi casi le luci all'interno delle abitazioni sono accese, in altre spente; si può notare anche uno striscione che recita "Andrà tutto bene", frase simbolo della pandemia Covid in Italia. Questa è la visione d'insieme che sta alla fundamenta di *Cinema Samuele*: numerose e variegiate realtà quotidiane che Bersani descrive con la consueta ironia e fantasia, alternando e dosando atmosfere buie e gioiose. A sette anni di distanza da *Nuvola Numero Nove*, l'artista pubblica così il suo nono disco con cui accoglie idealmente l'ascoltatore all'interno della propria sala cinematografica personale: l'autore ci invita a "vedere" coi suoi occhi 10 storie, di cui è narratore o protagonista. Queste storie, inserite in altrettante tracce, ci forniscono lo spaccato di un presente quanto mai paradossale e sfaccettato. Il pianoforte e una base sintetica anni 70-80 danno l'inizio a *Pixel*, che si anima con l'intervento della batteria per risolvere ritornello e strofa finali. Un complicato tentativo di uccidere un despota viene messo in scena con *Il Tiranno*, dove regna un'atmosfera malinconica e noir.

Il rock di *Mezza Bugia* descrive l'estenuante e continua battaglia contro le difficoltà di comunicazione affrontate in una relazione di coppia. Un'intima introduzione di pianoforte fa riemergere il passato in *Il Tuo Ricordo*, successivamente un assolo di chitarra improvviso esplose come il presente che cerca di emergere sulla memoria: ma è infine il passato ad averla vinta ("Il tuo ricordo trova un buco nella rete / S'infiltra dentro il mio cervello e fa il padrone"), con la chiusura di pianoforte conclusiva. Un pop orecchiabile ed elettronico si fa largo in *Harakiri*, in cui il protagonista, entrato in un cinema porno per suicidarsi, cambia idea lasciandosi conquistare dalla trama e dai dialoghi del film erotico. *Le Abbagnale* racconta l'incontro di due ragazze e di come le loro storie, molto diverse tra loro, riescano alla fine ad intrecciarsi in una intensa rappresentazione dell'amore universale. L'unione tra l'arpeggio della chitarra e le note del pianoforte fornisce il giusto scenario per *Con Te*, brano dal forte contenuto emozionale. La ritmata e coinvolgente *Scorrimiento Verticale* funge da critica al ruolo sempre più ingombrante assunto dai dispositivi digitali e dai social network all'interno della nostra vita quotidiana. Molto particolare risulta anche il tema affrontato in *L'intervista*, in cui, tra le note di un pop ben strutturato, viene preso in considerazione il mondo del mercato musicale moderno: qui l'artista svolge un duplice ruolo contraddittorio, semplice "oggetto" adatto all'usa-e-getta da una parte, fondamentale icona da idolatrare e rispettare dall'altra. *Distopici (Ti Sto Vicino)* spiega come il distanziamento sociale di questo periodo sia stato trasportato anche sul piano emotivo, nonostante un improvviso ventaglio di tastiere si apra sul finale per dare uno spiraglio di speranza. È difficile e sbagliato cercare sempre di catalogare un

album associandolo ad un particolare genere musicale preesistente. Nell'ascolto di singole canzoni, però, l'ascoltatore ha inconsciamente bisogno di seguire una struttura melodica che lo accompagni dall'inizio alla fine. In *Cinema Samuele* la sensazione è che spesso questo scheletro melodico sia soltanto accennato a vantaggio di artifici sintetici che conferiscono, invece, una certa dissonanza all'interno dei brani. L'artista ha sempre cercato di inserire qualche intervento sintetico e futuristico nelle sue opere, però in questo album si percepisce un loro utilizzo maggiore rispetto al passato. Da una parte, la dissonanza sintetica permette alla melodia di tornare più forte ed influenzare maggiormente il brano, portando quindi l'ascoltatore su strade a lui conosciute. Dall'altra parte, in questa situazione, la voce del cantautore ne risulta rafforzata, in quanto unico elemento stabile di tutte le tracce della raccolta. L'atmosfera prevalente è buia e cupa sia in alcuni temi, che nella maggior parte delle basi. Da un punto di vista concettuale si vuole dare risalto alla tematica del disagio e del malessere presenti nella società nel mondo d'oggi; da un punto di vista metaforico è come se Bersani ci conducesse davvero all'interno di una sala cinematografica che, al momento della proiezione, viene completamente oscurata: alla conclusione del film, però, la luce pone fine al blackout e ci riporta alla realtà.

Leggendaria

LIBRI LETTURE LINGUAGGI

**NUMERO SPECIALE PER
I 25 ANNI DI LEGGENDARIA**

25
— YEARS —



RIPARTIAMO CON CREATIVITÀ



*Sono sempre alla ricerca
di un modo fresco
di raccontare storie*
(Bruce Springsteen)

Dafne Guida, Francesco Cappa, Antonio Catalano, Angelo Villa, Michela Brugali,
Chiara Zappa, Raffaele Mantegazza, Igor Guida, Andrea Marchesi, Alessia
Todeschini, Christian Sarno, Nicoletta Caccia, Maria Piacente, Anna Rezzara

ORDINALO SU WWW.PEDAGOGIA.IT

ISBN 978-88-88952-59-8



9 788888 952598