

This is the peer reviewed version of the following article:

FORME DI EDUCAZIONE AL DIALOGO / Iervese, Vittorio. - STAMPA. - (2005), pp. 75-101.

La Mandragora
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

06/05/2026 06:49

(Article begins on next page)

I quaderni di Camina 7



 Regione Emilia-Romagna

Assessorato alle Politiche Sociali.
Immigrazione. Progetto giovani.
Cooperazione internazionale.



*costruire la diversità e il dialogo
con bambini e preadolescenti*

a cura di Claudio Baraldi

Editrice La Mandragora

Questo quaderno è frutto della collaborazione dell'Associazione Camina, della Regione Emilia-Romagna, del Comune di Modena e della sua seconda Circostrizione, con il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura dell'Università di Modena e Reggio Emilia e documenta la prima parte di un progetto di ricerca PRIN (2003) co-finanziato dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, dal titolo "Gestione dei conflitti, forme del dialogo e socializzazione normativa".

Il prossimo quaderno di Camina documenterà la conclusione del progetto.

La ricerca si colloca nel percorso che la Regione Emilia-Romagna ha intrapreso, da tempo, con l'interpretazione e l'applicazione della legge n. 285 del 1997, che ha inaugurato una nuova stagione di diritti per l'infanzia e l'adolescenza fra i quali quello alla partecipazione attiva, finalizzata a sollecitare nelle nuove generazioni l'esercizio intelligente e consapevole della partecipazione e della responsabilità per sé, per la scuola e per la comunità.

Coordinamento editoriale a cura di Valter Baruzzi

ISBN 88-7586-055-6

© 2005 Editrice La Mandragora s.r.l.

Via Selice, 92 - 40026 Imola (Italy)

Tel. 0542 642747 - Fax 0542 647314

E-mail: info@editricelamandragora.it

© 2005 Regione Emilia-Romagna - Bologna (Italy)

Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

Tel. 051 6397498

E-mail: infanzia@regione.emilia-romagna.it

<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi.

Introduzione.....	9
Capitolo 1. La gestione dialogica del conflitto: teoria e metodologia di ricerca <i>di Claudio Baraldi</i>	15
1.1 Introduzione: l'analisi degli interventi sociali	15
1.2 Impostazione teorica: le forme della comunicazione	16
1.3 Impostazione teorica: la gestione dialogica dei conflitti	18
1.4 Metodologia: l'oggetto dell'analisi	21
1.5 Metodologia: l'osservazione	23
1.6 Metodologia: l'analisi valutativa	26
1.7 Struttura del volume	28
Capitolo 2. La ricerca <i>di Gabriella Cortesi</i>	29
2.1 I casi di studio	29
2.2 La metodologia e gli strumenti di ricerca	31
2.3 I partecipanti alla ricerca	32
Capitolo 3. L'osservazione della diversità, del conflitto e del dialogo <i>di Claudio Baraldi e Vittorio Iervese</i>	35
3.1 La metodologia di raccolta dei dati	35
3.2 La diversità e il conflitto nella prospettiva dei bambini e dei preadolescenti	36
3.3 La diversità e il conflitto nella prospettiva di insegnanti e operatori	44
3.4 Rispetto e dialogo nella prospettiva di bambini e preadolescenti	48
3.5 Rispetto e dialogo nella prospettiva di insegnanti e operatori	58
3.6 L'osservazione delle condizioni di dialogo da parte di bambini e preadolescenti	61
3.7 Conclusioni	72

Capitolo 4. Forme di educazione al dialogo <i>di Vittorio Iervese</i>	75
4.1 Premesse metodologiche sull'intervento analizzato	75
4.2 Le forme della partecipazione	81
4.3 Le forme delle aspettative	88
4.4 Problemi, conflitti e rischi	95
4.5 La codificazione dell'intervento	99
4.6 I risultati dell'intervento	101
Capitolo 5. Testimonianze di dialogo interculturale <i>di Alberto Dreossi</i>	103
5.1 Premesse metodologiche sull'intervento analizzato	103
5.2 Le forme di partecipazione	104
5.3 L'orientamento positivo alla diversità	108
5.4 La forma delle aspettative	112
5.5 Problemi, conflitti e rischi	113
5.6 La codificazione della comunicazione	114
5.7 I risultati della promozione	115
Capitolo 6. La promozione del dialogo attraverso la video-produzione <i>di Claudio Baraldi</i>	117
6.1 Premesse metodologiche	117
6.2 Le forme della partecipazione	118
6.3 Forme delle aspettative	132
6.4 Problemi, conflitti e rischi	138
6.5 La codificazione dell'intervento	145
6.6 I risultati dell'intervento	147
Capitolo 7. La promozione del dialogo attraverso la fotografia <i>di Marco Vincenzi</i>	155
7.1 Premesse metodologiche sull'intervento analizzato	155
7.2 Forme di partecipazione	159
7.3 Forme di aspettative	164
7.4 Problemi, conflitti e rischi	167
7.5 La codificazione dell'intervento	170
7.6 I risultati dell'intervento	170
Capitolo 8. La formazione degli insegnanti al dialogo <i>di Claudio Baraldi</i>	173
8.1 Premesse metodologiche sull'intervento analizzato	173
8.2 Le forme di partecipazione	176
8.3 Forme di aspettative	189
8.4 Problemi, conflitti e rischi	198
8.5 La codificazione	201
8.6 I risultati dell'intervento	204

Capitolo 9. La valutazione dei destinatari degli interventi <i>di Vittorio Iervese</i>	207
9.1 Premessa metodologica	207
9.2 La percezione dei confini dell'intervento	208
9.3 Il gradimento per i contenuti e per le forme	212
9.4 I risultati conseguiti	218
9.5 Conclusioni	222
 Capitolo 10. Conclusioni provvisorie sulla gestione dialogica del conflitto	
<i>di Claudio Baraldi</i>	225
10.1 Premessa	225
10.2 I vincoli	225
10.3 Limiti dell'educazione e possibilità di promozione	228
10.4 I problemi di un intervento promozionale	231
10.5 La valutazione dei destinatari: che cosa trarne?	233
10.6 Le risorse umane	234

Introduzione

Letizia Lambertini

La presente ricerca pone, in modo estremamente serio e rigoroso, il problema della valutazione di quelle attività di educazione¹ alla relazione che nelle scuole emiliano romagnole sono andate, negli ultimi anni, decisamente moltiplicandosi e affronta più in generale, attraverso la puntuale disamina di queste esperienze, la difficilissima questione dell'analisi di efficacia degli interventi formativi ed educativi.

La ricerca si sviluppa a partire dalla constatazione di una diffusa percezione di problematicità della differenza e dalla presa d'atto della necessità, che questa percezione alimenta, di interventi di educazione alla reciprocità, per articolarsi in una serie di osservazioni mirate alla comprensione dell'importanza di tali interventi nella particolare prospettiva della validazione di possibili percorsi di "socializzazione normativa dei minori".

In essa il dialogo è individuato come forma della comunicazione le cui principali componenti normative (apertura, rispetto, distribuzione equa della partecipazione attiva, empatia, conferma ed inclusione delle persone) offrono l'occasione di una sperimentazione del sé relazionale quanto più articolata, nella prospettiva di quell'educazione al confronto che è fondamento, almeno teorico, di gestione risolutiva dei conflitti.

Il nodo della riflessione verte dunque sul conflitto sociale non solo come espressione di una possibile – e ricorrente – forma di trattamento della diversità ma anche come esperienza emblematica nell'analisi di modalità e di processi di partecipazione potenzialmente produttivi quella "novità relazionale" che è la soluzione del conflitto stesso.

Le esperienze di educazione alla relazione condotte in alcune scuole dell'Emilia Romagna sono il tramite di questa riflessione, laddove la scuola è intesa come quel particolare luogo in cui il più delle volte ci si ritrova "senza scegliere" e "senza

¹ La parola educazione che spesso tornerà in questa presentazione è da intendersi nel mio utilizzo nel senso etimologico del termine in cui il richiamo al "trarre fuori" riporta l'attenzione sulla co-operazione di educante ed educando laddove la consapevolezza dell'esistenza di un potenziale educabile sostiene metodologie valorizzanti il processo di scoperta di sé anche quando questo richieda la messa in atto di tecniche normative gli stadi di evoluzione psicocorporeo e relazionale.

essere scelti” e nel quale pertanto l’osservazione del comporsi e dello scomporsi delle differenze è quanto mai realistico e vitalmente caotico.

Questa breve presentazione cerca di enucleare di tutto questo articolato e complesso lavoro alcune sollecitazioni da intendersi, per chi si accingerà a leggerne l’intero contenuto, e in particolare forse per chi lavora in ambito formativo ed educativo, come restituzione di possibili percorsi di lettura e di riflessione.

Stare nel conflitto e uscire dal conflitto

Nello studio condotto, le esperienze di educazione alla relazione osservate appaiono più preoccupate dalla soluzione del conflitto che non dall’analisi, e dunque dall’esercizio, del conflitto stesso tanto da determinare l’interrogativo relativo alla possibilità di attivare esperienze di educazione alla relazione efficaci in situazioni nelle quali in qualche modo il conflitto non si sia non solo manifestato ma, si potrebbe forse dire, “consumato”; in situazioni cioè in cui più che una reale tensione risolutoria viene osservata una difficoltà a stare con la dimensione di frustrazione e di sofferenza che un conflitto in atto provoca o a valutarne seriamente la portata eccitante e rafforzativa.

Stando a quanto osservato, se è vero dunque, come qui si afferma, che “i conflitti sociali costituiscono un sistema immunitario dei sistemi sociali” viene da chiedersi come si reggano, nel lungo periodo, quei sistemi che ne evitano la pratica e quali possibilità di sopravvivenza possano avere i singoli individui che li compongono nel reiterarsi delle conflittualità minimizzate o negate dal sistema di appartenenza. E anche, che senso abbia lavorare sulla comprensione del conflitto nell’impossibilità di un’azione educativa che possa comprendere la sperimentazione, anche drammatica, delle sue conseguenze. E ancora, come l’“innovazione risolutoria” possa eventualmente manifestarsi se i soggetti del conflitto non sono posti nelle condizioni, anche opprimenti, di dover realmente inventare possibili vie d’uscita.

Vengono evidenziate, nelle considerazioni qui presentate, alcune reazioni utili alla comprensione della difficoltà di educare alla differenza e alla relazione in sistemi che, pur ammettendola entro certi limiti, sostanzialmente la negano perché fondamentalmente contrastante con più generali politiche della convivenza e che per questo producono, nei propri membri, una vera e propria schizofrenia tra analisi e azione, tra comprensione dei fenomeni e possibilità di partecipazioni innovative.

Da un lato (in particolare negli adulti) una preoccupazione normativa più informata dalla fatica del contenimento che dall’esigenza di addivenire a generalizzazioni riproducibili, dall’altro (soprattutto nei minori) una richiesta normativa più costretta da modelli impositivi che dall’interesse per pratiche concertative, paiono manifestare una necessità di appartenenza che è infine la presa d’atto di ciò che massimi sistemi molto presenti ed espliciti nelle loro richieste, pretendono da ognuno di noi.

Viene dunque da chiedersi se il dramma dell’inevitabile appassimento a cui sono

costrette tante delle “innovazioni risolutorie” osservabili in contesti educativi non debba imporre, soprattutto nella progettazione e nella realizzazione di esperienze di partecipazione di giovani e giovanissimi, un’accurata riflessione sull’opportunità di stimolare scoperte la cui significatività risulta infine inapplicabile il che, al fondo, significa tragicamente incomprensibile e dunque “irrelazionabile”.

Negazione e riconoscimento del “prodotto” relazionale

L’alternarsi di depressione e rabbia nella percezione di inapplicabilità di tante delle piccole o grandi “innovazioni risolutorie” che la scuola alimenta, quel sentimento così diffuso di sproporzione tra investimento educativo ed efficacia dell’azione educativa, ben si trova espresso nelle considerazioni qui raccolte, laddove l’evidenziazione del bisogno di “momenti di ideazione e di progettazione di imprese comuni” sottolinea la necessità di occasioni di autoverifica e di riconoscimento che fungano da realistica “messa alla prova” della significatività del proprio sé relazionale.

Il nucleo del problema pare rintracciabile nella limitazione di quei sistemi organizzati il cui funzionamento è dato dalla riduzione al minimo della possibilità – e conseguentemente della capacità –, per il maggior numero dei propri membri, di inventare e di sperimentare “prodotti” relazionali “spendibili” nonché dagli effetti che a tale limitazione conseguono; quella sorta di congelamento del sé relazionale in *status quo* che lo costringono in drammatiche sequenze di castrazioni e autocastrazioni.

Perché se una buona dose di conflittualità sociale ha una sua utilità nel mantenimento di quelle esperienze di dis-identificazione e di individuazione così importanti nei processi di costruzione identitaria, è anche vero che l’investimento dei macrosistemi in operazioni di questo tipo non può rischiare eccessivamente in termini di destrutturazione e di cambiamento (cosa significa, per esempio, per un sistema culturale consolidato, mettere a tema il proprio cambiamento e non semplicemente accettarlo come un dato di fatto, rispetto a “nemici” ed “oppositori” culturali, come nel caso del rapporto tra occidente e oriente, tra nord e sud del mondo?) e per questo o non autorizza o non riconosce autorevolezza a quelle microsperimentazioni che in questa direzione cercano di andare.

Tuttavia, se l’esperienza relazionale non è “produttiva”, non realizza cioè un cambiamento osservabile (tangibile, verificabile, giudicabile, per tornare in particolare alle prospettive del qui presente lavoro), un “prodotto” riconoscibile, scambiabile e significativo rispetto all’economia delle macrorelazioni, la percezione istintivamente sana di chi in quella esperienza è implicato è quella di un’incongruenza tale da indurre comprensibili scelte di disinvestimento.

Il non investimento o il falso investimento sono forme di protezione della potenzialità creativa. Come dire che se intuisco che ciò che scoprirò può essere per me, e non solo per me, cruciale nel mio sviluppo, mi attivo per liberarlo dai veli che lo coprono ai miei e agli altrui occhi, solo se può esistere qualche possibilità che

esso diventi atto, che possa essere in qualche modo partecipato, cioè condiviso, sperimentato, verificato ed eventualmente applicato, normato, generalizzato.

La grande domanda riguarda dunque la possibilità e il senso della partecipazione laddove, se ogni partecipazione presuppone il sentirsi parte, due sono le consapevolezze che, attraverso il suo esercizio, vanno educativamente maturate: quella relativa a *di che cosa* si sia parte e quella relativa a *che cosa* si possa prendere parte.

Il problema allora non è dunque da rintracciare nella migliore alternativa tra imposizione o concertazione, aggressività o accoglienza, ruolo o persona, formazione o ascolto attivo, norme o anarchia ma riguarda piuttosto quale opportunità di partecipazione è possibile darci – e dare, in senso educativo – per stimolare la “produzione” di un’esperienza di sé soddisfacente sia nella sua dimensione individuale (la possibilità di essere riconosciuti) sia nella sua forma collettiva (la possibilità di contribuire a creare società riconoscibili) e in questo avendo ben presente che “produzione” di un’esperienza non vuole dire eventualità casualmente prodottasi ma “prodotto”, cioè risultato riproducibile, esportabile e, dunque, economicamente significativo.

Il dis-ordine del paradosso

Molte delle proposte formative e promozionali qui analizzate risultano, nell’interpretazione degli autori, inadeguate a sostenere la complessità della relazione.

La sostanziale, quasi totale, *pars destruens* di questo testo ha il merito di enucleare e di analizzare criticamente i limiti di una comunicazione che, pur con l’intento di favorire partecipazione, in realtà spesso impone, consapevolmente o inconsapevolmente, norme e regole che finiscono con l’annichilire, soprattutto in età precoce, quella nucleare espressione di sé che è principio di relazionalità “produttive”.

Per contro, la debolezza di una parallela *pars costruens*, al fondo non attribuibile a parzialità della ricerca, né ad eccessivo criticismo, pone in luce con chiarezza un dato di realtà fondamentale nella comprensione di quegli stessi limiti.

Si tratta del paradosso che viene a prodursi attraverso i tentativi consci e inconsci di conciliazione tra libertà espressiva e normazione, tra sollecitazione della persona e riconduzione al ruolo, tra occasionalità e sistematizzazione delle esperienze dialogiche.

Ora se è vero che il paradosso è – letteralmente – quel “fuori dalla norma” in grado di evidenziare, per la sua azione sorprendente, una complessità difficilmente riconducibile ad ordinarietà potremmo chiederci che cosa l’alternanza osservata manifesti; se “semplicemente” un’incapacità di gestione della differenza o la necessità di invenzioni relazionali assolutamente non parametrabili agli ordini metodologici fin qui sperimentati e normati.

Questa domanda invita a riflettere sulla difficoltà di produrre azioni educative che non siano diversivi rispetto alla percezione di “innovazioni risolutorie” non pra-

ticabili perché “non autorizzate” o svalorizzate dal macrosistema di appartenenza; cioè a porsi seriamente la questione del diffuso senso di insignificanza e di inutilità di ciò che la scuola agisce educativamente in rapporto al “mondo reale” come fosse, spesso, una “realtà separata”.

Partecipazione e responsabilità

La discrepanza tra le osservazioni valutative della ricerca e le valutazioni dei partecipanti agli interventi (minori e non) portano a chiedersi se – in Italia in particolare, anche per ragioni di ordine storico-culturale – non vi sia una generalizzata difficoltà ad esprimere valutazioni, a motivo della distorcente credenza che la valutazione possa essere intesa come giudizio e che infine il giudizio sia un’espressione traumatizzante (non solo per chi ne è oggetto ma anche per chi lo esprime), la quale, soprattutto a conclusione di un rapporto – spesso con una persona che probabilmente, nella veste per la quale la si deve valutare, non si rincontrerà più – appare inutile, o insensata, o di un’“offensività” non riparabile.

La preferenza è quella per evasioni dalla responsabilità del giudizio che si risolvono in blandi commenti di maggiore o minore utilità (persino raramente di qualche relativa inutilità) che manifestano alcuni gap, la cui osservazione appare importante nell’elaborazione di parametri valutativi delle azioni formative ed educative.

Si tratta di alcune evidenziazioni che, negli spunti offerti da questa ricerca, sottolineano, a differenti livelli di consapevolezza, diverse problematiche e impongono, secondo i complessi intrecci di svariate prospettive disciplinari (sociologica, antropologica, psicologica, pedagogica), alcune importanti domande.

È possibile e sensato un procedere parallelo di pratiche di valutazione – sempre più diffuse da un lato – e di percorsi di ricerca sulle competenze valutative – invece ancora molto deboli dall’altro –, o sarebbe più utile limitare le pratiche valutative premettendo loro sollecitazioni riflessive sulla capacità o incapacità di valutazione e sulla loro motivazione?

È possibile educare la produzione di valutazioni più complesse dell’affermazione dicotomica di positività o negatività, espressioni della complessità di un vissuto relazionale che non si traducano nel barcamenarsi “simpatico” tra presa d’atto del proprio sentire e immedesimazione nel referente dell’attività sottoposta a valutazione?

Che indicazioni offre all’elaborazione di metodologie di valutazione significative quel sentire d’incongruenza tra necessità e valore della valutazione in rapporto al proprio particolare processo formativo/educativo, nella percezione rilevata che l’attività di gruppo non riesca ad incidere significativamente su percorsi che i partecipanti intendono, tanto più è intensa la loro partecipazione, dover assumere una specificità personale, qualcosa che ha a che fare con un’intimità che il lavoro d’insieme non riesce a comprendere?

Aiuta o non aiuta il complesso del proprio percorso di consapevolezza la domanda di valutazione posta attraverso un meccanismo di scomposizione che, se può

facilitare la costruzione di una metodologia di analisi, può però anche traslarsi su una percezione dei processi di cambiamento troppo frantumante?

E ancora.

Possono microlivelli di valutazione educare la capacità valutativa se di fatto per la loro stessa limitata significatività risultano scarsamente influenti un giudizio finale che nella composizione di molteplici microlivelli mostra, esso stesso, la difficoltà di fare i conti con l'assunzione di responsabilità?

Come è possibile educare al giudizio se la diffusione ormai apparentemente irrefrenabile di richieste di valutazione impedisce di fatto di rendere evidente ad ogni singolo valutatore il nesso validante tra espressione ed effetto della valutazione?

È educativo che chi valuta non sia posto nella condizione di esprimere, insieme alla sua valutazione, un prodotto del proprio giudizio che comprenda anche il fare i conti con il nodo emotivo della sostenibilità delle proprie valutazioni?

Ora, se il giudizio è percepito come possibile azione del conflitto, l'intenzione educativa che mira a "trarlo fuori", a consentirne la presa d'atto e la sperimentazione, ha un'importanza fondamentale nella valorizzazione di esperienze "produttive" di partecipazione, nella misura in cui invita a non sfuggire il confronto e ad assumersene tutta la responsabilità.

Il che però, va tenuto presente, significa ripartire proprio dal conflitto e dalla necessità di non evaderne il potenziale educativo. Perché il sistema sociale non sia una maschera neutralizzante che nega e annulla le differenze.