

## **La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti**

### **The educative projectuality. How to develop it in the educators and pedagogists**

Lorena Milani, Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi di Torino  
lorena.milani@unito.it

La progettualità è una metacompetenza essenziale alla pratica educativa. Educatori e pedagogisti sono sempre impegnati a progettare il processo educativo in una pluralità di contesti e a differenti livelli. Questo contributo si sofferma sul “come” promuovere la progettualità e delinea un possibile modello per un itinerario didattico universitario di apprendimento trasformativo. I principi, la metodologia e i moduli proposti sono il risultato di un’esperienza sul campo durante la quale si è sperimentato un percorso, tra teoria e prassi, per implementare la progettualità dei singoli e in équipe con una didattica improntata alla riflessività, alla ricerca, alla partecipazione e al *learning by doing*.

**Parole-chiave:** progettualità educativa, didattica universitaria, apprendimento trasformativo

Projectuality is a meta-competencies essential to educative practice. Educators and pedagogists are always trying to design the educative process in a plurality of contexts and in different levels. This essay focuses on how to promote projectuality and outlines a feasible model for an university didactic itinerary of transformative learning. The principles, the methodology and the suggested modules are the result of a fieldwork during which it has been experimented a path, between theory and practice, proposed to implement individual and plural projectuality with didactics focused on reflectivity, research, participation and on *learning by doing*.

**Key-words:** projectuality, university didact, transformative learning

#### **1. La progettualità educativa come metacompetenza di un’equipe competente**

La *progettualità* educativa costituisce una delle metacompetenze indispensabili alla pratica educativa e pedagogica, insieme all’*intenzionalità*, la *riflessività* e la *deontologicità* (Milani, 2013; Milani, Deluigi, 2010). Per metacompetenza intendiamo il risultato di uno sguardo critico sulle proprie capacità di generare e di padroneggiare le competenze, è “coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)” (Wittorski, 1998, p. 58). La progettualità, quindi, non è solo capacità di orientare intenzionalmente le azioni, ma di governare ogni aspetto della pratica educativa, conservando la direzione di senso data dall’intenzionalità nell’agire quotidiano, significando e inventando le prassi e coltivando speranza pedagogica. Se l’intenzionalità è la capacità di interpretare, di leggere il *mondo-delle-cose* attribuendogli un significato, un valore, dando una direzione di senso (Bertolini, 1988) alle azioni che promuovono educabilità ed è anche la metacompetenza che dà fondamento alla responsabilità educativa, come scelta di opzioni di un’educazione che si fa proposta, la progettualità, invece, è la capacità di passare da un piano ideale a quello reale e consente di promuovere le finalità, gli obiettivi e gli intenti sperati in realtà desiderate e raggiungibili: con l’intenzionalità la responsabilità educativa è immaginazione di prospettive di compimento per l’essere umano, mentre con la progettualità è responsabilità di determinare le condizioni e le opportunità per dare compimento e possibilità di essere alla persona, ai gruppi e alle comunità nella loro concretezza. L’intenzionalità si configura come la “cornice” che proponendo una *Weltanschauung* che risponde alle tre domande essenziali, ossia la domanda antropologica, quella

teleologica e quella assiologica, dispone il senso dell'esercizio della progettualità come *tensione verso...* dove non solo si coniugano idealità e realtà, ma anche *soggettività e oggettività, singolarità e pluralità, sogno e desiderio*. La progettualità, allora, si disegna come *visione oltre* che si distende tra *concretezza e utopia, possibilità e necessità*, nella tensione tra *essere, poter essere e dover essere* consentita negli spazi/tempi di educabilità.

*Progettualità, progettazione e progetto* sono termini che si intrecciano e spesso si confondono. Se la prima è la capacità sinonimo di metacompetenza, la *progettazione* è l'azione concreta del progettare che richiede la capacità di scegliere e/o inventare i modelli di riferimento, modelli mai neutri, ma portatori di un senso che rimanda all'approccio teorico sotteso e ai modi di "ritagliare" il "reale educativo" per inscrivere in un processo (D'Angella, Orsenigo, 1999). La progettazione rimanda, quindi, alle azioni del progettare che rientrano nella gestione di questa competenza. Il *progetto*, infine, è il risultato dell'ideazione, ma è anche ciò che realmente si svolge, è il processo stesso messo in atto: si esce quindi, da una visione statica, dall'idea che il progetto sia ciò che scriviamo, per comprendere che è ciò che attuiamo, sperimentiamo e costruiamo costantemente. *Progettare*, quindi, è un verbo che, in ambito educativo, *si declina al gerundio*: progettando si genera progettualità e progetto.

## **2. La progettazione come atto democratico**

Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa, segno di un'etica democratica. Sembra un'osservazione scontata: ancora oggi, però, molti educatori non prendono parte direttamente alla fase di progettazione di un'attività o di un servizio, ma si trovano ad agire in un contesto già definito altrove e da altri; questo costituisce un limite e rischia di demotivare gli educatori perché "la mancanza di partecipazione tende a produrre la mancanza di interesse e di cura da parte di coloro a cui essa è negata. Ciò che ne risulta è una mancanza corrispondente di effettiva responsabilità" (Dewey, 1954, p. 262) e, pertanto, una caduta etica della tensione intenzionale e progettuale educativa. Progettare, invece, è sempre l'esito della costruzione di un "Noi Educativo" (Milani, 2013), in cui non solo esiste l'apporto specifico dei professionisti dell'educativo, ma anche le "voci" che il progettare dialogico, inclusivo e democratico richiedono come essenziali (Deluigi, 2012; Malavasi, 2010; D'Angella, Orsenigo, 1999). L'équipe educativa costituisce il nucleo forte di una comunità democratica capace di promuovere riflessività condivisa e processi di partecipazione attiva: progettare, però, richiede la capacità di riconoscere nell'altro (soggetto in-formazione, genitore o stakeholders...) un partner, ossia un soggetto pari con il quale è possibile costruire un'intenzionalità e una progettualità comuni (Traverso, 2016; Milani, 2013). Il risultato del progettare non sarà identico se l'orizzonte non sarà democratico sia per i soggetti in-formazione, sia per gli educatori e i partner sia, infine, per la società (Dewey, 1954, pp. 259-260). Progettare democraticamente, infatti, vuol dire "[...] far crescere la consapevolezza di quanti più possibile circa i tempi cruciali per il lavoro, non considerandoli una variabile ininfluyente o conseguente ad altre variabili, quanto una variabile fondamentale per rendere reale la partecipazione e diffusa la decisionalità" (Michellini, 2006, p. 132) e significa alimentare la responsabilità educativa, rendendo l'équipe un soggetto affidabile.

## **3. Educare alla progettualità**

Compito della formazione universitaria è certamente quello di capacitare le persone, promuovendo metacompetenze e competenze utili al pieno esercizio della progettualità, e della professionalità nel suo complesso. Come promuovere la progettualità? Intendiamo rispondere a questa domanda proponendo la narrazione di un'esperienza sul campo condotta negli ultimi tre anni accademici (dal 2014/15 al 2016/17) nel Corso di Laurea Magistrale in *Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi* durante l'insegnamento di *Pedagogia sociale e progettazione educativa di*

*équipe* di 72 ore. Intendiamo fornire, quindi, non solo delle possibili piste di riflessione e tracce per una proposta di didattica universitaria, ma un percorso nel quale si intrecciano teoria e prassi a partire dalla ricostruzione e dalla lettura a posteriori di una proposta implementata e sperimentata, ricercando possibili snodi teorici e modelli per la prassi educativo/didattica. Siamo consapevoli che la riproduzione di un'esperienza sul campo non coincide, ovviamente, con la realtà stessa dell'esperienza/sperimentazione in aula, ma costituisce per sua natura una riflessione e una ricostruzione, in forma di narrazione, di modello di pratica che ha però il pregio e il significato di trasformare un'esperienza in una possibile prassi, rendendola quindi praticabile da altri perché condivisa, resa fruibile, concettualizzata e costruita in un modello.

Il “*come educare*” alla progettualità è stato costruito nella circolarità teoria-prassi, tenendo conto delle emergenze significative all'interno delle lezioni costruite sempre in forma dialettica e di discussione. Nel processo messo atto, mi sono ispirata ad alcuni principi metodologici: 1) un approccio partecipato e attivo degli studenti durante la lezione; 2) un continuo e stretto collegamento tra teoria e prassi nello svolgimento dei contenuti, nella generazione di processi riflessivi, nella dinamica tra comprendere, immaginare ed esperire; 3) una costante attenzione a generare strumenti di analisi e di costruzione della pratica educativa e pedagogica; 4) una finalità intrinseca a far sperimentare il lavoro di *équipe* per comprenderne le dinamiche anche se in forma “simulata”, “virtuale” attraverso il lavoro di gruppo cooperativo; 5) un'educazione fondata sul *learning by doing* attraverso una serie di proposte didattiche in forma di esperienza, seppur virtuale, e di sperimentazione diretta delle dinamiche del lavoro e della progettazione in *équipe*; 6) un'attenzione a favorire il processo di ricerca delle soluzioni e a porsi domande piuttosto che a fornire risposte rassicuranti; 7) una scrupolosa focalizzazione a sviluppare progettualità per i futuri responsabili di servizi o coordinatori di servizi o di *équipe*, alimentando quindi una visione ampia della progettualità e fortemente deontologica.

L'esperienza sul campo è stata condotta dal 2014/15 al 2016/17 con circa 30 l'anno. Si è registrato, nel tempo, anche una costante e sempre più alta frequentazione del corso sia nei numeri sia nelle presenze. Il corso era strutturato con un'attività laboratoriale intensa.

Nell'analisi dell'esperienza sul campo possiamo sottolineare i “confini” e i “limiti” di un processo di sperimentazione didattica. I “confini” vengono definiti, da una parte, dall'obiettivo, ossia il fatto che tale esperienza nasce all'interno dello svolgimento delle attività della cattedra di *Pedagogia sociale e progettazione educativa d'équipe* e, quindi, vincolata ai tempi, ai soggetti e alle finalità generali di un percorso didattico: nonostante ciò, crediamo che l'impianto che se ne ricava possa costituire un modello di buone prassi in ambito universitario; dall'altra, i confini risiedono nella contestualità dell'esperienza legata a “quegli studenti” e “ai discorsi”, alle “riflessioni” scaturite in quel preciso contesto e *setting* pedagogico.

I “limiti” sono insiti nella prospettiva stessa dell'esperienza: nessuna esperienza è replicabile, ma eventualmente la “traccia” o il “modello” che se ne ricavano possono suggerire piste di lavoro, nuove esperienze e nuove prassi didattiche. Un altro limite è che l'esperienza si confronta solo con se stessa e, pertanto, non può essere comparata a un'altra finché non si provi e si testi altrove il modello, nella consapevolezza che, comunque, le condizioni “sperimentali” sono differenti e le diversità non sono facilmente eliminabili.

### **3. 1 Il ciclo metodologico e alcuni strumenti utilizzati**

Oltre ai principi metodologici sopra espressi, abbiamo utilizzato un ciclo costituito da alcune fasi necessarie per lo sviluppo delle competenze. Nell'educare alla progettualità, la finalità era costituita dal favorire negli studenti la produzione di una vera e propria metacompetenza. Secondo Wittorski, “La produzione di una metacompetenza è facilitata dallo sviluppo della capacità di analizzare le proprie azioni, le proprie condotte (competenze di processo) verso la gestione delle competenze” (1998, p. 58). Le azioni, però, devono anche essere riconosciute ed esplicitate prima ancora di essere

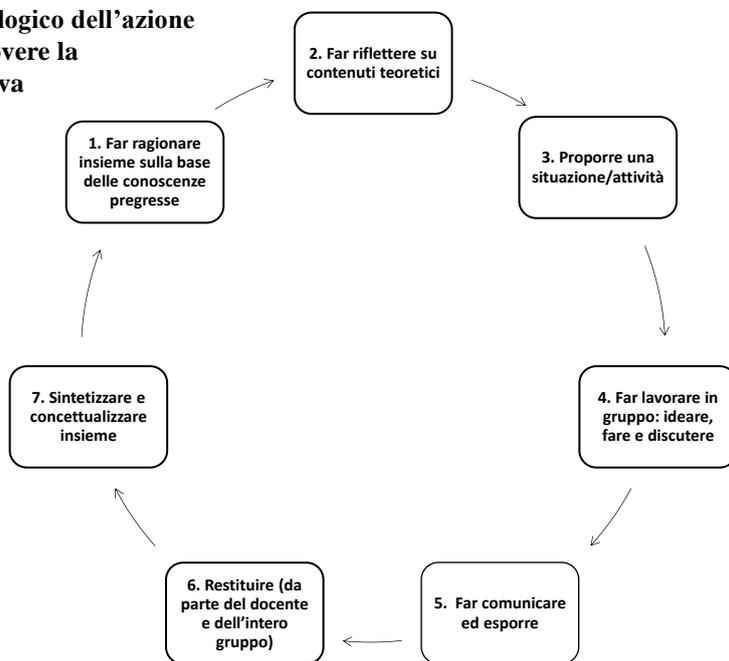
attuare: in ambito educativo non è possibile, infatti, sperimentare allo “stato puro” perché la responsabilità educativa implica saper ragionare in termini scientifici e globali sull’agire educativo (Bertolini, 1988) e sulle conseguenze dei propri atti. Quindi, ogni ragionamento condotto (che è comunque frutto di un atto, un atto di pensiero!) era ogni volta uno sforzo a calarsi in situazione, a vedere le ricadute del proprio agire, a considerare le variabili, a immaginare la praticabilità, a trovare più soluzioni. Abbiamo costantemente richiamato e sfruttato le esperienze pregresse o in itinere (tirocini, esperienze di lavoro, esperienze di servizio civile in ambito educativo...) per ancorare gli aspetti teorici alla prassi educativa, facendo ricorso alla memoria biografica dei professionisti e utilizzandola in forma di strumento formativo (Wenger 2006; Demetrio, 1992). Educare è un atto artistico (Milani, 2000) e l’educatore è un artigiano della progettazione (Traverso, 2016, pp.41-44) perciò occorre favorire la capacità di inventare modelli di intervento e di progettazione, partendo dalle esperienze fatte dagli studenti.

Lo sfondo teorico pedagogico di riferimento per lo sviluppo degli apprendimenti è stato costruito intrecciando i contributi di Schön sulla *riflessività* (1993), quelli di Pineau sulla *formazione, autoformazione ed ecoformazione* (2000), quelli di Mezirow sull’*apprendimento trasformativo* (2003) e, infine, quelli di Wenger sul concetto di *comunità di pratica* (2006), quest’ultimo utile soprattutto per favorire la comprensione del concetto di pratica educativa e il rapporto con le competenze per gli educatori e i pedagogisti. Sul piano didattico, oltre ad aver attinto ai contributi ormai classici dell’attivismo, abbiamo fatto ricorso alla pedagogia di Freire (2002) e al *Cooperative Learning* (Comoglio, Cardoso, 2000).

Lo sviluppo del percorso formativo sull’educazione alla progettualità educativa è stato orientato da alcune fasi/azioni schematizzate nella Fig. 1.

**Fasi del ciclo metodologico dell’azione didattica per promuovere la progettualità educativa**

Fig. n. 1

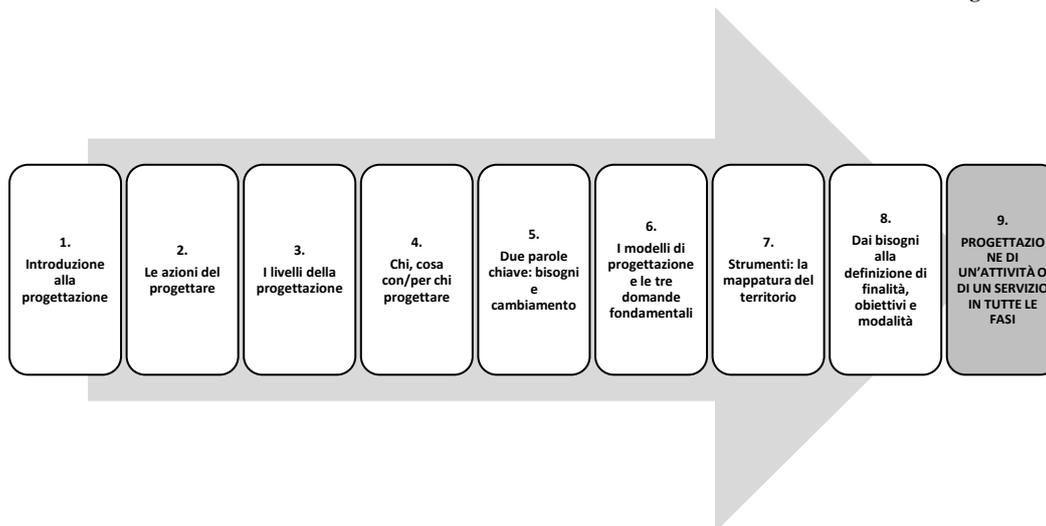


### 3.2 I moduli didattici della proposta formativa

La proposta formativa si sviluppa attraverso alcuni moduli didattici costruiti *ad hoc* durante lo svolgersi delle lezioni e in stretta connessione con le esigenze formative che andavano emergendo: qui abbiamo ricostruito a grandi linee il percorso, cercando di restituirne la logica e la struttura portante. Di questi moduli indichiamo, per esigenze di sintesi, solo alcuni aspetti sviluppati: il lavoro in aula è stato molto ricco, fruttuoso, ampiamente partecipato, colmo di stimoli e riflessioni. Il percorso si è sviluppato in n. 9 moduli (vedi Fig. 2) che qui illustreremo brevemente.

I moduli didattici per educare alla progettualità

Fig. 2



- A) *Introduzione alla progettazione*: analisi semantico-pedagogica del concetto di “educazione” e quello di “progettazione”: si è proposto agli studenti di analizzare, in momenti differenti, entrambi i concetti attraverso l’utilizzo di un *brainstorming* finalizzato alla costruzione di una mappa mentale di gruppo scritta alla lavagna e poi fotografata e rivista e corretta dopo alcune riflessioni a partire da alcune domande-stimolo poste dalla docente. Questa attività aveva due scopi principali: 1) costruire un linguaggio pedagogico comune e verificarne la “tenuta scientifica” e 2) eliminare le connessioni non corrette e nello stesso tempo ampliare ulteriormente la mappa aggiungendo concetti educativi/pedagogici indispensabili. Parallelamente, si sono annotate nel dettaglio le riflessioni e alcune domande che potevano trovare sviluppo successivamente (es. Perché progettare? Cosa, quando e come progettare? Esiste un modello di progettazione?).
- B) *Le azioni del progettare*: questa fase serviva a identificare le azioni comprese nel progettare. Il lavoro è stato condotto parallelamente alla lettura e alle suggestioni fornite anche da alcuni testi e all’utilizzo di una discussione di gruppo attraverso la quale sono state identificate le azioni connesse al progettare. Nel gruppo dell’anno accademico 2016-17, ad esempio, sono state individuate le seguenti azioni che sono state poi analizzate puntualmente: ideare, scegliere, abbandonare, ordinare, stabilire le priorità, calendarizzare, verificare, ma anche negoziare, dialogare, organizzare, cooperare, coordinare/rsi. Il gruppo è stato sollecitato a riflettere sulla progettazione come atto continuo che riguarda tutta la fase non solo ideativa, ma anche di realizzazione del progetto: quest’ultima è una vera e propria riprogettazione

determinata dall'ecoriflessione dell'équipe sul processo e sul contesto. Il progetto, infatti, è per sua natura contestuale, flessibile e verificabile: questo comporta una continua revisione.

- C) *Livelli di progettazione*: avendo verificato, durante lo svolgimento del modulo A, che gli studenti avevano in mente solo una tipologia di progettazione, quella sul caso, sono stati illustrati i differenti livelli (caso, gruppi, organizzazioni piccole/medie, rete territorio o coordinamento di servizi, Piani di zona – livello politico) e abbiamo utilizzato la metodologia dello studio di caso analizzando e comparando differenti progetti educativi per i differenti livelli. Questo ha restituito una visione più complessa della progettazione e il collegamento tra il livello micro e macro, necessario a evitare che i progetti educativi siano eccessivamente decontestualizzati rispetto a letture sociali e storiche.
- D) *Chi, cosa, con/per chi progettare*: in questa fase abbiamo analizzato le domande che sottostanno alla progettazione educativa pensata come esito di un processo euristico generante “azione pensata” (Dewey, 1961, p. 77). Abbiamo utilizzato lo schema n. 5.8 (Milani, 2013, p. 150) che mette in luce come l'azione educativa sia determinata, a monte, dal rispondere ad alcune domande: cosa, perché, quando, come, dove, chi, per chi/con chi e sulle emergenze e urgenze. Ognuna di queste domande è fondamentale: ci siamo soffermati più a lungo sul “chi” e sul “per chi/con chi” in quanto spesso le risposte risultano scontate. È determinate, invece, definire il “chi” perché significa dire *quale tipo di educatori si vuole essere* in un preciso contesto, qual è il senso della professionalità educativa, e la risposta, quindi, non è indifferente. Allo stesso tempo definire il “per chi/con chi” apre a diversi modi di concepire i soggetti ai quali il servizio si rivolge: significa chiedersi come li “pensiamo”, come interpretiamo i loro bisogni, le loro esperienze, i loro desideri, ma soprattutto, qual ruolo affidiamo loro. “Con chi” progettare significa pensare i soggetti come attori del proprio cambiamento, come protagonisti attivi anche in fase progettuale e non solo in fase di fruizione della proposta educativa. Gli studenti sono stati invitati a immaginare, su determinati contesti suggeriti, possibili coinvolgimenti e azioni congiunte con i soggetti a seconda dell'età, della tipologia di servizio, del contesto territoriale ecc... Si è cercato, quindi, di destrutturare una visione omologata e standardizzata dei soggetti in-formazione, ma anche dell'educatore e dell'équipe in modo che fosse chiara l'importanza che il “pensiero” costruisce in qualche modo la realtà e la interpreta e che questa azione ha un risvolto deontologico fondamentale.
- E) *Due parole chiave: bisogni e cambiamento*: la progettazione educativa non può essere pensata se non tenendo conto dei bisogni educativi e dell'idea di cambiamento che governa il processo. Per l'analisi dei *bisogni* educativi abbiamo optato per la proposta di una sorta di simulazione: sono stati dati alcuni contesti educativi differenti per età dei soggetti, tipologia, contesto territoriale, *mission*... e si è chiesto di immaginare quali potessero essere i bisogni. Interessante è stato il lavoro dei quattro gruppi dal quale sono emerse quattro interpretazioni differenti del concetto di bisogno: 1) i bisogni formativi/professionali degli educatori coinvolti; 2) i bisogni del territorio; 3) i bisogni dei soggetti cui si rivolge il servizio; 4) i bisogni degli stakeholder (genitori, altri soggetti...). In questa analisi si è compreso, quindi, che parlare di bisogni significa considerare diverse sfaccettature del problema e che un buon progetto dovrebbe considerare complessivamente tutti questi bisogni. Per il termine *cambiamento*, dopo una prima discussione libera, abbiamo analizzato le metafore del cambiamento proposte da D'Angella e Orsenigo (1999), invitando gli studenti a confrontarsi con una visione multisfaccettata e a considerare le possibili direzioni del cambiamento, vagliando anche i cambiamenti che agiscono sul singolo, sul gruppo e sulle organizzazioni in maniera non “programmata”.
- F) *I modelli di progettazione e le tre domande fondamentali*: nel favorire la riflessività nella circolarità teoria-prassi, abbiamo proposto un modulo didattico incentrato sulla connessione

tra intenzionalità e progettualità, spingendo gli studenti a comprendere il significato della progettualità come segno di una proposta educativa ancorata alla risposta a tre domande fondamentali: la domanda antropologica, quella teleologica e quella assiologica. Dopo aver illustrato i concetti, anche con alcuni esempi, per aiutare gli studenti nel ragionamento, abbiamo proposto un lavoro di gruppo, suggerendo di individuare un'attività da proporre a un gruppo di adolescenti di un centro aggregativo e di immaginare lo sfondo, la "cornice di senso", rispondendo alle tre succitate domande. Questo esercizio è risultato sempre piuttosto complesso in tutti e tre gli anni accademici: in alcuni casi ho suggerito di ragionare al contrario stabilendo gli obiettivi, la metodologia e il tipo di attività e ricostruendo a posteriori il senso. È importante che i futuri educatori/pedagogisti comprendano che la prassi è sempre un "[...] agire sensato (Lhotellier, 1995, p. 237). In effetti la prassi è "[...] un'attività pratica umana resa significativa, socialmente organizzata e storicamente spiegata. Questa pratica sociale storica coscientizzata è contemporaneamente istituyente e innovatrice. Essa si sviluppa in rapporto euristico, ermeneutico, critico e creativo dell'agire nell'agire" (ivi, p. 236). La prassi viene costantemente reinterpretata e riscritta verso la tensione alla perfeibilità. Accanto a questa riflessione abbiamo proposto l'analisi e il confronto con alcuni *modelli di progettazione* in modo da individuare le implicite interpretazioni delle tre domande all'interno dei modelli stessi (Milani, 2017, pp. 113-120; Traverso, 2016; D'Angella, Orsenigo, 1999; Boselli, 1991) e abbiamo proposto una classificazione. Gli studenti sono spesso alla ricerca di "un modello": occorre far comprendere che non esiste un unico modello valido, ma vi è una pluralità di modelli secondo diverse teorie e approcci. La finalità implicita in questo modulo era quella di far capire sempre la connessione teoria-prassi e la necessità di confrontarsi con le teorie pedagogiche che danno forma ai modelli di progettazione, comprendendo che, comunque, occorre inventarsi il proprio modello in relazione a un processo dialogico e democratico attuato dall'équipe e dai molteplici soggetti coinvolti.

- G) *Strumenti: la mappatura del territorio*: la mappatura del territorio non è certamente l'unico strumento per la progettazione, ma spesso è quello più sconosciuto agli educatori e ai pedagogisti. Abbiamo scelto, pertanto, di soffermarci sulla metodologia della mappatura del territorio, fornendo spiegazioni circa le finalità, le logiche e la prospettiva insita in questo mezzo per la progettazione e illustrando alcuni punti imprescindibili. Abbiamo poi avviato una discussione per affinare ulteriormente lo strumento prima di proporre agli studenti un lavoro di gruppo finalizzato a fare la mappatura di alcuni territori (paesi o quartieri), sfruttando inizialmente i dati reperibili in internet. In questo modo, ad esempio, gli studenti hanno potuto rilevare la presenza o meno di servizi in un territorio, la costituzione demografica, geografica e sociale e la presenza di agenzie educative. Con questi dati hanno potuto ipotizzare quali servizi avrebbero potuto essere utili a quel territorio. La mappatura, inoltre, può servire anche a rilevare i bisogni socio-educativi e va poi ampliata con un'indagine sul campo. Questo passaggio è fondamentale per realizzare progetti che possano essere non solo utili, ma davvero fruibili dalla cittadinanza.
- H) *Dai bisogni alla definizione di finalità, obiettivi e modalità*: grazie alla mappatura e alla rilevazione dei bisogni, attraverso un lavoro di gruppo abbiamo invitato gli studenti a ideare un servizio idoneo a quel territorio delineando finalità, obiettivi e modalità operative. Abbiamo condotto la riflessione anche sui concetti di *mission* e *vision* del servizio in modo da favorire una riflessione complessa che abbia presente anche la prospettiva di una organizzazione educativa: in questa direzione si è voluto favorire *mindfulness* (Weick, Sutcliffe, 1997) educativa nella complessità di tutto il processo.
- I) *Progettazione di un'attività o di un servizio in tutte le sue fasi*: l'ultima fase era la elaborazione completa di un progetto educativo di un'attività o di un servizio su un tema suggerito a partire

dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU,1989). Lo scopo principale era quello di costruire un progetto esercitando al massimo la metacompetenza della deontologicità: progettare è un atto etico ed educatori e pedagogisti devono costantemente misurarsi con la deontologia professionale e, in particolare, con i diritti dei minori e con i principi della *Costituzione Italiana*. Abbiamo proposto, pertanto, di considerare un servizio o un'attività che mettesse al centro il principio della “non discriminazione”, invitando, quindi, gli studenti a garantirne la promozione e la difesa a ogni livello. La maggior parte dei gruppi ha preferito pensare a un'attività più che a un servizio: quest'ultima visione è davvero molto più complessa da immaginare nei tempi/spazi riservati al laboratorio, ma nella fase di restituzione si è ragionato ampiamente su un'organizzazione educativa che promuova “non discriminazione”. Durante tutto il percorso per la stesura del progetto, abbiamo rivestito il ruolo di consulente, implementando la capacità degli studenti di porsi domande appropriate a ogni fase. I progetti sono stati valutati anche ai fini della prova di esame finale del corso.

#### **4. Riflessioni conclusive sull'esperienza sul campo**

Nei tre anni in cui ho svolto questa “sperimentazione sul campo”, ho affinato sempre più il percorso sul piano teorico e prassico. Nell'ultimo anno, 2016/17, in particolare, ho voluto seguire con più attenzione i bisogni formativi emergenti, le domande, le richieste e i dubbi, ma anche lacune o le difficoltà che affioravano, senza ingabbiare il processo in moduli rigidi. Di fatto, il percorso (molto più articolato di quanto abbiamo potuto descrivere nello spazio a disposizione) è stato determinato dal seguire passo dopo passo la crescita e l'evoluzione del gruppo. L'entusiasmo e la partecipazione attiva di tutti gli studenti hanno stimolato costantemente la mia riflessione e la ricerca di strumenti, modalità e suggestioni più efficaci e creative. Durante lo svolgimento del corso abbiamo anche utilizzato, oltre ai testi di studio, spezzoni di film o video oppure interviste reperibili in internet. A ogni visione seguiva una discussione e una concettualizzazione utile ad approfondire la tematica della progettualità, ma anche le altre metacompetenze connesse.

Certamente gli studenti hanno sviluppato maggiore consapevolezza su cosa significhi progettare, ma hanno anche sviluppato la capacità progettuale, come si è potuto constatare dai lavori di gruppo finali che avevano una significativa “tenuta” nella loro strutturazione e nel rapporto intenzionalità, progettualità e deontologicità.

Possiamo dire, inoltre, che uno degli scopi del corso era quello di implementare le competenze di équipe e far sperimentare la possibilità che nel gruppo si generi “Mente Collettiva” (Milani, 2014; Milani 2013; Weick, Roberts, 1993). Pur non avendo esplicitato questo obiettivo, gli studenti stessi hanno dichiarato, in più occasioni, che si sono resi conto di essere gradualmente diventati un'équipe capace di essere “Mente Collettiva”: avevano sperimentato la possibilità di essere “Noi Educativo”, pur nella difficoltà di negoziare, cooperare, scegliere e coordinarsi.

Anche se solo in forma virtuale, far sperimentare è certamente la chiave di volta per promuovere progettualità. Apprendere a progettare è anche il risultato di un *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003): abbiamo sempre spinto gli studenti a non praticare la via più facile e ovvia, incoraggiando la *riflessione sui contenuti e sui processi*, per promuovere la *trasformazione degli schemi di significato*, e la *riflessione sulle premesse*, per favorire la *trasformazione delle prospettive di significato*, nella convinzione che il vero apprendimento sia, sempre e comunque, trasformativo.

#### **Bibliografia**

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

- Comoglio M., Cardoso M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- D'Angella F., Orsenigo A. (Eds.) (1999). *La progettazione sociale*. Quaderni di Animazione e Formazione. Torino: EGA.
- Deluigi R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Malavasi, P. (Ed.) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, ASA – Alta scuola per l'ambiente. Milano: EDUCatt.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2014). La Galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In Annacontini G., Galelli R. (Eds), *Formare altre(i)menti*, pp. 47-70. Bari: Progedit.
- Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Morcellina ELS-La Scuola.
- Milani L., Deluigi R. (2010). Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo. In Milani L. (Ed.) *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, pp. 103-122. Milano: Mondadori Università.
- Pineau G. (2000). *Temporalités en Formation. Vers des nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Weick K. E., Roberts K. H. (1993). Collective Mind in Organization: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38: 357-381.
- Weick K. E., Sutcliffe K. M. (2010). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Wittorski R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135 : 57-69.