

# Capitolo 9

## *La valutazione dei destinatari degli interventi*

Vittorio Iervese

### 9.1 Premessa metodologica

Gli interventi presi in considerazione in questo volume contengono caratteristiche e peculiarità differenti ma rispondono tutti al bisogno di affrontare e tematizzare la questione della diversità tra i bambini e i preadolescenti. I capitoli precedenti hanno analizzato nel dettaglio le principali questioni sollevate da ciascun intervento, prendendo in esame, in particolare, gli obiettivi formulati dai proponenti, le aspettative dei partecipanti e le forme di comunicazione prodotte durante l'intervento. In base a questi tre elementi sono state fatte numerose considerazioni analitiche sul funzionamento degli interventi. Per completare questo quadro è necessario verificare i risultati degli interventi dal punto di vista dei destinatari coinvolti.

Con “risultati dal punto di vista dei destinatari” si intende qui il complesso dei significati elaborati in seguito al contatto con le pratiche dei diversi interventi. In particolare, è interessante qui considerare i risultati attraverso tre parametri: 1) l'osservazione dei confini dell'intervento; 2) il gradimento per i contenuti e per le forme; 3) gli eventuali risultati conseguiti.

Il primo aspetto indica il grado di chiarezza e di definizione degli interventi in rapporto alla comunicazione che generalmente si sviluppa nei sistemi di riferimento. Il secondo aspetto riguarda il livello di soddisfazione per i temi selezionati e per le forme in cui sono stati trattati. Infine, il terzo aspetto riguarda l'osservazione dei risultati prodottisi grazie all'intervento. Vale la pena chiarire che questi tre aspetti non sono direttamente dipendenti dagli obiettivi contenuti nei progetti ed esplicitati dagli adulti intervistati: trattandosi di interventi sociali, la percezione dei confini, del gradimento e dei risultati va intesa come il prodotto della comunicazione tra i partecipanti e dell'elaborazione specifica dei destinatari. Si tratta di una valutazione complessiva degli effetti dell'intervento, attesi ed inattesi, previsti e imprevisi, osservati a partire dalla prospettiva dei destinatari.

Ognuno dei tre aspetti elencati è in relazione con gli interventi: di educazione alla diversità e al dialogo (capitolo 4); di promozione del dialogo attraverso la vi-

deo-produzione e la fotografia (capitoli 6 e 7); di dialogo interculturale (capitolo 5 e 8). Nella quasi totalità dei casi, la valutazione è stata inserita nelle interviste di gruppo (capitolo 3), mentre nel caso dell'intervento di dialogo interculturale sono stati raccolti 134 questionari in 7 classi (4 elementari e 3 medie). Inoltre, i genitori dei bambini e dei preadolescenti coinvolti negli interventi di educazione e di promozione del dialogo sono stati invitati a compilare un questionario relativo alle attività che vedevano coinvolti i loro figli (capitolo 2): i risultati dei 188 questionari raccolti sono stati qui sinteticamente analizzati e messi in confronto con le altre valutazioni.

## 9.2 La percezione dei confini dell'intervento

### *Gli interventi di educazione alla diversità e al dialogo*

Nelle interviste di gruppo realizzate con i bambini e i preadolescenti coinvolti negli interventi di educazione alla diversità e al dialogo si verifica un'evidente difficoltà, soprattutto tra i bambini, ad individuare e ad osservare il progetto che dovrebbero valutare. La difficoltà sta soprattutto nel non riuscire a separare l'intervento dal resto dell'attività scolastica. In alcuni casi, si fa addirittura fatica a descrivere il progetto o a ricordare in cosa consista.

[Ric]: “Beh, almeno ditemi che cosa facevate?”; [M13]: “Scriviamo le poesie, impariamo le canzoni... Una specie di italiano e geografia”; [Ric]: “Ma non facevate anche dei giochi?”; [M13]: “Ma quello nell'ora di alternativa”; [Ric]: “L'ora di alternativa?”; [M15]: “Sì, un'attività della scuola che si fa solo con quei bambini che non fanno religione”; [Ric]: “Mi spiegate di cosa si tratta?”.

In alcune interviste di gruppo è stato perciò necessario fornire stimoli e suggerimenti per dare la possibilità ai bambini di ricostruire i confini degli interventi. Anche nei casi in cui c'è stato un immediato riconoscimento delle caratteristiche dell'intervento, si è riscontrata una tendenza a confonderlo con la normale attività didattica. Come nella trascrizione precedente, molti interventi sono stati interpretati come: «una specie di italiano e geografia» [M13] e quindi assimilati, per scopi e forme, all'educazione scolastica.

[F19]: “In pratica le insegnanti ci portano delle fotocopie su un paese, ad esempio sull'Albania. Le leggiamo, le comprendiamo, le coloriamo. Poi il più bello va sul nostro libro”; [Ric]: “Come fate a scegliere il più bello?”; [F19]: “A votazione. L'insegnante ne prende tre o quattro e noi alziamo la mano per dire quale secondo noi è il più bello”.

Le attività svolte in questi progetti vengono così semplificate e ridotte, facendo emergere soprattutto l'aspetto formativo e standardizzato. La percezione cambia nei casi in cui l'intervento sia condotto da operatori esterni, i quali introducono una

novità nella routine scolastica che peraltro, come si è visto nei capitoli precedenti, non si traduce necessariamente in originalità delle forme e dei contenuti. Interrogati sul senso e sugli scopi dell'intervento, i bambini e i preadolescenti forniscono risposte diversificate, soltanto in parte coincidenti con gli scopi ufficiali.

[Ric]: "E lo scopo di questa attività secondo voi qual era?"; [M14]: "Farci divertire"; [M17]: "Farci stare bene con gli amici, infatti s'intitolava stare bene insieme"; [F12]: "E di giocare insieme"; [M18]: "Ma anche trovare i modi per aiutare gli altri in difficoltà, si dovevano dire delle cose per riuscire ad aiutare gli altri"; [M20]: "Facevamo le sorprese. A volte abbiamo fatto anche delle sorprese, tipo la macedonia".

In questo caso, i bambini fanno riferimento alla stessa esperienza individuando scopi multipli non necessariamente in contraddizione fra di loro. Il divertimento è spesso citato in combinazione con gli scopi educativi, testimonianza della diffusa tendenza ad utilizzare le attività ludico-espressive come veicolo delle finalità educative. Soprattutto i bambini rispondono che l'obiettivo degli interventi era quello di produrre divertimento o di fare didattica "in modo un po' diverso", mentre i preadolescenti sono più decisi nell'indicare l'educazione come unico scopo degli interventi. In quasi tutti i casi l'orientamento al dialogo è assente e nei casi in cui è presente è comunque subordinato all'apprendimento e alle sue strategie.

[Ric]: "Di che cosa si tratta?"; [M11]: "Di imparare a diventare più amici"; [F9]: "Di capire come sono le persone dentro"; [M4]: "Si studia come comportarsi con rispetto, non giudicare prima di conoscere. Tipo: io sono più bravo di te, no io sono più bravo di te; no, no, nooo. Poi diventa solo un litigio e allora...".

In definitiva, gli interventi sono riconosciuti come iniziative di integrazione della didattica scolastica e non del dialogo o della partecipazione alla comunicazione.

La visibilità di questi interventi è più problematica per i partecipanti che per coloro che ne sono stati soltanto messi al corrente. In generale, i genitori sono apparsi generalmente informati dell'esistenza di questi progetti: sono pochi i casi in cui si afferma di non averne avuto notizia, concentrati essenzialmente a Castel San Pietro Terme con un 16% dei genitori degli alunni che asseriscono di non essere a conoscenza del progetto di educazione alla pace. La partecipazione alle altre iniziative è stata, per i genitori, una decisione presa essenzialmente dalla scuola (ad esempio, per il 78% nel caso del progetto *Con te sto bene*, per il 79% per l'iniziativa *Dirretti e Diritti*) e inerente alle attività scolastiche.

Dalla prospettiva dei genitori, questi interventi hanno mirato principalmente a favorire la cooperazione tra i bambini e a sviluppare le loro capacità cognitive: raramente hanno inteso promuovere primariamente la partecipazione specifica dei bambini, e per un solo genitore l'intervento è stato un'occasione di divertimento e gioco per i bambini. I genitori ignorano quasi gli scopi dialogici dell'intervento e confermano che essi hanno senso nella continuità con le attività scolastiche. Non-

stante ciò, diversi sono i riferimenti alla possibilità che questi interventi forniscano ai bambini l'opportunità di esprimersi in modo libero e tutelato. Questa opportunità è considerata un modo per sostenere lo sviluppo cognitivo e, secondariamente, per favorire la cooperazione in classe.

Nello specifico, al progetto *Con te sto bene* è stata osservata invece primariamente la finalità di favorire la cooperazione tra bambini (43% e 44% nelle due scuole). I genitori di una delle due scuole hanno individuato un altro obiettivo altrettanto importante: offrire ai bambini occasioni di incontro, differenti dalle normali lezioni (43% contro il 17% dell'altra). Nell'altra scuola, il secondo obiettivo emerso è stato il favorire lo sviluppo delle capacità e dell'intelligenza dei bambini (28% contro il 14% della prima). Il dato interessante è che ben il 22% dei rispondenti della prima scuola non ha scelto alcun obiettivo fra quelli proposti dal questionario. All'iniziativa di Malborghetto i genitori hanno attribuito l'intenzione di tutelare e stimolare la specificità individuale dei bambini (46%) e secondariamente quella di favorirne la cooperazione (23%). Nel progetto di Castel San Pietro Terme, sono stati osservati tre obiettivi: favorire la cooperazione tra bambini (38%), favorirne lo sviluppo delle capacità cognitive (23%), proporre loro occasioni diverse di incontro (23%).

### *Gli interventi di promozione del dialogo attraverso la video-produzione e la fotografia*

I bambini e i preadolescenti coinvolti nei laboratori di video-produzione e fotografia hanno avuto meno difficoltà a separare questi interventi dalla normale programmazione scolastica. Ciò è dovuto: 1) alla presenza di operatori esterni; 2) ad aspetti logistici (come i luoghi in cui si sono svolti gli interventi); 3) agli obiettivi; 4) alle modalità di conduzione dell'intervento. Questi interventi sono riusciti a tracciare confini ben visibili ai partecipanti i quali, proprio sulla base di questi confini, sono stati in grado di valutarli in modo abbastanza preciso. Il punto più debole riguarda gli obiettivi: soprattutto per il laboratorio di video-produzione i bambini, più dei preadolescenti, dichiarano di non avere ben compreso "cosa dovevamo fare" [M37]. Altri registrano invece la compresenza di obiettivi diversificati e spesso sovrapposti: "secondo me dovevamo fare un film, ma poi non ci si metteva d'accordo e allora Alberto vuole farci riflettere su questo" [F39]; "Cioè, pure il contrario. A volte parlavamo di quello che dovevamo fare e poi però di quello che succede quando litighiamo" [F31]; "Forse ci voleva fare vedere quanto è brutto litigare e allora ci faceva scontrare... non so una cosa così" [M41].

Questi commenti sono comparabili con quanto emerso nell'analisi delle forme di comunicazione (capitolo 6): i bambini registrano una sovrapposizione tra gli scopi della proposta (realizzare un video) e quelli procedurali e formali (partecipare e riflettere sul conflitto e al dialogo). Questa sovrapposizione, significativa per la valutazione complessiva di questo intervento, conferma comunque la capacità di questo laboratorio di affermare una differenza nei confronti della normale didattica. Il

laboratorio fotografico risulta invece più lineare e meno controverso negli obiettivi: “Non è che dovevamo imparare a fare le foto. Abbiamo fatto le foto per poi farci delle cose sopra, per conoscerci meglio” [F25]. A quest’ultimo laboratorio sono inoltre associate diverse dichiarazioni relative all’incremento del benessere personale e all’intesa con gli altri, mentre il laboratorio video evoca soprattutto la difficoltà di lavorare coordinandosi.

In queste scuole, il 22% dei rispondenti non ha saputo indicare se il figlio avesse preso parte ad uno dei due Laboratori. Per i restanti genitori, la decisione di far partecipare i figli al laboratorio fotografico o a quello video è stata attribuita dal 37% a loro stessi e dal 33% alla scuola, nel 15% dei casi la scelta è stata ascrivita ai figli, e nell’8%, agli operatori dei laboratori. Entrambi i Laboratori sono stati considerati dai genitori come interventi tesi a sviluppare le capacità e l’intelligenza dei bambini, in modo più rilevante in una classe elementare, e in misura nettamente inferiore in una classe media. Ma mentre il laboratorio fotografico è stato visto anche come un’occasione di incontro fra bambini diversa dalle tipiche lezioni, quello video è stato percepito come un intervento mirato a favorire la cooperazione tra bambini (in modo consistente in due classi elementari ed in una media). Obiettivo secondario riconosciuto ad entrambi i Laboratori è stato quello di tutelare e stimolare la specificità dei bambini, divenuto primario nel caso del laboratorio video condotto in una seconda media, che qui è stato reputato anche un aiuto per le famiglie nell’educazione dei figli. La prospettiva dei genitori è in questo caso abbastanza coerente con quella dei bambini e dei preadolescenti.

### *Gli interventi di introduzione al dialogo interculturale*

Nel caso degli interventi di educazione al dialogo (capitolo 5) i bambini e i preadolescenti manifestano di sapere riconoscere chiaramente le finalità e le modalità introdotte. La presenza di due operatori sconosciuti e per certi versi “esotici” caratterizza l’intervento a prescindere dal suo successo. Più che negli altri casi, è qui evidente come il fattore umano abbia pesato sul riconoscimento e sul gradimento dell’esperienza. Questo dato è ancora più significativo se si considerano gli obiettivi individuati dai bambini e dai preadolescenti: sia secondo la maggior parte degli alunni che secondo quella degli studenti lo scopo principale degli incontri era quello di far loro conoscere un’altra cultura e di sapere come si vive in altri paesi (insieme le due tipologie di risposta superano il 60%). Solo una minima parte di rispondenti (15% circa, concentrata in gran parte nelle classi elementari) ha rilevato obiettivi legati alla dimensione più specifica della relazione (“essere amici con tutti”, “imparare ad accettare gli altri”, ecc.). Gli obiettivi sono perciò rivolti soprattutto all’apprendimento di usi e costumi in una modalità piuttosto tradizionale per quanto riguarda soprattutto la parte gestita dalla testimone ghanese. I bambini e soprattutto i preadolescenti sostengono spesso di non avere trovato particolari differenze rispetto alle modalità scolastiche, ma di essere stati incuriositi dalla presenza di una rappresentante di un’altra cultura.

### 9.3 Il gradimento per i contenuti e per le forme

#### *Gli interventi di educazione alla diversità e al dialogo*

Se la valutazione dei contenuti proposti è generalmente positiva, quella delle forme è invece più controversa. I bambini e i preadolescenti dichiarano di essere interessati alla diversità culturale e alle possibilità di esprimerla evitando conflitti ma dichiarano altresì che gli interventi fanno sostanzialmente altro. Nonostante molti dichiarino di essersi, tutto sommato, divertiti, la maggior parte dei bambini e soprattutto dei preadolescenti valuta in modo poco entusiasta i modi proposti dagli operatori e dalle insegnanti.

[Ric]: “Ma vi piace?”. [Alcuni]: “Sì”. Qualche voce isolata risponde di no. [M20]: “Troppo stressante”. [F18]: “A me piace ma era meglio se facevamo meno scuola e più cucina”. [M21]: “Preferirei fare un’ora”. (...) Dopo alcuni minuti si torna sull’argomento senza la presenza dell’insegnante e i pareri cambiano decisamente. [M22]: “Non mi piace niente. Dobbiamo fare due ore e rinunciare a fisica”. [M20]: “Io mi stanco persino di esistere”.

Non è il tema dell’intervento a sollevare le maggiori critiche, bensì sono le pratiche e le forme ad incontrare uno scarso gradimento. Emblematiche sono in questo caso due espressioni che rimandano chiaramente al contesto scolastico che funge da parametro di riferimento: “A me piace ma era meglio se facevamo meno scuola e più cucina” [F18]; “Non mi piace niente. Dobbiamo fare due ore e rinunciare a fisica” [M22]. I bambini e i preadolescenti lamentano la scarsa possibilità di intervenire creativamente negli interventi, i quali ripropongono in luogo dell’agire l’esprire proprio delle forme educative.

[Ric]: “Trovate un collegamento tra ciò di cui stiamo parlando adesso e ciò che fate in questo progetto?”. [F13]: “Aspetta. Qui noi studiamo le varie tradizioni, leggiamo ma mica spieghiamo le nostre opinioni. Mentre adesso noi diciamo quello che vogliamo e poi...”. [Ins1]: “Non ci siamo mai chiesti perché tutta questa gente si sposta?”. [F13]: “Sì, perché non c’è lavoro...”. [F15]: “Per l’economia”. [M18]: “Perché si guadagna poco”. [Ins1]: “E non ci siamo mai chiesti se queste persone possono avere dei problemi?”. [F15]: “Sì”.

In questa sequenza, oltre a ciò che viene detto dai ragazzi, è significativa la relazione che si instaura tra l’insegnante e la classe. Per reagire alle considerazioni di coloro che sostengono che durante i progetti non veniva fornita la possibilità di esprimersi, l’insegnante s’intromette mettendo in evidenza proprio le forme impersonali criticate. Le domande retoriche poste dall’insegnante sono infatti volte a verificare l’approfondimento di determinati temi proposti, mentre il commento di F13 è rivolto alle scarse possibilità di partecipazione rispetto a quelle di apprendimento.

Comunque, i progetti spesso piacciono quando riescono a produrre diverti-

mento. In questi casi, si osserva però che non c'è necessariamente un orientamento al dialogo e non vengono affrontate le questioni relative ai conflitti. Per buona parte dei bambini gli interventi sono comunque “utili” perché permettono di “imparare molte cose”. I bambini separano la gradevolezza dall'utilità, interpretando la seconda come più importante per dare senso agli interventi: in questo senso gli interventi sarebbero utili a conoscere e ad apprendere cose che “possono servire nella vita di tutti i giorni” e “come capire meglio gli altri”.

I preadolescenti ritengono invece che l'utilità sia tutta funzionale al lavoro scolastico e che il senso della partecipazione sia dato dalle aspettative delle insegnanti: “Certe volte mi piace certe altre no. Ma tanto si fa come vuole la S. [l'insegnante]” [M28]. I bambini e i preadolescenti sono concordi nel ritenere che durante gli interventi ci sia una maggiore tolleranza e flessibilità rispetto alle normali lezioni. Da un lato le insegnanti sono “un po' più buone”, “fanno meno caso agli errori”, “non ti mettono mica il voto”, “ci vogliono fare divertire”, “sono più sorridenti”, dall'altro gli operatori sono descritti in maniera da far risaltare le caratteristiche più connesse all'interpersonalità: “era gentile”, “lasciava parlare prima noi”, “mi faceva ridere”, “non si arrabbiava”.

L'altro dato importante riguarda la disponibilità a ripetere esperienze simili. Pur con diversi commenti e distinguo, i bambini e i preadolescenti hanno manifestato in grande maggioranza il loro apprezzamento per questo genere di progetti. L'esperienza potrebbe essere ripetuta perché: “sono cose importanti”, “può essere divertente”, “così non si fanno le interrogazioni”, “possiamo fare cose nuove”. A questa diffusa disponibilità si mettono però delle condizioni: gli interventi dovrebbero infatti prevedere un maggiore coinvolgimento attivo dei partecipanti (“qualche visita”; “se si fanno le cose si capiscono meglio”; “più libertà”) e un programma più aperto alle proposte (“a volte non capivamo, ci diceva una cosa e poi ne facevamo un'altra. Ci scoppiava la testa”; “Non ci stava a sentire”).

Gli interventi che riscuotono maggiore successo tra i bambini sono quelli che contengono attività in cui è possibile essere protagonisti ed esprimersi nel divertimento. Le attività teatrali e, soltanto in parte, quelle ludiche sono quelle che più di altre vengono citate come piacevoli e interessanti dai bambini, mentre i preadolescenti citano il laboratorio di cucina etnica e quelle attività che permettono un coinvolgimento diretto.

I genitori hanno valutato favorevolmente l'esperienza dei figli: infatti, sebbene il questionario proponesse ai rispondenti la possibilità di esprimere giudizi negativi, nessuno ha scelto tali opzioni. Non sono quindi emersi pareri sfavorevoli e in alcuni casi la valutazione è altamente positiva.

### *Gli interventi di promozione del dialogo attraverso la video-produzione e la fotografia*

Nel complesso, i due laboratori hanno ottenuto un buon riscontro da parte dei partecipanti. Si apprezza soprattutto il comportamento dei due operatori ritenuti

in grado di mettere a proprio agio tutti, senza escludere nessuno. La piacevolezza del laboratorio è però legata alle aspettative di partenza: diversi bambini e preadolescenti dichiarano di essere rimasti “un po’ scontenti” per non avere avuto modo di lavorare di più con la videocamera. Inoltre, alcuni manifestano irritazione per il modo confusionario di procedere.

[M35]: “Facevamo troppo casino e tutti se ne approfittavano”. [Ric]: “Perché succedeva questo?”; [M35]: “Per colpa nostra. A. ci lasciava decidere ma noi subito con le grida, chi giocava con il pallone”; [F32]: “Anche a me questa cosa non è piaciuta, perché io volevo fare il film e invece per colpa di certi non si riusciva a capire. Però poi qualcosa l’abbiamo fatto”.

In questi casi, i bambini attribuiscono a loro stessi la responsabilità della confusione nella comunicazione. L’operatore viene dispensato dalle responsabilità perché ritenuto aperto e disponibile e perché non in grado di “fare come le maestre”. C’è quindi un’ambiguità di fondo in queste valutazioni: se l’operatore non viene ritenuto responsabile di alcune forme prodottesi, queste sono state possibili proprio per la sua presenza. In qualche caso questa ambiguità si rende evidente: “Secondo me A. ci doveva un po’ sgridare. Non proprio sgridare ma non farci fare...” [M41]. Nei casi in cui si osserva che la comunicazione ha funzionato, si ritiene che il merito sia della capacità dei partecipanti di mettersi in sintonia tra di loro e con l’operatore. In altri termini, i bambini e i preadolescenti apprezzano le aspettative dell’operatore ma ritengono sia difficile gestirle in piena libertà.

Il laboratorio fotografico viene invece generalmente apprezzato e si sostiene che non ci sono stati momenti di tensione o di particolare confusione. Tuttavia, in alcuni casi, si lamenta una certa monotonia in alcune fasi di lavoro: questo commento è probabilmente dovuto al fatto che, come dichiarano alcuni partecipanti, non era possibile far partecipare adeguatamente tutti e qualcuno rimaneva escluso. Si tratta comunque di commenti piuttosto isolati e circoscritti ad alcune fasi del laboratorio.

La disponibilità a ripetere l’esperienza è generalizzata e poche sono le condizioni poste: tra queste le più frequenti riguardano soprattutto la possibilità di utilizzare più intensamente i mezzi audiovisivi e di cercare di essere meno inconcludenti.

La soddisfazione dei genitori per i laboratori è vincolata alla percezione che siano stati raggiunti gli obiettivi previsti. Da qui il fatto che il 20% delle valutazioni sono state molto positive, il 61% positive, ed il restante 20% né positive, né negative. In una scuola elementare si sono concentrati i pareri “neutri” (né positivi né negativi), concernenti soprattutto il laboratorio video (62,5% dei rispondenti). Anche in un’altra, sebbene in misura inferiore, il laboratorio video è stato valutato in modo neutrale dal 37,5% dei rispondenti.

## *Gli interventi di introduzione al dialogo interculturale*

Complessivamente gli incontri sono piaciuti molto (92% elementari e 62,1% medie) principalmente perché hanno accresciuto le conoscenze (40,6% bambini e 23,1% preadolescenti) e perché sono interessanti e utili (15,9% e 26,9%) ma anche perché gli operatori sono risultati simpatici (11,6% e 15,4%) ed è stato divertente (5,8% e 11,5%). Sull'utilità degli incontri la maggior criticità dei preadolescenti è visibile (abbastanza utili 43,1%, molto utili 44,8% contro il 15,8% e 81,8% dei preadolescenti).

Il giudizio sull'utilità comunque complessivamente è positivo, ed è motivato sostanzialmente da ragioni di tipo cognitivo come accrescere conoscenze, e comprendere/conoscere culture diverse (79%). È stato chiesto poi di valutare l'esperienza su diverse dimensioni. Le percentuali sono molto simili tra scuole medie ed elementari, pertanto sono state tenute unite. Praticamente nessuno si è annoiato (4%), diversi però hanno detto di aver sentito cose già note (14,7% elementari e ben 49,1% alle medie), molti di aver appreso aspetti nuovi della vita quotidiana in Africa (92,5%), ed il 90% ha scoperto cose che gli hanno fatto cambiare alcune opinioni. L'84,7% si è sentito a proprio agio, ma ben il 46% ha indicato di non aver potuto parlare delle proprie storie personali. Alcuni si sono sentiti come in una lezione normale (15,8% elementari, e 24,6% medie). Si conferma quindi l'impressione che tali interventi non abbiano prodotto forme particolarmente originali e partecipative ma siano stati apprezzati per ragioni educative (l'accrescimento di conoscenze), etiche (sono utili) e di attrazione nei confronti dell'esotismo degli operatori.

Tra le cose che sono piaciute di più (il gradimento è risultato sempre maggiore nelle elementari che nelle medie) lo scoprire cose nuove (68,2%), il conoscere entrambi gli esperti (63,3% il primo, 72,7% la seconda, con una punta del 90% alle elementari), il sentire racconti di altri paesi (64,7%). Tra le cose solo mediamente apprezzate invece troviamo l'imparare qualcosa di utile (47% abbastanza), il fare le domande preparate con l'insegnante (27% poco e 32,3% abbastanza). È molto significativo infine il fatto che la cosa piaciuta di meno sia stato proprio il raccontare le proprie esperienze (27% poco e 29,3% abbastanza). Si può quindi intuire che si registri una difficoltà nel collegare esperienza e partecipazione su base personale.

Praticamente tutti vorrebbero ripetere un'esperienza simile (94,7%), soprattutto perché: 1) è interessante, 2) si imparano cose nuove e 3) si conoscono persone e culture diverse. Pochi cambierebbero qualcosa (14,3%) e lo farebbero in direzione di una maggior quantità di informazioni, oggetti, ecc. Diversi bambini (36,6%) e molti preadolescenti (51,9%) hanno notato differenze tra i due operatori nel modo di conduzione dell'intervento. Queste differenze più che ad una diversa impostazione del rapporto con i partecipanti, sono state ricondotte ad una diversità nei contenuti delle cose dette o mostrate: «M. ha parlato della sua vita» (42,9% bambini e 14,3% preadolescenti); «M. ci ha mostrato degli oggetti»; «C. ci ha mostrato delle diapositive».

Sono state esplicitate due diverse motivazioni delle valutazioni dell'intervento: l'acquisizione di tecniche operative e gli aspetti relazionali. Questa distinzione è collegata alla funzione dell'intervento, osservata per i suoi effetti sulla classe e sulle relazioni tra i partecipanti. La motivazione ad apprendere tecniche e a saper intervenire in classe è stata oggetto di maggiori critiche ed insoddisfazioni, mentre la motivazione alla relazione e l'interesse per la partecipazione agli incontri ha creato maggiori soddisfazioni.

[F6]: "Avere la possibilità di riflettere su quello che facciamo, dopo una dura giornata di lavoro è stato molto importante per me. Poi si è creato un bel clima. A un certo punto mi sono accorta che aspettavo con piacere gli incontri. Ad esempio, una volta non sono potuta andare [...] e mi è davvero dispiaciuto. C. è riuscito a stabilire un bel rapporto di fiducia e ci sono stati momenti intensi".

In particolare, è risultato positivo il rapporto con l'esperto e l'esperienza condivisa con i colleghi.

[F3]: "Per me è stata non una bella esperienza, un'ottima esperienza. Se poi avessimo avuto il tempo e la possibilità di lavorare più sulle situazioni in classe e con i bambini. È stata forse un'esperienza più importante per me come Giovanna che per me come insegnante".

[F1]: "Mi è sembrata un'esperienza preziosa che forse potrà sembrare ancora più importante tra qualche tempo, quando si presenteranno certe situazioni di cui abbiamo parlato".

[F5]: "Ho trovato poca chiarezza negli obiettivi e questo mi fa essere un po' critica. Questa cosa secondo me ha anche a che fare con la lentezza e il fatto che si è insistito su alcune cose che non erano poi così necessarie".

[F4]: "Io sono contentissima. Secondo me si tratta di un progetto incompleto che dovrebbe avere una seconda parte per potere essere giudicato. Sono convinta che questo potrebbe dare un quadro più completo".

Il fattore positivo più evidente e generalizzato osservato nell'intervento è legato agli aspetti di dialogo che hanno funzionato e che hanno prodotto un clima rilassato e piacevole, che sono stati considerati con soddisfazione.

Tale soddisfazione ha riguardato soprattutto la possibilità di esprimersi liberamente, la disponibilità e la flessibilità dell'esperto e l'orientamento moderato alla persona che si è prodotto.

[F5]: "Siamo riusciti a non essere troppo... burocratici. Si è creato un clima di disponibilità che ho trovato piacevole". [F7]: "Si è tenuto conto delle difficoltà di tutti. Nei limiti del possibile, ci siamo venuti incontro reciprocamente". [F8]: "Anche se c'erano degli accordi che abbiamo preso insieme, mi è sembrato che negli incontri ci fosse una grande apertura agli stimoli provenienti da ognuno. Questo all'inizio ha forse un po' inibito, però in altri casi sono venute fuori cose imprevedute, anche molto intime accolte da tutti in maniera veramente bella".

Questi commenti positivi si sono accompagnati all'apprezzamento per la persona dell'esperto, osservata come simpatica, tranquilla, garbata, sicura.

[F1]: "C. è riuscito a mantenere un'atmosfera di simpatia, gli va dato atto. Anche nei casi che potevano essere più tesi è riuscito a rompere la tensione senza offendere". [F4]: "Io mi rilassavo. All'inizio ero preoccupata di aggiungere ancora un altro impegno ai tanti che già ho. Invece, una volta entrata qui mi sono proprio rilassata. C. mi ha trasmesso serenità". [F6]: "Punzecchiava. Mai in maniera esagerata o, che so io, offensiva, no. Quando si accorgeva che magari la discussione si spegneva, lui a volte punzecchiava con una battuta, con una provocazione. In maniera discreta ma efficace".

I destinatari hanno dunque osservato un clima piacevole e sereno che ha dato la possibilità di comunicare, sulla base dell'ascolto e del confronto, di riflettere su se stessi, di lavorare sulle emozioni.

[F4]: "A me ha dato grande soddisfazione potere sentire gli altri e parlare con gli altri. Non soltanto lamentarsi di questo o di quello, ma prendere di petto le questioni che ci mettono a disagio". [F5]: "Anche su temi delicati siamo riusciti a mantenere l'ascolto e l'accoglienza senza cedere a giudizi affrettati". [F2]: "Non vorrei essere fraintesa, ma a me è stato utile e mi ha dato soddisfazione scoprire cose di me che non sapevo. L'ho già detto, ma questa cosa di 'che posto occupo nella comunicazione' mi è servita. Molto. Per non dare niente per scontato". [F8]: "Io ho fatto attenzione alle facce di tutti e mi sono sembrate facce abbastanza contente di parlare e di ascoltare storie. Anche nei lavori di coppia o a piccoli gruppi questo si è notato. C'erano anche come delle confessioni".

Le critiche hanno riguardato la scarsa attenzione per la partecipazione attiva, l'ascolto passivo, i deficit di coordinamento, la mancanza di collegamenti, sia tra i contributi interni, sia rispetto ai temi considerati rilevanti. Sul coordinamento, sono sorti numerosi dubbi.

[M1]: "Siamo stati ascoltati, ma soltanto in parte. Ho avuto l'impressione che lo scambio tra le nostre esperienze e quelle di C. ha funzionato solo parzialmente. Cioè, io ho provato per esempio a riportare il discorso sulla nostra esperienza quotidiana di lavoro, ma non sempre questo ha avuto ascolto".

Un secondo problema è stato osservato nella scarsa trattazione del tema del rispetto e delle proposte operative, sacrificate alla "presa di coscienza" dei partecipanti.

[F7]: "Ad un certo punto sembrava che eravamo noi l'unico problema della scuola. Anche se in alcuni casi è stato piacevole, come dire, liberante, come ha detto lei, parlare dei propri problemi anche personali, non vedo però l'utilità di parlare dei problemi in famiglia, faccio un esempio, senza riferirmi a nessuno eh. Scusate, ma i problemi della classe mi sembrano un'altra cosa".

Un terzo problema è stato dato dalla mancanza di riflessione sugli incontri in classe.

[F4]: “Mi è dispiaciuto molto che non abbiamo potuto parlare di quello che è successo in classe. Diciamo che mi è mancato. Certe cose, per esempio, ancora adesso non mi sono chiare [...]. Il perché di certe scelte fatte da C., la reazione di certi bambini, il clima che si è stabilito in classe. E poi, in generale, il collegamento tra le cose fatte tra di noi e quelle con i bambini”.

Infine, un problema è stato l'eccessiva lentezza, la reiterazione e l'approfondimento di temi non centrali e assodati, la discontinuità con i temi della ricerca e con i suoi risultati.

[F5]: “In effetti mi aspettavo qualcosa d'altro. Fino alla fine ho pensato che sarebbe stato qualcosa di più... concreto, che avremmo affrontato i punti cruciali. È stato tutto molto bello, ma mi pare che a volte si è perso del tempo in faccende poco importanti per noi che lavoriamo nella scuola”. [F3]: “Da una parte, per noi che dobbiamo sempre correre e rispettare i tempi dei programmi, avere dei ritmi più lenti e del tempo per riflettere è stato molto positivo. Però, dall'altra parte, questi tempi a volte erano lunghi, dilatati e ci hanno fatto concentrare troppo”. [F1]: “Poi è anche vero che nell'ultima parte non siamo andati avanti e siamo tornati su cose che la gran parte di noi pensava superate. Io la vedo come una spirale, abbiamo fatto più volte lo stesso giro ma aggiungendo qualcosa di diverso, anche se piccolo. Non so se mi sono fatta capire”. [M1]: “Io ho registrato gli spunti interessanti, e ce ne sono stati, e per il resto non credo c'era da aspettarsi troppo. Insomma, poteva uscire qualcosa di più, ma anche molto di meno. Insomma, C. non poteva fare molto di più, poi il resto dipende da come vanno le cose nel gruppo”. [F5]: “Io non metto in dubbio la coerenza, dico solo che forse un po' più di realismo... Chi non sta nella scuola non si rende conto di come dobbiamo lavorare. [...] Si deve tenere in considerazione quali sono i problemi della scuola, i suoi tempi, i rapporti di potere, quelli con le famiglie [...] Intendiamoci, l'esperienza è stata in generale molto positiva: alla fine, però mi aspettavo di focalizzare su alcuni problemi, magari con degli esempi, anche delle simulazioni. In parte c'è stato, si doveva insistere di più. [...] Proprio perché il tempo era poco si doveva essere più... si poteva stringere, focalizzare, essere meno dispersivo”.

## 9.4 I risultati conseguiti

### *Gli interventi di educazione alla diversità e al dialogo*

Secondo i destinatari, quasi tutti gli interventi hanno raggiunto parte dei risultati previsti. I bambini notano anche dei cambiamenti in seguito alla partecipazione agli interventi, relativi alla comprensione e alla consapevolezza, ma anche ai rapporti tra i coetanei.

[Ric]: “E lo scopo è stato raggiunto?”. [F1]: “Sì, perché ho capito delle cose perché alcune volte c'erano dei bambini che dicevano di stare zitti, invece uno ha il diritto di parlare. Allora dopo non l'hanno più detto perché l'hanno saputo dopo questa lezione”.

Qui si afferma che l'intervento (significativamente definito “lezione”) ha permesso di prendere coscienza di alcuni diritti e in questo modo ha modificato il comportamento prevaricante di alcuni. Si osserva quindi che l'esposizione a determinati temi produce cambiamenti anche nel caso in cui questi non siano previsti.

[M12]: “Lo scopo dei giochi era quello di piacersi e cercare di litigare di meno e di stare meglio”. [Ric]: “E secondo voi lo scopo è stato raggiunto?”. [M12]: “Così così”; [F16]: “Siamo cresciuti e non ci picchiamo più tanto spesso. Ogni tanto ci picchiamo ma in rare occasioni” [...]. [M15]: “Adesso ci sono anche alcune femmine che vengono a giocare a pallone con noi maschi”. [F17]: “Io sono una di quelle. Diciamo che noi quando giochiamo litighiamo un po' spesso. Però una cosa: ci facciamo così tanti falli che arriviamo a casa verdissimi”.

Anche da questo scambio di battute si evince che si percepisce un cambiamento nelle pratiche di approccio al conflitto. In realtà, il cambiamento è più percepito che effettivo: dal resto dell'intervista emergono infatti diverse contraddizioni in questo senso. È però interessante notare come uno degli effetti principali di questi interventi consista nel rendere visibile ciò che prima era ignorato: da parte di tanti bambini si sostiene che gli interventi hanno dato modo di notare cose di cui non si accorgevano e di fare attenzione ai loro comportamenti. Anche l'ultima sequenza pare riprendere questo punto: l'attenzione ai litigi e al confronto di genere può essere interpretato come un risultato dell'intervento. Più che sulle pratiche, gli interventi sono quindi in grado di incidere sulla visibilità di certe dinamiche. Il rischio è quello di rendere ancora più ampio il divario tra l'adesione astratta ai valori del rispetto e del dialogo e l'incapacità di perseguirli. Questo divario crea frustrazione nei bambini che osservano come gli interventi non forniscano suggerimenti o indicazioni operative.

[Ric]: “Qualcuno voleva aggiungere altro sugli scopi?”. [F4]: “Sì, che impegnandosi si possono fare cose bellissime”; [F5]: “Io ho capito che non bisogna giudicare quella persona, ma si deve prima conoscerla”. [M4]: “Non fare litigi”; [M2]: “Tutto può essere in cambiamento”.

Dichiarazioni come questa sono numerose nelle interviste e manifestano la genericità degli obiettivi che si ritiene siano stati raggiunti. Più che di risultati, i bambini parlano di propositi e valori a cui dichiarano di aderire. Ancora una volta i preadolescenti si esprimono con accenti critici anche se non negano che gli scopi dell'intervento siano stati raggiunti: il problema è che gli scopi sono ritenuti propri dell'intervento e non dei partecipanti, i quali si adattano alla proposta soprattutto

perché realizzata in ambito scolastico. Si prefigura così una partecipazione dei preadolescenti non interessata, demotivata e strumentale.

Anche per i genitori interpellati, gli obiettivi degli interventi sono stati raggiunti e per questo motivo si esprimono valutazioni che sono generalmente positive. Solo per alcuni tra coloro che avevano attribuito all'iniziativa l'intenzione di favorire la cooperazione tra bambini l'obiettivo non è stato raggiunto: si tratta però di pochi soggetti che non incidono in modo sostanziale sulle valutazioni generali.

### *Gli interventi di promozione del dialogo attraverso la video-produzione e la fotografia*

Per i laboratori video e fotografico il discorso sui risultati raggiunti è vincolato alla diversa percezione degli obiettivi previsti dall'intervento. Nel caso in cui si riteneva che lo scopo dei laboratori fosse la produzione di un filmato o la realizzazione di fotografie la soddisfazione è maggiore per questi ultimi. Il laboratorio video non ha infatti, secondo diversi partecipanti, portato a termine il lavoro di realizzazione di un filmato e quindi ha mancato il suo obiettivo principale. La responsabilità di questa difficoltà è attribuita dai partecipanti a loro stessi, ritenuti non in grado di coordinarsi per raggiungere un obiettivo comune. Il laboratorio fotografico raccoglie meno critiche perché riesce a far produrre dei materiali anche se diversi rimangono perplessi sull'utilità di questo lavoro.

Una parte sostanziosa di partecipanti ritiene però che l'obiettivo principale di questi laboratori non fosse quello di arrivare ad un prodotto audio-visuale completo, ma di permettere di provare a gestirsi in modo relativamente autonomo. In questo caso, i pareri sono discordanti: per la maggior parte di coloro che sono d'accordo con quest'idea, l'intervento potrebbe considerarsi riuscito perché ha mostrato i limiti e la difficoltà di questo tentativo. All'opposto, questa è una ragione per altri per considerare l'intervento non riuscito completamente. Insieme a queste osservazioni, se ne registrano molte altre che riferiscono di risultati inattesi. I bambini e i preadolescenti dichiarano infatti di avere, grazie all'intervento, "scoperto cose nuove", "conosciuto meglio alcuni miei compagni", "compreso certe cose sul conflitto", "fatto un'esperienza bella". La piacevolezza dell'esperienza è un elemento costante nelle interviste su questi laboratori, anche se è in alcuni casi intaccata dalla frequenza dei litigi e della caoticità della comunicazione.

Per il 92% dei genitori gli obiettivi dei laboratori video e fotografico sono stati pienamente raggiunti. Il restante 8%, concentrato per la gran parte in una scuola elementare, ritiene che i laboratori non siano stati in grado di fare cooperare adeguatamente i bambini tra di loro e non abbiano fornito loro sufficienti opportunità di protagonismo.

## *Gli interventi di testimonianza e di dialogo interculturale*

Per coloro che hanno partecipato agli interventi gli obiettivi sono stati complessivamente raggiunti, con i preadolescenti però molto più critici dei bambini (53,4% abbastanza e 34,5% molto dei preadolescenti, contro i 28,0% e 65,3% dei bambini). I rispondenti hanno indicato che vi sono stati, in seguito agli incontri, dei cambiamenti nel modo in cui guardano a immigrati senegalesi e ghanesi (43,5%), ma anche ad adulti immigrati da altri paesi stranieri (40,6% bambini e 26,4% preadolescenti). In minor misura, il cambiamento di prospettiva è stato rilevato nei confronti di bambini con genitori stranieri (33,9%) e bambini provenienti da un'altra parte d'Italia (31,4%), nei confronti dei propri compagni di classe (32,9% bambini e 19,6% preadolescenti), e dei propri insegnanti (23,6% e 13,5%).

### *La formazione degli insegnanti*

Il parziale successo del dialogo ha favorito una valutazione positiva dell'intervento: in particolare, l'orientamento moderato alle persone ha colpito favorevolmente i partecipanti, soprattutto per il clima rilassato che ha creato. Tuttavia, le aspettative cognitive, che erano primarie, sono state limitatamente soddisfatte e sono stati chiaramente osservati anche i limiti del dialogo. Il problema di fondo è dato dal fatto che è mancato un collegamento chiaro tra aspettative formative e dialogo, cioè tra risultati attesi e piacevolezza del clima. Nonostante il clima piacevole ed un dialogo moderatamente funzionante, non sono stati osservati risultati sufficienti, per cui la partecipazione diventa un "lusso" per tutti coloro che cercano soluzioni ai loro problemi e viene apprezzata soltanto da coloro che sono alla ricerca di opportunità per comunicare in modo rilassato.

Le osservazioni dei partecipanti confermano che la forma dell'intervento ha oscillato tra educazione priva di valutazione e dialogo, senza trovare una collocazione stabile. L'intervento ha puntato sull'introduzione di un moderato orientamento alla persona, nel quadro del primato dei ruoli, per soddisfare aspettative primariamente cognitive, che però sono risultate parzialmente deluse, in quanto i contributi dell'esperto hanno indirizzato l'esperienza dei partecipanti, provocato discontinuità nella comunicazione, ostacolato spesso la partecipazione attiva, evitato i rischi di conflitto, e quindi anche impedito di affrontare alcuni snodi fondamentali.

Il benessere e la tranquillità creati dal moderato orientamento alla persona, nel quadro rassicurante di ruoli formativi associati, dalla mancanza di conflitti e da un'azione comunque sempre orientata ai partecipanti, hanno contribuito a rendere parzialmente positiva una valutazione che comunque non poteva non evidenziare il disorientamento cognitivo e la carenza di orientamenti stabili e continui.

Un cambiamento per effetto dell'intervento è stato comunque osservato in un solo caso: per gli altri, la brevità dell'intervento non lo avrebbe permesso, né era atteso o previsto.

[F4]: “C. mi ha aperto gli occhi su un punto al quale non avevo mai pensato: come mi pongo io nella comunicazione? Che posto ho nella comunicazione? Non è che mi sono mai fatta domande di questo tipo. Quando sono tornata in classe invece non potevo fare a meno di pensarci su. All’inizio era anche fastidioso perché mi distraeva e... come dire, mi ha reso più insicura”.

## 9.5 Conclusioni

Nel complesso, gli interventi presi in considerazione in questo volume riscuotono un buon successo tra i partecipanti. Il riscontro positivo è dovuto a diversi fattori ma, in generale, si può affermare che c’è un generale interesse e una particolare curiosità per la diversità, per i conflitti che può generare e per il dialogo. L’interesse è dovuto al fatto che si tratta di temi ritenuti vicini alla propria quotidianità, mentre la curiosità è stimolata dalla spinta a conoscere e a confrontarsi con persone e prospettive diverse. Questo primo dato è molto significativo: è possibile infatti notare come il confronto con la diversità culturale non produca ansie e inquietudini. Al contrario, l’interesse e la curiosità sono gli stimoli che permettono agli interventi di ottenere una soddisfacente adesione e quindi di potere funzionare.

Se sui temi c’è un sostanziale gradimento, le forme con cui gli interventi vengono realizzati incontrano invece diverse critiche. Per quel che riguarda bambini e preadolescenti, le critiche principali sono dovute alla mancanza di differenziazione con le normali pratiche scolastiche. La proposta degli interventi alimenta aspettative che spesso vengono deluse: ci si attende infatti di prendere parte a “qualcosa di nuovo e bello” (F37) ed invece si assiste ad una proposizione di forme già conosciute. Il problema delle aspettative è valido anche per quegli interventi che non hanno un approccio scolastico: nel laboratorio di video-produzione, ad esempio, i partecipanti sono rimasti parzialmente interdetti dallo scarto tra l’attesa di produrre un audiovisivo e la constatazione che esso è stato soltanto parzialmente realizzato. Questa sensazione è stata più marcata nei casi in cui gli interventi non sono riusciti a combinare riflessione e progettazione partecipata e la continua riflessione ha costretto a rimanere in una fase considerata preparatoria e non esecutiva.

Una grande importanza è stata data ai rapporti con i singoli operatori ed insegnanti, in grado di modificare parzialmente il gradimento dell’intero intervento. La relazione con adulti che gestiscano l’intervento ha decisamente inciso sulla percezione dell’agio o del disagio, ma non ha mascherato le contraddizioni tra le forme di comunicazione.

Anche se le critiche sulle forme e sull’impostazione degli interventi sono state numerose, emerge comunque che i risultati conseguiti sono stati numerosi, sebbene non sempre previsti dal progetto. Si ritiene che gli interventi abbiano favorito un cambiamento: in gran parte si tratta di cambiamenti di opinione e di atteggiamenti, ossia di modifiche del punto di vista personale. In effetti, gli interventi hanno dato importanza ad aspetti precedentemente sconosciuti o sottovalutati. La piacevolezza dell’esperienza e la possibilità di entrare in contatto con persone nuove o in modo

nuovo con persone già conosciute (come i compagni di classe o i colleghi) sono altri risultati significativi.

Vale la pena evidenziare che, soprattutto per i preadolescenti ma anche per qualche bambino, gli interventi sono stati considerati di successo a partire dalle scarse aspettative di partenza: si osserva che, in base ad aspettative di una serie di lezioni, gli interventi sono stati relativamente chiari e conseguenti.

Questa posizione manifesta soddisfazione in un quadro in cui si produce una certa disillusione complessiva per le dinamiche e gli obiettivi degli interventi. Il dato comunque confortante e importante per il futuro è quello che porta l'assoluta maggioranza a dichiarare di essere disponibile e interessata a ripetere esperienze simili, un dato pressoché uniforme per tutti gli interventi, a prescindere dalla valutazione specifica espressa.

