

“MeTis”

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

Speciali di “MeTis”

Numeri precedenti:

Mesce 2012

*“Educazione e cambiamento sociale:
verso un reale sviluppo umano”*

G. Annacontini, C. Biasin, L. Binanti,
F. Bochicchio, M. Capo, M. Castiglioni,
S. Colazzo, M. Cornacchia, D. Dato,
E. De Carlo, P. Di Rienzo, M. Gallerani,
I. Loiodice, A. Manfreda, B. Mapelli,
E. Marescotti, M. Navarra, A. Porcarelli,
P. Reggio, S. Tramma, G. Varchetta

EDA
nella contemporaneità.
Teorie, contesti
e pratiche in Italia

Speciale di “MeTis”



Progedit

© 2016 Progedit

Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Volume pubblicato con il contributo
del Dipartimento di
Scienze dell'educazione
“G.M. Bertin”
Alma Mater Studiorum
Università di Bologna

Il Comitato Promotore e Scientifico
del Convegno ha svolto funzioni di
referaggio doppio cieco

ISSN “MeTis” 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-296-7
Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

INDICE

Pedagogia sapere plurale di <i>Isabella Loiodice</i>	I
L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità di <i>Manuela Gallerani</i>	1
Nota critica sulla Responsabilità degli adulti-insegnanti di <i>Luigino Binanti</i>	11
Adulità, trasformazioni sociali ed educazione di <i>Sergio Tramma</i>	15
Imparare sempre e ovunque. Tempi e luoghi dell'educazione degli adulti di <i>Pierygiorgio Reggio</i>	27
Relationships between generations: from fracture to reconstruction di <i>Giuseppe Annacontini</i>	42
Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività di <i>Manuela Gallerani</i>	52
Pensieri, ruoli, pratiche maschili: tempo, lavoro, generatività di <i>Barbara Mapelli</i>	74
Di un'idea: <i>Le donne di Ulisse</i> di <i>Salvatore Colazzo</i>	89
Insieme e diversi. Riflessioni sul processo di integrazione organizzativa contemporanea degli adulti di <i>Giuseppe Varchetta</i>	107

Convivere nelle organizzazioni. Profili pedagogici e didattici di <i>Franco Boichicchio</i>	124
Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo di <i>Chiara Biasin</i>	139
Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti di <i>Elena Marescotti</i>	152
Educazione degli adulti e formazione umanistica di <i>Matteo Cornacchia</i>	167
L'educazione degli adulti e la responsabilità verso gli altri di <i>Micaela Castiglioni</i>	182
La responsabilità dell'adulto lavoratore tra eccellenza ed engagement di <i>Daniela Dato</i>	194
La sfida del Lifelong Learning per la formazione superiore: Università, apprendimento permanente e terza missione di <i>Paolo Di Rienzo</i>	211
Responsabilità delle scienze pedagogiche nello strutturarsi della forma mentis dei formatori degli adulti. Piste di ricerca colte dai miti della formazione e dall'epistemologia della prassi di <i>Andrea Porcarelli</i>	224
Il bilancio di competenze tra narrazione e trans-formazione di <i>Marianna Capò, Maria Navarra</i>	238
Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio “Summer School di Arti Performative e Community Care” in Salento di <i>Ada Manfreda</i>	246
L'EDA per una Università come “Territorial development player” di <i>Ermelinda De Carlo</i>	265

INNOVAZIONE SOCIALE E BENESSERE DELLA COMUNITÀ:
IL CASO DI STUDIO “SUMMER SCHOOL
DI ARTI PERFORMATIVE E COMMUNITY CARE”
IN SALENTO

di *Ada Manfreda*
DOI: 10.12897/01.00116

In questo saggio presentiamo un modello di formazione-ricerca-intervento la cui finalità è quella di innescare processi di attivazione comunitaria per la promozione di empowerment e capabilities comunitari, in un’ottica di sviluppo e innovazione sociale.

Il modello si chiama ACL (Action Community Learning) ed è un dispositivo narrativo-performativo complesso, nato dall’esperienza maturata principalmente nella Summer School di Arti Performative e community care, che realizziamo da quattro anni nelle comunità del territorio salentino, con lo spinoff universitario EsperO, nato nel 2009 attorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell’Università del Salento, che realizza ricerca applicata nel campo della formazione esperienziale e outdoor.

In this paper, we present a model of training-research-intervention whose purpose is to trigger community activation processes for the promotion of community empowerment and capabilities to favour development and social innovation.

The model is called ACL (Action Community Learning) and consists of a complex narrative-performative device, born from experiences primarily arising in the Summer School of Performing Arts and Community Care, which has been held for the last four years in the communities of the Salento region, by the university spinoff EsperO – born in 2009 around the chair of Experimental Education in University of Salento –, which carries out applied research in the field of experiential and outdoor education.

One component, essential and distinctive of the social innovation, is to have its pin in relational ties of people, and in their emerging needs, or those already emerged but not yet satisfied.

Therefore it makes sense to talk about social innovation, mainly in territorial situations characterized by unmet needs, wasted resources, environmental emergencies and/or social.

Social innovation is not only to find innovative responses to the needs, but it is: find innovative answers managing to draw novel ways of decision and action, which are based on a functioning of reticular and non-hierarchical interactions, the full involvement and participation of the social actors, on the definition of new social roles, on the increase in value of material and human resources under-utilized, or those that are not recognized as such. The results of social innovation are therefore always necessarily, social results. It's fundamental: cooperation, contamination between pluralities, the imagination and the collective creativity, dissemination and sharing of practices. The impact of social innovation is much more meaningful and effective if the process of community involvement is truly inclusive. We add that all this must be developed within a horizon of sustainability, both process and results. Sustainability does not refer to purely economic aspects; but the sustainability is environmental, social and cultural sustainability. I would stress the importance of these adjectives, as they are crucial to the social researcher who wants to build models of intervention in favor of social innovation: attention is required to safeguard the reproducibility of community ties. Reproducibility of community ties mean existence and maintenance, within a given territorial context, of the conditions so that individuals have trust in each other, cooperate with each other, are inscribed in a plot, rich enough and recursive, of interrelations among members of their own community, to share horizons common and easily reach agreements on common goals.

ACL model tries to act in this direction.

1. Innovazione sociale, benessere e capacitazione

L'espressione 'innovazione sociale' è certamente oggi una di quelle più evocate, ma anche quella che conta un ventaglio di definizioni molto differenziate tra loro e spesso poco conciliabili, a

dimostrazione della complessità di questo costrutto ma soprattutto, credo, della sua applicazione.

Ritengo appropriato e convincente riferirci alla definizione che ci viene offerta dal Libro bianco sull'innovazione sociale, scritto da Robin Murray, Julie Caulier Grice e Geoff Mulgan: "Definiamo innovazioni sociali le nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) e che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa" (Murray, Caulier Grice & Mulgan, 2010).

Una componente essenziale e caratterizzante l'innovazione sociale è l'aver il suo perno nei legami relazionali delle persone e nei loro bisogni emergenti, ovvero su quelli già esplicitati ma non ancora soddisfatti. Ciò comporta che essa vada riferita principalmente a situazioni territoriali caratterizzate da bisogni insoddisfatti, risorse sprecate, emergenze ambientali e/o sociali.

Con riferimento al suo farsi, l'innovazione sociale non è tale perché, o non soltanto perché, riesce a trovare risposte innovative ai bisogni, ma perché lo fa riuscendo a disegnare modalità inedite di decisione e di azione, basate su di un funzionamento reticolare e non gerarchico delle interazioni, sul pieno coinvolgimento e partecipazione degli attori sociali, sulla definizione di nuovi ruoli sociali, sulla messa in valore di risorse materiali e umane sotto-utilizzate o non riconosciute come tali. I risultati che l'innovazione sociale consegue sono pertanto sempre necessariamente risultati sociali. È evidente dunque la dimensione collettiva e corale che debbono assumere le azioni che intendano perseguire innovazione sociale: sono fondamentali la cooperazione, la contaminazione di pluralità, l'immaginazione e la creatività collettiva, la diffusione e condivisione di pratiche. L'impatto dell'innovazione sociale è tanto più pregnante ed efficace quanto più è inclusivo il processo di coinvolgimento della comunità. Aggiungiamo che tutto questo deve svilupparsi entro un orizzonte di sostenibilità. Questo è senza dubbio un altro concetto chiave: la sostenibilità dei processi e dei risultati, la quale non si riferisce agli aspetti meramente economici; assume una rilevanza fondamentale, nel costrutto di innovazione sociale, la sostenibilità ambientale, sociale e culturale. Vorrei sot-

tolinare l'importanza di questi ultimi aggettivi, in quanto sono decisivi per il ricercatore sociale impegnato nella costruzione di modelli di intervento a favore dell'innovazione sociale: essi infatti implicano un'attenzione alla salvaguardia della riproducibilità dei legami comunitari. Riproducibilità dei legami comunitari vuol dire esistenza e mantenimento, entro un dato contesto territoriale, delle condizioni affinché gli individui abbiano fiducia gli uni degli altri, cooperino tra loro, siano iscritti in una trama sufficientemente ricca e ricorsiva di interrelazioni tra i membri della propria comunità, condividendo orizzonti di senso comuni e pervenendo facilmente ad accordi su comuni obiettivi da raggiungere. Spesso è proprio la riproducibilità ad essere messa in crisi da azioni e progetti che forti del loro contenuto tecnicamente qualificato, peccano tuttavia di ascolto delle istanze territoriali e soggettive e propongono soluzioni che, seppur eccellenti di per se stesse, sono avulse dal contesto entro cui vengono proposte, ovvero non arrivano da dentro un processo condiviso e co-evolutivo per il quale la comunità sia pervenuta ad essi attraverso progressivi steps di apprendimento-rielaborazione-riconfigurazione. Per non parlare poi di quei progetti che operano una identificazione totale di innovazione sociale con innovazione tecnologica, risolvendo tout court la prima nella seconda, ma questo aspetto del rapporto "tecnologia-progetto d'uso" richiederebbe una trattazione a sé. In questa sede vorrei rimarcare il fatto che intaccare la riproducibilità dei legami comunitari produce una frammentazione del tessuto sociale in tante individualità che ripiegano su loro stesse e disinvestono dalla vita comunitaria. Una comunità ricca di legami ha molte più probabilità di innescare processi costruttivi, costituisce un contesto maggiormente capacitante anche per il soggetto singolo, vive dunque una condizione di empowerment, ha la capacità di autodeterminare le condizioni del proprio benessere. Il concetto di benessere è molto interessante perché si connette strettamente con quelli di innovazione, sostenibilità e riproducibilità dei legami sociali. Fino a non molto tempo fa il benessere era identificato dalla cultura e dalla scienza occidentali come benessere economico e il PIL di una nazione costituiva il principale indicatore di sviluppo. Negli anni '70 del Novecento alcuni studiosi di ambito sociale e ambientale avevano elaborato e promosso il

concetto di “qualità della vita”, poi negli anni ’90 si erano fatte strada nel dibattito questioni legate allo “sviluppo sostenibile”. Negli ultimi decenni dunque si è cominciato a rivedere l’accezione esclusivamente economica del concetto di benessere e a mettere in questione cosa potesse effettivamente indicare il PIL e cosa piuttosto lasciasse fuori in termini di dimensioni sociali che pur avevano un ruolo significativo nella determinazione di uno “stato di benessere”¹. Nel quadro del dibattito internazionale sul “superamento del PIL”, ovvero di parametri meramente economici, si sono fatti sempre più strada una serie di altri indicatori di carattere sociale e ambientale: molto interessanti ci appaiono il World Happiness Index, o il Sustainable Society Index, ma ve ne sono anche altri. A livello italiano l’Istat, insieme ai rappresentanti delle parti sociali e della società civile, ha sviluppato un approccio multidimensionale, denominato BES (Benessere Equo e Sostenibile), che integra l’indicatore dell’attività economica, il Pil, con misure delle fondamentali dimensioni sociali e ambientali del benessere, e con misure di disuguaglianza e sostenibilità economica, sociale e ambientale².

Benessere, felicità diffusa, qualità della vita, inclusione, sono dimensioni fondamentali e urgenti della riflessione e della ricerca sociale nelle società contemporanee, rispetto a cui individuare strategie e modelli di azione, concepiti a più livelli e che abbiano come obiettivi prioritari la giustizia sociale, la dignità umana, la cittadinanza attiva e responsabile. L’approccio delle capacità di Martha Nussbaum offre, da questo punto di vista, un quadro teorico molto proficuo, per il suo precipuo carattere valutativo ed etico. Esso ci aiuta a sottolineare come il costrutto di ‘cittadinanza’ debba essere emancipato totalmente da una concezione autoritaria e burocratica. La cittadinanza attiva è una condizione di agire politico a carattere sociale e profondamente ludico, entro cui i soggetti sono liberi di sperimentare modalità di relazione, attivare le risorse reciproche, provare combinazioni di esse, esprimere quindi “capacità combinate” (Manfreda, 2014b). È evidente la sintonia di questi discorsi con la definizione di “innovazione sociale” che abbiamo su richiamato. La ricerca sociale, in quest’ottica, può svolgere un ruolo e dunque assumere un senso fortemente emancipante e capacitante, volto a stimolare, facilitare e garantire

l'esercizio delle energie costruttive e propositive manifeste ed implicite degli attori di un determinato contesto di intervento.

2. Il modello ACL per la community care

A partire dallo scenario teorico e di macro-contesto fin qui illustrato, da alcuni anni a questa parte ci siamo interrogati su quale potesse essere un modello epistemologico e metodologico adeguato a guidare una ricerca-intervento che voglia agire nel senso della promozione della comunità e della innovazione sociale.

La nostra cornice epistemologica, da cui siamo partiti per rispondere a questa domanda, si iscrive entro una pedagogia generativa, emancipante liberatoria (Colazzo, 2006; 2009; 2011a; 2011b) e affonda i suoi presupposti teorici in un approccio al soggetto e all'agire sociale di tipo socio-semiotico-sistemico. L'Io è processo semiotico (Sebeok, Petrilli & Ponzio, 2001), relazionale-dialogico con l'Alterità, che costituisce continuamente e dinamicamente l'identità, ossia quel confine permeabile non già definito una volta per tutte ma in divenire, delimitabile necessariamente e soltanto nel rapporto con l'altro. Tale confine pone costantemente la chiusura organizzazionale dell'organismo (che è autopoietico) instaurando un dentro e un fuori l'organismo, vale a dire ciò che volta a volta dell'alterità viene incluso/escluso.

È un processo paradossale che apre la chiusura della forma dell'organismo per poterla ristabilire continuamente, ma mai identica a sé stessa, bensì trasformata da ciò che il processo Io ha incluso/escluso nell'atto interpretativo e dialogico con l'alterità³. Questa attività di integrazione da cui scaturisce conseguentemente una modificazione è apprendimento. L'identità come processo dunque, interattivo e dinamico, di adattamento tra possibilità, istanze, esigenze di un dentro e le risorse dell'ambiente, con contaminazioni reciproche, ricorsive e retroagenti. Anche l'agire sociale è dentro questo processo semiopoietico, ossia di significazione, possiamo anzi dire che questo funzionamento si ripete in tutti i sistemi organizzati, dal micro al macro.

A livello macro, ossia di gruppo sociale di appartenenza, o più oltre di comunità di appartenenza, il "bordo" identitario, ossia la

“cultura locale”, suggerisce delle configurazioni privilegiate di senso che rappresentano dei vincoli di sistema, contestuali, che sono certamente ed evidentemente sempre e comunque dei sistemi di segni interpretanti, e che di fatto operano come dei frame, ossia delle cornici di senso, in qualche misura stabili, che definiscono cosa sia o non sia pertinente (si tratta di una pertinenza semiotica e sociale insieme) volta a volta nel processo di significazione⁴. Il frame di cui parliamo è socio-culturale. L’atto interpretante del soggetto si realizza entro questa cornice di pertinenza e per tale ragione ogni sua interpretazione di un segno rivela sempre la relazione dell’interpretante con il proprio contesto, il suo posizionamento rispetto ad esso (Manfreda, 2014a).

Entro questa cornice teorica di soggetto e di agire sociale come processi semiotici, abbiamo lavorato a ridefinire un concetto chiave di un agire pedagogico ed educativo che possa configurarsi come emancipante e produttivo di capacitazione per i soggetti, ossia il concetto di bisogno. Proponiamo una definizione di bisogno in un’accezione positiva, vale a dire come una risorsa, soggettivamente significativa e pedagogicamente rilevante: risorsa da interrogare ed interpretare e mettere in forma per giungere al progetto. Il Bisogno è da intendersi pertanto come uno “spazio semiotico” che viene istituito dall’Io che si narra in termini di memoria e progetto insieme e contemporaneamente, in quanto ricostruzione nel “qui ed ora”, a posteriori, di un “là ed allora” (memoria) e che contiene anche le ipotesi di replicabilità e continuazione del posizionamento del soggetto (progetto) nello scenario di riferimento. Il rapporto dinamico tra racconto di memoria e racconto di progetto, il loro implicarsi reciprocamente, definisce uno spazio che necessita di essere interpretato, uno spazio di “lavoro” possibile, uno spazio di senso potenziale, tutto da scavare, di rielaborazione e ri-significazione di sé sollecitato dal doppio e contestuale sguardo all’indietro e in avanti, e dalla lettura del contesto di vita/lavoro entro cui si è iscritti, uno spazio di apprendimento. Evidenziamo qui come questa definizione di bisogno, questo suo essere un campo di possibilità che il soggetto può esplicitarsi e declinare in una progettualità per sé ne fa il punto necessario di partenza di ogni intervento. Occorre quindi partire da lì, dal bisogno, dalla sua emersione e costruzione nell’atto del suo

esplicitarsi e ciò non è una fase distinta e autonoma rispetto all'intervento, ma lo è già a tutti gli effetti, ne è parte integrante. Le conseguenze che abbiamo ricavato è la definizione di un modello che abbiamo denominato ACL, ossia Action Community Learning: una specifica modalità di realizzare ricerca, formazione e intervento, in forma strettamente integrata. ACL tenta di coniugare narrazioni, arti performative e media, per l'empowerment comunitario e l'innovazione sociale. Da quattro anni applichiamo questo modello sul campo, avendolo sperimentato e messo a punto nel corso di una pluralità di esperienze condotte negli anni sul territorio salentino. Il dispositivo, da un punto di vista metodologico, si rifà alla cornice teorica della ricerca-intervento, e rivisita in modo originale WebQuest (nella versione storica e in quella aggiornata denominata New-webquest) e le metodologie che vanno sotto l'etichetta di Living Lab. Inoltre trae i suoi fondamenti epistemologici e metodologici da una pluralità di esperienze che hanno nutrito i molti rivoli dell'attivazione sociale mediante i dispositivi performativi: la tradizione italiana dell'animazione sociale e animazione teatrale, la pedagogia libertaria di Raffaele La Porta, fautore dell'autoeducazione della comunità, quella sudamericana di Paulo Freire, di Augusto Boal, di José Antonio Abreu, la socioanalisi di Georges Lapassade, talune suggestioni di Ivan Illich, la capacitazione di Amartya Sen e di Martha Nussbaum, le teorie e le pratiche del digital storytelling.

Nella nostra prospettiva, comunità informali possono esercitare forme di agency collettiva per pervenire a modificazioni delle strutture sociali, da cui possono scaturire maggiori capacità individuali. A loro volta le istituzioni, sotto la pressione delle comunità informali partecipanti, possono divenire più dialoganti rispetto alle istanze provenienti dalla socialità concretamente agita. Scommettiamo sull'idea che attivando la comunità in un'azione di rappresentazione di sé e riflessione sulla sua identità e sulle sue potenzialità, è possibile capacitarla rispetto alla progettazione di sé e all'avvio di processo di innovazione sociale.

Si tratta di un dispositivo sufficientemente astratto e flessibile da adattarsi a diversificate situazioni reali di animazione sociale. Si avvale anche del supporto delle tecnologie della comunicazione telematica, audiovisiva e multimediale in quanto parte integrante del-

la realtà che le comunità e gli individui vivono e per la ormai insuperabile interdipendenza esistente tra innovazione sociale e innovazione tecnologica, nel contesto della società dell'informazione, che aspira a diventare società della conoscenza.

Per animazione sociale intendiamo l'attività di stimolazione comunitaria che mira a promuovere e attuare progetti che creino e/o incentivino legami e relazioni di fiducia tra i cittadini, nella convinzione che sia fondamentale l'impegno volto a incrementare il capitale sociale di una comunità⁵. L'animazione presuppone che l'apprendimento significativo coincida con la partecipazione attiva dei soggetti alla cultura di appartenenza, sollecitata e retta da operatori intellettuali, impegnati ad incrementare le opportunità educative del territorio. L'animazione si vuole prossima ai bisogni e alle istanze di protagonismo degli attori sociali, essa è azione culturale della comunità per dar forma a sé da sé, mediante l'espressione di una creatività collettiva fondata sullo scambio, il dialogo, l'immaginazione.

L'animazione aspira ad istituire forme di "democrazia culturale", grazie ad un atteggiamento ispirato ad apertura, inventiva, pluralismo, tolleranza, al fine di promuovere la nascita di luoghi sociali caratterizzati da lealtà e disponibilità al dialogo.

In quanto ricerca-formazione-intervento, ACL non può prescindere dalla lezione di Kurt Lewin, sulla ricerca-azione e dalle successive rielaborazioni in chiave di ricerca-intervento. Questo perché la 'ricerca-intervento' aspira a tenere strettamente congiunte teoria e prassi in un processo ricorsivo, che ha come obiettivo quello di produrre cambiamento di una realtà individuale, di gruppo o sociale.

Essa ritiene fondamentale il lavoro "con" le persone piuttosto che "sulle" persone, opta per uno scambio comunicativo tra ricercatori e oggetto di ricerca, poiché mira a promuovere partecipazione, crescita democratica e consapevolezza. In quella ad orientamento partecipativo, a cui noi guardiamo con il modello ACL, inoltre "il ruolo del ricercatore viene profondamente modificato: non più esperto ma [...] enabler, ovvero colui che abilita un processo e costruisce le condizioni affinché il processo possa essere avviato e accompagnato. [...] Gli approcci partecipativi sono prevalentemente adottati per promuovere processi di cam-

biamiento all'interno delle comunità" (Colucci, Colombo & Montali, 2008, p. 67).

Il modello ACL vuole connettere azione e riflessione, partecipazione e generatività sociale, mettendo in valore le risorse immateriali di cui una comunità è portatrice.

La sua formula scommette sull'idea che attivando la comunità, coinvolgendola in un processo multidimensionale di narrazione di sé e di riflessione sulla sua identità e sulle sue potenzialità (Colazzo, 2012), essa possa avviare esperienze di partecipazione sostenibile, solidale, inclusiva, generativa. Punta su narrazione, teatro, musica e altre arti per innescare processi trasformativi verso nuove forme di consapevolezza e progettualità sociale e di generatività di senso.

Nel modello ACL, dicevamo, vi sono più livelli, strettamente interconnessi e capaci di influenzarsi reciprocamente: livello dei ricercatori-formatori, livello dei formandi, livello della comunità-target, livello delle istituzioni. Le azioni che si sviluppano sono caratterizzate da un alto tasso di riflessività in merito al funzionamento del dispositivo nel suo complesso e nelle sue diverse articolazioni. Ogni livello ha un proprio compito di sviluppo: i ricercatori perseguono l'elaborazione di una teoria; i formandi apprendono in situazioni laboratoriali teorie e tecniche dell'intervento di comunità, nonché realizzano le condizioni dell'imparare ad imparare, maturando una più alta espressione della professionalità; la comunità acquista maggiore consapevolezza di sé, creando i presupposti di una maggiore partecipazione e autonomia; le istituzioni vengono sensibilizzate alle istanze comunitarie, riducendo il diaframma tra sé e i bisogni della comunità. ACL appare, pertanto, orientata alla progettazione/valutazione partecipata di processi educativi di tipo sovraindividuale (potremmo dire "molare").

Essa cioè promuove comunità (provvisorie) di pratiche (quelle dei ricercatori e dei formandi) in interazione con una comunità *strictu sensu*, le quali danno luogo a situazioni caratterizzate da processi collaborativi-cooperativi di produzione di conoscenza, presa di decisione, e di azioni concertate tra soggetti-gruppi-comunità-istituzioni.

In tali situazioni il nesso apprendimento/cambiamento si concretizza in termini di:

- acquisizione di expertise nel campo della ricerca sociale e dell'apprendimento comunitario;
- crescente partecipazione alla vita sociale degli individui e dei gruppi;
- incremento della resilienza della comunità, rispetto alle azioni che tendono a minarla;
- assunzione di una responsabilità progettuale collettiva, espressa attraverso l'azione soggettiva, interindividuale ed istituzionale.

Lavora inoltre a fornire consapevolezza in merito al nesso conoscenza-decisione-azione, all'interdipendenza sistemica fra i diversi livelli e ai modi attraverso cui agisce quel nesso sistemico ad ogni livello, ciò allo scopo di produrre cambiamento sociale, nel contesto di una governance partecipativa, secondo modelli che potremmo definire di nuova cittadinanza e di democrazia deliberativa.

3. La Summer School di Arti Performative e Community Care

Da quattro anni applichiamo il modello ACL nell'ambito della Summer School di Arti Performative e Community Care⁶, ed è stata proprio quest'esperienza che ha consentito, essendo un vero e proprio laboratorio di sperimentazione, di pervenire ad una modellizzazione sempre più adeguata di ACL, fino alla sua forma attuale, per come è stata illustrata nel precedente paragrafo.

La Summer School dura generalmente dagli 8 ai 12 giorni. Si tratta quindi di un'attività di tipo immersivo, richiede ai partecipanti la residenzialità e la disponibilità a vivere un'esperienza di grande coinvolgimento.

C'è una fase iniziale (definita briefing) che è finalizzata a conoscere i discenti allo scopo di meglio organizzare le attività formative e di ricerca. Essa consiste in una serie di azioni:

- analisi dei curricula dei discenti, a cura del gruppo dei formatori;
- colloquio di gruppo con i discenti per comprendere i loro stili comunicativi, le capacità relazionali, la disponibilità alla collaborazione;

- somministrazione di reattivi volti a misurare pensiero divergente, problem solving e flessibilità cognitiva.

Successivamente, i responsabili dell'attività formativa illustrano in modo sintetico i presupposti teorici e i metodi operativi dell'intero percorso della Summer School che andranno a sviluppare sui territori individuati come target lungo la durata della scuola. È questo il momento in cui si realizza, di fatto, il patto formativo. Per produrre l'allineamento tra aspettative e offerta formativa, ci si avvale anche dell'apporto di tutor, che sono selezionati dal contingente di partecipanti senior alla Summer School, dunque formati nelle precedenti edizioni. I tutor costituiscono un ulteriore livello di mediazione (e complessificazione) dell'azione (per)formativa. In questa fase hanno il compito di offrire narrativamente, dalla prospettiva di chi ha compiuto il percorso, il senso del processo formativo che hanno vissuto, le competenze maturate, le eventuali conseguenze sullo sviluppo successivo del loro itinerario di studio e/o ricerca.

L'équipe di ricercatori-formatori è costituita da ricercatori sociali, formatori, esperti delle tematiche oggetto dell'edizione della scuola, performer esperti nel campo della danza, della musica, del teatro e della scrittura drammaturgica. Lo staff è integrato dagli apporti di un cameraman e di un fotografo: essi hanno il compito di documentare tutte le fasi salienti della scuola fissandone i momenti più significativi.

I tutor hanno un ulteriore compito, prima dell'avvio della Summer School. Nelle azioni di preparazione della Summer School, i tutor, sotto la guida dei ricercatori-formatori, si sono premurati di attivare la comunità e le istituzioni che le amministrano, affinché la "calata" della Summer School sul territorio non susciti forme di resistenza, derivata da scarsa conoscenza delle finalità formative del drappello di incursori (tali potrebbero essere avvertiti i docenti e i discenti della Summer School) nei loro tentativi di interazione con la comunità.

Terminata la prima fase, si passa all'attività di ricerca sul campo: sulla base del tema prescelto, i formandi, accompagnati dai tutor, intervistano in gruppi di tre-quattro persone i testimoni, i quali, sollecitati dalle domande, offrono la loro narrazione, sapendo che di essa gli allievi si serviranno per studiarla, montarla

in una partitura-racconto di comunità e restituirla l'ultimo giorno di permanenza sul territorio. All'interno del gruppo, un componente svolge la funzione di video-audio documentarista, tutti gli altri tengono un diario su cui riportano i passaggi che più li colpiscono, prendono veloci appunti, anche pensando all'uso successivo che di quelle narrazioni potrà esser fatto.

Accanto a questa attività, se ne affiancano altre:

a) i gruppi rientrati nella sede scelta come campo-base, si confrontano con i formatori sulla base del reale lavoro compiuto, in un'attività di *reflective learning*: in questo modo si possono approfondire le problematiche metodologiche dell'intervista, della video-documentazione, del "campo", dell'osservazione partecipante, nonché entrare in contatto con le problematiche epistemologiche dell'etnografia applicata alla ricerca-intervento;

b) i discenti seguono laboratori performativi che si tengono lungo tutta la durata della Summer School, per acquisire i rudimenti più elementari del performare le narrazioni: laboratori di teatro sociale, di musica e body percussion, di danza collettiva. Via via che ci si avvicina al momento finale, questi laboratori selezionano quelle azioni, quei suoni e quei gesti che andranno a co-costruire la performance di restituzione finale. Il laboratorio cardine è tuttavia la "Palestra narrativa", ossia il Laboratorio di drammaturgia di comunità, attraverso il quale, sotto la guida di un formatore-drammaturgo, si tesse il canovaccio funzionale alla performance finale, con pazienza, giorno dopo giorno. Nella palestra narrativa viene favorita la intertestualità e la cross-medialità: il concetto di narrazione con cui ci si misura è ampio, include anche le narrazioni digitali, utilizzando sia il girato degli allievi, che momenti tratti da internet o da altre fonti medialità;

c) i discenti partecipano a momenti di formazione più strutturati: seminari e tavole rotonde, che stimolano la riflessione sui contenuti della scuola, sulle metodologie utilizzate anche e sugli sfondi teorici connessi. Durante questi momenti l'interlocuzione con gli allievi è sollecitata, poiché la modalità di svolgimento delle attività formative è necessariamente dialogica. Questo momento, come il successivo, è aperto ai membri della comunità ospitante;

d) a conclusione della serata, si svolge, generalmente, la proiezione di un film – spesso si tratta di un videodocumentario – che

introduce un ulteriore livello di riflessione. Alla proiezione, che avviene in un luogo pubblico, in un cortile, in una piazza, nell'atrio di una scuola, assiste anche la comunità, che è chiamata, a fine proiezione a confrontarsi in merito a quanto visto.

È evidente che si cerca in ogni passaggio un rapporto con la comunità ospitante, la si sollecita variamente, si fa di tutto affinché la presenza della Summer School non passi inosservata. Quasi tutti gli anni il giorno inaugurale della Summer School si apre con una fanfara che va in giro nel paese, distribuisce volantini, spiega a chi si affaccia alla finestra o si porta sull'uscio di casa chi si è e che cosa si intende fare. Un motivo ispiratore delle azioni performative realizzate lungo lo svolgimento della scuola è il baratto culturale. Si tratta di due comunità (quella degli allievi e dei formatori, da una parte, e quella del territorio ospitante dall'altra) che si confrontano e che decidono di offrire ognuna qualcosa all'altra. Da questo punto di vista potrebbe pure dirsi che la Summer School è un'azione di pedagogia interculturale. Alle sollecitazioni della piccola comunità della Summer School la grande comunità del paese spesso risponde facendo ricorso alle risorse che possiede: un gruppo di cantori popolari si propone di offrire un piccolo concerto, una filodrammatica amatoriale mette in atto un'azione scenica, un gruppo di bandisti si associa alla fanfara, il poeta del luogo regala una poesia, le massaie preparano qualche piatto tipico. Ciò che si scambia dunque sono "artefatti" culturali e sociali e questo scambio istituisce uno spazio semiotico, che è un setting riflessivo e di azione, entro cui diventa possibile tracciare traiettorie di senso rispetto al donare la propria identità, che è alterità per l'altro che la riceve e che pertanto deve predisporre ad accoglierla, dando a sua volta qualcosa di sé (della sua identità) all'altro, in una circolarità entro cui le due polarità di identità/alterità transitano l'una verso l'altra, trasformandosi reciprocamente per mezzo degli artefatti culturali e sociali scambiati (Manfreda, 2014a).

L'apoteosi del baratto culturale, che istituiamo con la presenza della Summer School nella comunità, è costituita dalla performance finale di restituzione, in cui gli allievi, che hanno cercato le storie, le hanno drammatizzate, ora, con l'ausilio di un regista, le restituiscono a chi le ha donate loro. La comunità ha la possibilità di rispecchiarsi in esse, di notare il lavoro di astrattizzazione che è

stato compiuto: comprendono il funzionamento del teatro e realizzano una partecipazione intensa. Colgono anche i suggerimenti progettuali che l'elaborazione della memoria compiuta dalla performance a cui assistono e dentro la quale spesso sono chiamati in causa, contiene.

È utile soffermarsi a fare due considerazioni di ordine metodologico: la prima è relativa al fatto che, nell'ambito della Summer School di Arti Performative e Community Care, abbiamo sperimentato l'effetto interessante, in termini di dinamizzazione dei significati e di generatività narrativa, che è possibile conseguire facendo interagire tra loro più media narrativi, mettendoli in dialogo, creando ora ridondanza, sovrapposizione, ora complementarità, o anche confronto dialettico. Metodologicamente si tratta di comporre i media secondo un criterio di transmedialità, secondo l'accezione proposta da Henry Jenkins (2010), ossia quale trama di relazioni tra molteplici elementi narrativi che si sviluppano, si costruiscono e si intrecciano attraverso diversi media, in un potenziamento reciproco del senso e con un significativo grado di coinvolgimento attivo e partecipativo degli utilizzatori dei media stessi (Manfreda, 2014a).

La seconda considerazione di carattere metodologico è inerente il valore delle arti performative come metodi di intervento capaci di mettere in forma i significati e le differenze, seguendo i canali comunicativi del corpo e delle sue differenti sensorialità, utilizzando i codici artistici: "la performatività è apertura al pensiero trasformativo del come se; è gioco relazionale e comunicativo, che inaugura processi di significazione intersoggettiva, rendendo con ciò possibile l'evolversi della comunità" (Colazzo, 2012, p. 47).

La Summer School di Arti Performative e Community Care si tiene ogni anno nel Salento⁷, grazie all'investimento di energie umane e materiali di un gruppo di ricercatori sociali, appartenenti allo spin-off universitario EspérO, e di un'équipe di performer che hanno sposato il progetto e vi collaborano. Volta a volta poi vi danno supporto e collaborazione, a vario titolo, altri enti pubblici e privati. È un'esperienza unica nel suo genere, a livello nazionale. L'edizione 2015 è stata realizzata interamente da EspérO, con la collaborazione del Comune di Ortelle (Lecce), in virtù di un protocollo d'intesa finalizzato a una collaborazione funzionale a proget-

tare e realizzare interventi per lo sviluppo strategico delle comunità di Ortelle e Vignacastrisi. La Summer School di Arti Performative e Community Care sin dal suo nascere ha l'intenzione di incrementare le competenze di operatori sociali, di performer e di educatori nel campo dello sviluppo di comunità, grazie ad un'attività formativa di tipo residenziale, che concretizza un complesso intervento sul campo, con effetti non solo sulla comunità degli allievi, ma sulla più ampia comunità del territorio interessato. Ogni anno le attività della Summer School sono state organizzate attorno ad un tema di interesse sociale, l'edizione di quest'anno l'abbiamo voluta titolare "Il Cibo Giusto", ed ha affrontato la questione del cibo: del come si costruiscono attorno ad esso le identità dei luoghi, i rapporti produttivi e sociali, il paesaggio, la società e le ritualità, in ultima istanza l'autopercezione delle comunità stesse.

Note

¹ Tra tutti ricordiamo gli scritti di Amartya Sen, il quale già nel 2009 produceva, insieme ad altri importanti studiosi e su incarico dell'allora primo ministro francese Sarkozy, un lungo rapporto in cui venivano espresse 12 raccomandazioni che circoscrivevano la significatività del PIL e rifiutavano l'ipotesi di costruire un nuovo indice sintetico in sostituzione, sostenendo invece la necessità di indagini statistiche capaci di rilevare e rappresentare il benessere sociale nei suoi molti e interconnessi fattori, guardando con attenzione a quelli immateriali.

² Il BES indaga 12 dimensioni: Salute; Istruzione e formazione; Lavoro e conciliazione tempi di vita; Benessere economico; Relazioni sociali; Politica e istituzioni; Sicurezza; Benessere soggettivo; Paesaggio e patrimonio culturale; Ambiente; Ricerca e innovazione; Qualità dei servizi. Per un approfondimento sul senso di ciascuna dimensione e sugli indicatori adottati per ognuna cfr.: www.istat.it

³ L'identità dunque è un continuo divenire ed è differente, nel senso che continuamente è diversa, ma anche continuamente differisce, ossia il suo "bordo" si sposta.

⁴ In un'ottica di complessità sottolineiamo l'importanza, ed anzi, la necessità del vincolo affinché possa darsi la libertà dell'agire.

⁵ La nozione di animazione, elaborata nel corso degli anni Settanta del secolo scorso, appare sin dall'inizio connotata politicamente, ossia si qualifica come un'azione a carattere socio-educativo, con lo scopo di

favorire processi di emancipazione di gruppi sociali subalterni, condannati a riprodurre una sub-cultura destinata a perpetuare le condizioni attuali di asimmetria sociale. La consapevolezza della propria condizione e dei meccanismi di generazione dell'ingiustizia sociale sono elementi indispensabili per consentire ai soggetti di prendere l'iniziativa politica volta a rivendicare una società più equa. Un riferimento significativo a proposito dello sviluppo della nozione di animazione è sicuramente Freire, con la sua pedagogia degli oppressi.

⁶ È un progetto di Salvatore Colazzo e Ada Manfreda, realizzato ogni anno da EspérO, spin-off dell'Università del Salento (Lecce) e azienda start-up innovativa, nato nel 2009 attorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale del prof. Colazzo, che svolge ricerca applicata nel campo della formazione esperienziale e outdoor e dell'innovazione sociale.

⁷ Per una documentazione puntuale sulle diverse edizioni della Summer School di Arti performative e community care si veda innanzitutto il sito di progetto: www.artiperformative.net. Inoltre per ciascuna edizione è stato realizzato un Dossier di narrazioni, testimonianze, riflessioni e di documentazione fotografica, pubblicato sulla rivista "Amaltea. Trimestrale di cultura" (Lecce). Sono consultabili liberamente online ai seguenti link:

Dossier: Baratto snodi scambi tra performing art e community care – Edizione 2012

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2012/n_32012/tabid/114/Default.aspx

Dossier: NARRAZIONI DALLA TERRA PER LA TERRA – Edizione 2013

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2013/n_23_2013/tabid/124/Default.aspx

Dossier: I TERRITORI SONO NARRAZIONI – Edizione 2014

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2014/n_3_2014/tabid/127/Default.aspx

Dossier: IL CIBO GIUSTO – Edizione 2015

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2015/n_23_2015/tabid/131/Default.aspx

Bibliografia

Colazzo, S. (2006). Abbozzo di un'ontologia pedagogica. In N. Paparella (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Castrignano de' Greci: Amaltea edizioni.

- Colazzo, S. (2009). Pedagogy, social citizenship and ethics of (mediated) communication. *REM – Research on Education and Media*, I, 1. Trento: Erickson.
- Colazzo, S. (2011a). La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico. In F. Bottaccioli (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*. Milano: Tecniche Nuove.
- Colazzo, S. (2011b). Francisco Varela: una scienza per l'uomo. *NEWS-PNEI. Rivista bimestrale della Società Italiana di Psiconeuroendocrinoimmunologia*, 3, maggio-giugno, 17-21. Milano: Tecniche Nuove.
- Colazzo, S. (2012). Il valore sociale delle arti performative. *Amaltea. Trimestrale di cultura*, VI, 3, settembre, 46-48.
- Colucci, F.P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: il Mulino.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York: Routledge.
- Manfreda, A. (2014a). *La Mappatura dei Bisogni (MdB). Lettura semiotico-sistemico-regolatoria del soggetto e dell'agire sociale e definizione di un dispositivo di ricerca-intervento*. Tesi di Dottorato.
- Manfreda, A. (2014b). La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante. In L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, 230; 137-156. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Manfreda, A., & Colazzo, S. (2014). Performing arts, community empowerment and social innovation: a model of training-intervention-research. In L. Oosterbeek & F. Pollice (eds.), *Cultural heritage and local development local communities through heritage awareness and global understanding*. Supplemento a "Territori della Cultura", n. 18. Ravello: Centro Universitario Europeo per i Beni culturali.
- Murray, R., Caulier Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of social innovation*. London: Nesta.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Potì, S. (2009). The discursive dynamics of sensemaking. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout & J. Clegg (eds.), *YIS: Yearbook of Idiographic Science 2008*, 1, 39-72. Rome: Fire-ra Publishing.
- Sebeok, T.A., Petrilli, S., & Ponzio, A. (2001). *Semiotica dell'io*. Roma: Meltemi.

Schechner, R. (1984). *La teoria della performance*. Roma: Bulzoni. (Prima edizione originale 1970)

Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: il Mulino.

Venuleo, C. (2013). La formazione come riflessione generativa di significati. Un caso di studio sugli studenti di psicologia. *Psicologia scolastica*, 11, 2. Roma: Firera & Liuzzo.

Sito di progetto: www.artiperformative.net

Dossier: *Baratto snodi scambi tra performing art e community care* – Edizione 2012

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2012/n_32012/tabid/114/Default.aspx

Dossier: *Narrazioni dalla terra per la terra* – Edizione 2013

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2013/n_23_2013/tabid/124/Default.aspx

Dossier: *I territori sono narrazioni* – Edizione 2014

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2014/n_3_2014/tabid/127/Default.aspx

Dossier: *Il cibo giusto* – Edizione 2015

http://nuke.amalteaonline.com/Riviste/Amaltearivista/Anno2015/n_23_2015/tabid/131/Default.aspx

www.istat.it