

**Pubblicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The End of an educational project as an opportunity. Arto-graphics and Reflective practices for resilient evaluation**

### **La fine di un progetto educativo come opportunità. Pratiche arto-grafiche e riflessive per una valutazione resiliente**

*di*

Patrizia Garista

[patrizia.garista@unich.it](mailto:patrizia.garista@unich.it)

Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti

#### **Abstract:**

Often the end of a project manifests itself in the form of an evaluation. Where there is no learning to be certified, it takes the form of a satisfaction questionnaire or a final discussion. By presenting a thematization on evaluation in schools, starting from the perspective of general and social pedagogy, we think on school as a place of formal learning but also a home for holistic development interventions. The end of an educational project can be experienced as "violence" or as an opportunity for transformation and empowerment. Over this ford there are fields of experience in which it is possible to reflect on what ends, in training and in life, transforming every experience of dissolution into a transformation of oneself, adopting pre-reflective art-graphic practices oriented towards empowerment and resilience as can be seen from the case example of an educational project against gender violence presented in this paper.

**Keywords:** resilience, gender violence, drawing, reflection, empowerment evaluation

#### **Abstract:**

Spesso la fine di un progetto si manifesta sotto forma di una valutazione. Laddove non sussistono

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15406

apprendimenti da certificare prende le sembianze di un questionario di gradimento o di una discussione finale. Presentare una tematizzazione della valutazione dei progetti nelle scuole a partire dallo sguardo della pedagogia generale e sociale significa pensare la scuola come luogo di apprendimenti formali ma anche casa di interventi per uno sviluppo olistico. La fine di un progetto educativo può essere vissuta come “una violenza” o come un’opportunità di trasformazione ed empowerment. E su questo guado si innestano campi d’esperienza in cui poter riflettere su ciò che finisce, nella formazione e nella vita, trasformando ogni esperienza di scioglimento in una trasformazione di sé, adottando pratiche arto-grafiche e riflessive orientate all’empowerment e alla resilienza, come si evince dall’esempio qui proposto di un progetto contro la violenza di genere.

**Parole chiave:** resilienza, violenza di genere, disegno, pre-riflessione, empowerment evaluation.

### **1. La valutazione resiliente: modelli di non violenza e di empowerment del soggetto**

Le cronache quotidiane ci presentano con sempre più frequenza episodi di violenza di genere. La pedagogia è da molto tempo impegnata su tale sfida comunicativa, relazionale, sociale, tematizzando e problematizzando una evidente emergenza educativa, complessa e multidimensionale. Il presente contributo intende gettare luce su una intersezione pedagogica tra la “violenza” in qualità di vissuto, caratterizzante episodi di vita e di formazione (Bertolini, 1999), la “fine” come categoria di ricerca sulla formazione (Orsenigo, 2023), la “resilienza” e l’empowerment come processi di sviluppo positivo, autodeterminazione ed emancipazione (Freire, 2004; Masland, 2021; Garista, 2023a) e la “valutazione” come pratica pedagogica (Bruni, 2018). L’intersezione tra violenza, fine, resilienza, valutazione nasce da una riflessione su temi quali: esperienza della fine di un processo educativo, educazione al limite e al confronto con l’altro da sé, valutazione come tempo generativo per l’apprendimento e l’attribuzione di senso, fine e valutazione come spazio-tempo potenziale per lo sviluppo di resilienza. Tale intreccio sarà tematizzato e problematizzato attraverso una prima parte teoretico-epistemologica, al fine di delinearne le connessioni con il dibattito sulla valutazione in educazione, e una parte finalizzata a descrivere un’esperienza sul campo, come pratica riflessiva di valutazione (Fettermann, 2017) a compimento di un progetto contro la violenza di genere. Il tema dell’educazione alla fine è oggetto degli studi pedagogici (Orsenigo, 1999; 2023). La “fine” spesso coincide con la fase della valutazione che accompagna molte pratiche educative, pertanto diventa tema cruciale sui cui soffermarsi per guardare ad un fenomeno sociale in crescita, cercando di coglierne le dimensioni educative come possibile volano di un’azione trasformatrice (Nuzzaci, 2012). “La valutazione sta influenzando molti aspetti della vita educativa, incidendo fortemente sul cambiamento sociale e condizionando notevolmente i processi decisionali in campo culturale, sociale, politico ed economico” (Nuzzaci, 2023), non da ultimo il campo dell’educazione di genere e della sua valutazione. In tale campo di studi si inseriscono i processi di modificazione del sé, di cambiamento, i quali, in quanto processi di apprendimento portano alla formulazione di domande quali : quando e come impariamo ad accettare che qualcosa a cui tenevamo molto (una relazione, un’immagine di sé, un percorso di vita e formazione insieme ad altri) possa volgere al termine? In quale modo la fine come passaggio generativo nei percorsi evolutivi e scolastici può essere valorizzata? Interrogativi in cui la fine come categoria di indagine pedagogica viene esplicitata. Il completamento di un progetto, di un intervento detto educativo, può rivelarsi un ambito che va ben oltre il suo scopo primario (valutare un apprendimento, un cambiamento, il gradimento). Ci

chiediamo dunque cosa significa adottare “la fine” quale oggetto di una riflessione educativa sulla valutazione e in riferimento al processo di resilienza ed *empowerment* del soggetto, da attivare nell’ambito dell’educazione di genere. Lo scopo di tale argomentazione si completa nell’evitare di considerare ciò che finisce, e si valuta, limitatamente, ovvero come una fase rilevante nella programmazione di un’azione nella scuola, o fuori dalla scuola. Lo sguardo della pedagogia generale propone, in una prospettiva critica, direttrici poco esplorate per esaminare le pratiche valutative. Ad esempio storicizzandole nei cambiamenti dei processi culturali e formativi oppure studiandone analiticamente le evidenze rispetto ai reali apprendimenti della popolazione scolastica in contrapposizione alle aspettative sociali nei suoi confronti (Bruni, 2018, I e II). Una prima direttrice riguarda la trasformazione. “Ogni occasione di formazione è come uno specchio che ci restituisce un’immagine ideale di noi stessi. Di questa ci innamoriamo. Per questa accettiamo di entrare in formazione: iniziamo a rincorrerla. Il formatore più che sostituirsi allo specchio che offre, deve presidiare questa magica possibilità, cioè continuamente rompere ogni servitù immaginaria e, agendo sui bordi, sempre far vacillare ogni riflesso affinché appaia come tale, cioè immagine captativa. Lo specchio dove il formando si guarda a partire dal proprio desiderio, è un’occasione di vita, non di morte” (Orsenigo, 1999, p. 141-142). Ogni disorientamento, dolore per ciò che non si ha più, per ciò che non si è più e per ciò che non è ancora in grado di rappresentarci, sul completamento di un percorso, può essere letto come evento destabilizzante nell’apprendimento. Una seconda direttrice è riconducibile alla non neutralità dell’educazione. Freire (2004) sottolinea come il lavoro educativo possa essere un atto di assoggettamento ma altresì una pratica e “un’opportunità” di trasformazione. Spesso la fine di un percorso educativo a scuola, sui temi dello sviluppo di sé e del mondo o meglio dedicato alle competenze trasversali e ai progetti non curricolari, si manifesta sotto forma di una valutazione. Laddove non sussistono apprendimenti da certificare di frequente prende le sembianze di un questionario di gradimento, di una discussione finale in plenaria, di un *debriefing* strutturato o ludico. Tuttavia, il fatto che non debba attestare un apprendimento non rende innocua o neutrale una valutazione. Alla fine di, con o senza valutazione, può accadere di assistere a manifestazioni di disagio e contrarietà verso ciò che finisce: le bambine e i bambini possono piangere al termine di un progetto perché gli è piaciuto tanto, di cui vorrebbero continuare a essere parte o al contrario perché delusi da una mancata valorizzazione del loro ruolo. E se la fine porta con sé anche una valutazione certificativa, allora possiamo introdurre una terza direttrice, seguendo il pensiero di Piero Bertolini, il quale evidenziò l’urgenza educativa di non fare della valutazione un atto di violenza contro il soggetto. Bertolini (1999, pp 7-10) argomenta il suo punto di vista pedagogico “di “tipo eidetico”, nel senso che, pur rivolgendosi o partendo da un’esperienza umana vivente e cioè storicamente sempre determinatesi (l’esperienza educativa) – costituita perciò da un complesso intreccio di relazioni interpersonali – è interessata a cogliere (e a operare su) il senso, i molteplici sensi, che contribuiscono a costituire quell’esperienza, assai più che le sue connotazioni oggettive” (Bertolini, 1999, p. 7). È dunque compito di chi veste un ruolo con competenze pedagogiche nella scuola, e nella comunità educante, leggere in modo rigoroso le immagini, i segni, i significati di tali esperienze, senza abbandonarli a se stessi o a ricondurli a schematismi oggettivi che, in quanto tali, diventerebbero gesto violento, di assoggettamento e/o separazione. Come sostiene Orsenigo, quando facciamo valutazione facciamo un lavoro pedagogico, definiamo il modello educativo che guida la pratica (2023). La violenza della valutazione, inoltre, può diventare memoria biografica come tutti gli altri tipi di violenza. La fine come evento non elaborato può caratterizzare un modello e uno stile

relazionale nel futuro. La valutazione quindi è da considerarsi essa stessa educazione. Anche D’Auria del movimento di cooperazione educativa condivide questa prospettiva, evidenziando come per molti pedagogisti la valutazione disponga il modello educativo. “Era chiaro a Celestin Freinet, Mario Lodi, Lorenzo Milani, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, Maria Montessori [...] che gli strumenti con cui si valuta hanno “il potere” di dare luogo a due diverse e opposte prospettive di politica scolastica e conseguentemente di approccio didattico metodologico: produrre, o meno, l’emancipazione dei soggetti, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all’esperienza della dignità, del valore personale, sociale, l’esperienza del successo formativo (MCE, 2020). La valutazione, in ogni sua forma, in relazione agli apprendimenti curricolari o in relazione a progetti sulle educazioni è senza dubbio alcuno essa stessa educazione: momento di riflessione, condivisione, rituale di scioglimento. La pedagogia generale diventa in questo caso un prisma per leggere e riorientare le pratiche valutative nei contesti educativi e formativi (Bruni, 2018) e da cui possiamo cogliere il legame tra *esperienza della fine, violenza, valutazione*, e connetterli a un’ultima direttrice: la connessione con i costrutti di resilienza ed *empowerment*.

Praticare la valutazione come esperienza di senso della fine significa, a nostro avviso, decentrarsi dal sopruso, dalla prepotenza, dall’imparzialità e tematizzare la fine come esperienza di disorientamento, perdita, dolore, disagio, ma anche come opportunità di definire la cornice di un *non ancora*, della trasformazione di sé. Il cambiamento e la trasfigurazione di un evento critico in apprendimento sono un tratto peculiare del processo resiliente. Non a caso si parla sempre più specificamente di “resilienza accademica” (Milstein, Henry, 2008), intendendo con ciò non il raggiungimento di una *performance* nonostante tutto, bensì un galleggiare tra molteplici esperienze di crisi/disequilibrio e opportunità, processo che spesso coinvolge maggiormente i gruppi ai margini, vulnerabili, soggetti coinvolti in esperienze traumatiche e di violenza. Avviciniamo dunque la definizione di resilienza accademica al processo valutativo per provare a immaginare una *valutazione resiliente* e coglierne i suoi tratti distintivi tra cui l’autodeterminazione dei soggetti (Masland, 2021), dimensione dell’*empowerment* e della pedagogia di Freire, ispiratore di Fettermann nell’elaborazione del suo approccio di *empowerment evaluation*.

## 2. La cornice dell’*empowerment evaluation* in ambito educativo: ridare potere al soggetto

Come argomenta Nuzzaci introducendo la call di questo Journal, “la valutazione è oggi strumento di socialità culturale, che ha bisogno sempre più di poter contare sul rigore metodologico, sul controllo procedurale e sulla qualità dei processi di trasformazione. [...] Necessita del rigore procedurale e strumentale, della responsabilità e dell’etica, che rimangono a fondamento del cambiamento economico, sociale, culturale e politico” (2023). Costrutti come la resilienza o l’*empowerment* hanno ridefinito non solo le pratiche educative ma anche quelle valutative. Le esperienze educative hanno ormai un enorme baule da cui estrarre metodi e strumenti di didattica attiva da proporre nei percorsi formativi. Essi sono un presupposto di ogni didattica che si proponga di mettere al centro del processo il soggetto, con la finalità di far emergere il suo potenziale, la sua *agency* e *advocacy*, facilitando decisioni e azioni verso la realizzazione di un personale progetto d’apprendimento. Tuttavia, non sempre si può dichiarare altrettanto rispetto alla metodologia valutativa. Orientare lo sguardo verso metodologie qualitative in grado di connettere pedagogia (i temi problematizzati nel paragrafo precedente) e metodologia rappresenta qui un secondo passaggio epistemologico (Bruni, 2018). Alcuni studi nell’ambito dell’*higher education* hanno portato evidenze sul vantaggio/svantaggio di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15406

sapere in anticipo con quale strumento si sarà valutati, in quanto condizionerà il coinvolgimento e l'impegno nei confronti di una proposta educativa (Rust, 2002). L'incoerenza tra strategia didattica e strategia valutativa porterebbe a interiorizzare un'incoerenza pedagogica per cui ciò che viene proposto per facilitare l'espressione della propria soggettività, l'*empowerment*, l'emancipazione e l'acquisizione di autonomia, creerebbe un'esperienza educativa priva del suo significato più profondo, nella indifferenza del questionario finale di gradimento o di altre modalità poco partecipative e riflessive, mettendo in discussione quanto esperito nell'intero percorso. Per guadagnare un sapere dall'esperienza (Mortari, 2003) è necessario invece porre particolare attenzione alla modalità con cui si riflette sul proprio vissuto, sulla memoria, su ciò che può portare a modificare il sé, anche a partire da errori, lavori incompiuti, aspettative non corrisposte. Valutazione e pratica riflessiva sostengono i processi di *empowerment*. Come sostiene Fetterman, "la valutazione dell'*empowerment* e la pratica freireana utilizzano molti degli stessi meccanismi o procedure per costruire una capacità e una cultura valutativa riflessiva e sostenibile, affidando il lavoro di analisi nelle mani delle/dei soggetti coinvolti con il supporto di un facilitatore" (Fetterman, 2017). Il tentativo di costituire un ponte tra valutazione, resilienza accademica ed *empowerment* è alla base di una molteplicità di ricerche, condotte generalmente sul modello dell'*action research*, che hanno messo il soggetto al centro della valutazione. Questi approcci, nella loro diversità, riconoscono una origine comune nel concetto di "partecipazione" quale snodo teorico ed empirico nelle azioni valutative. Si deve però al lavoro sull'*empowerment evaluation* (Fetterman, 1994) il merito da aver cominciato a cercare un nesso concettuale diretto tra i due termini, valutazione ed *empowerment*. Il fondamento teorico risiede nel concetto di autodeterminazione intesa come la capacità di tracciare la rotta del proprio corso di vita. Si tratta di un approccio valutativo in cui l'uso delle tecniche valutative serve a migliorare l'autodeterminazione delle persone (1994). Educatrici ed educatori svolgono dunque il compito di facilitatori e non di esperti e si costituiscono, essi stessi, come una risorsa a disposizione dei partecipanti a un programma. *L'empowerment evaluation* appare estremamente attraente per il lavoro educativo, fornendo uno strumento concettuale altamente coerente alla valutazione in cui scuole e comunità educante sono interconnesse. La valutazione dell'*empowerment* e l'approccio educativo liberatorio di Freire aiutano ad aumentare la consapevolezza e incoraggiano le persone ad assumersi la responsabilità della propria vita. Aiutano le persone a impegnarsi in cicli di riflessione e azione per diventare più consapevoli della propria esistenza, e ad adottare misure per migliorare le proprie prestazioni come membri di un gruppo, contribuendo allo sviluppo della propria comunità (Freire, 2004; Fettermann, 2017). Molto più degli approcci partecipativi *l'empowerment evaluation* ha l'ambizione di connettere l'esigenza valutativa, formulazione di un giudizio sul programma/intervento, con quella che ne è la dimensione concettuale portante: dare spazio all'autodeterminazione del soggetto. Tuttavia Fettermann non fornisce una chiara formulazione del concetto di *empowerment*, punto debole rilevato dai suoi critici secondo i quali *l'empowerment evaluation* non sarebbe in grado di definirsi autonomamente rispetto al più noto approccio partecipativo. La critica più forte viene mossa, non a caso, proprio da Scriven e da Patton, autore di un modello fortemente centrato sull'utente "Utilization focused Evaluation". Nel dibattito fra gli autori la critica mossa a Fetterman consiste nel non proporre tanto una nuova metodologia valutativa quanto piuttosto un originale e efficace metodo di formazione dei valutatori. In questa osservazione Scriven (1997) ad esempio coglie lo snodo essenziale dell'approccio di Fetterman, ovvero il ruolo di *coaching* per l'autodeterminazione ma, allo stesso tempo, distrugge la pretesa originalità e

innovatività della proposta. Partire da tale critica, la più radicale, è utile per sottolineare il valore della proposta in ambito educativo. Infatti, il ruolo del valutatore nell'*empowerment evaluation* assume una funzione tutoriale, di *coach del gruppo* e lo guida a identificare i propri bisogni valutativi e formativi.

### 3. Creare un setting pedagogico per fare esperienza della fine di un progetto

La questione della valutazione richiederebbe ampi spazi per sintetizzare modelli e strategie adottati in ambito educativo e argomentati criticamente in molta letteratura pedagogica (Nirchi, Simeone, 2022; Nuzzaci, 2012, Corsini, 2023). Ciò che qui si vuole proporre è l'idea di una valutazione come occasione da valorizzare per dare spazio, tempo e significato a un'esperienza educativa della fine, orientata all'*empowerment* ovvero abile nella gestione del potere e del controllo tra educatori/educatrici e studentesse/studenti. I costrutti di valutazione orientata all'*empowerment* e valutazione resiliente non vogliono suggerire di progettare e agire la valutazione come pratica per giudicare le performance dei soggetti in una linea esistenziale ed evolutiva. Anzi, l'esigenza della tematizzazione e della problematizzazione della fine come categoria pedagogica esige, seguendo Orsenigo (2023), esattamente il contrario: uscire dalla logica che ci vuole sempre performanti, in corsa verso la stima di un obiettivo, per fermarci invece nella temporalità della fine, momento di riflessione e auto-determinazione rispetto al *là ed allora* e al *non ancora*. Colui che guida l'azione educativa e valutativa non si limita ad allestire un setting partecipativo nel quale coinvolgere i soggetti nella raccolta e analisi di dati. Egli è colui che dà vita a un setting pedagogico, facilitando ciò che Fetterman chiama: *illuminazione* ovvero la capacità di vedere le cose in modo nuovo, *liberazione* ovvero la capacità di trovare nuove opportunità, vedere le risorse esistenti in una nuova luce e ridefinire identità e futuri ruoli, *creazione di una comunità di apprendimento* (Community of Learners), coloro che sono strettamente coinvolti nell'arte e nella scienza di valutare se stessi, e quindi l'autonoma riorganizzazione delle conoscenze per costruire una visione rinnovata dei propri bisogni e del contesto nonché la progettazione delle azioni per raggiungerli. In questo cogliamo lo sviluppo di *empowerment* e di resilienza. Ai fini di una pratica educativa emancipativa e trasformatrice Freire raccomandava il dialogo e la discussione, seguiti dall'azione, e poi di nuovo dalla riflessione sulla pratica. In sostanza, egli suggeriva un confronto tra esperienza, processi di potere, assoggettamento, coscientizzazione e liberazione (Freire, 2004; Fettermann, 2017). Dialogo, esperienza e riflessione sono i meccanismi attraverso i quali le persone costruiscono la loro capacità di apprendere e, come ha suggerito Freire, di adattarsi al mondo, intervenire, riconsiderare la situazione, crearlo e trasformarlo. La richiesta di organizzare un evento finale, a conclusione di un progetto contro la violenza di genere in due scuole ha rappresentato un'occasione per riportare quanto argomentato fin qui. D'altra parte se studentesse e studenti, così come le operatrici e gli operatori della formazione devono mettere in pratica un approccio di *empowerment* nella loro esperienza quotidiana di relazione con l'altro, devono aver avuto la possibilità di sperimentarlo nella loro educazione, come parte della loro biografia individuale e sociale. A partire da tali presupposti è stato possibile pensare un'interlocuzione pedagogica con studentesse e studenti alla fine di un progetto contro la violenza di genere a scuola, come un momento di valutazione resiliente, ovvero come opportunità per riflettere sul percorso svolto e scoprire nuovi apprendimenti a partire da un evento critico. L'esperienza della fine che riportiamo dà vita a un lavoro pedagogico ancorato ai significati profondi provocati da un episodio di violenza di genere che ha coinvolto due istituti della secondaria superiore in Toscana.

#### 4. "La livella sociale": le metodologie art-based al servizio di una valutazione resiliente

Abbiamo fin qui tracciato l'intersezione tra violenza, resilienza, apprendimento, esperienza della fine, *empowerment* e valutazione. Vogliamo qui compiere il passaggio dalla teoresi alla prassi, presentando una proposta arto-grafica riflessiva sulle differenze, sulle relazioni, sulla fine, posizionandoci sul compimento di un'iniziativa educativa e adottando uno sguardo *theory based*, ancorato ai modelli della pedagogia generale sulla fine, sulla libertà di autodeterminare il proprio progetto di vita e di genere, sulla non neutralità della valutazione.

##### *Tipologia d'azione, partecipanti e finalità*

La "Livella sociale" è il titolo di un disegno prodotto da uno studente presente all'incontro di confronto e scambio promosso dagli Istituti Fermi e Macchiavelli di Lucca e intitolato "A scuola di opportunità. Ragazze/i fragili, Ragazze/i resilienti", rivolto alle studentesse e agli studenti che avevano preso parte all'iniziativa della scuola "È finito il tempo di violare" sull'educazione al rispetto e contro ogni violenza di genere (Bianchini et al., 2023). Le classi coinvolte nel 2021 sono una quarta (che sta ancora partecipando al progetto in corso durante l'incontro) e una quinta che ha seguito il progetto nell'anno precedente. L'incontro progettato da chi scrive su richiesta delle scuole, si è svolto *online* nella primavera del 2021, durante l'emergenza sanitaria ed è stato riproposto *online* anche nella primavera 2022. La finalità consisteva nell'offrire l'opportunità di riflettere alla fine del percorso educativo e di creare un rituale nello scioglimento del setting spazio-temporale dedicato al progetto.

##### *Metodologia*

Sia il tema del progetto a scuola (l'educazione contro la violenza, il bullismo, la parità di genere), sia il tempo di crisi caratterizzato dalla pandemia e dalla formazione a distanza, richiedevano strumenti capaci di rispettare e tutelare la comunicazione delle forti emozioni. Seguendo l'approccio della pedagogia di Freire e dell'*empowerment evaluation* di Fettermann, gli studenti sono stati invitati a ritagliarsi una zona per narrarsi in sicurezza, dando vita ai loro temi generatori, un tempo di riflessione sul loro vissuto al fine di trasfigurarli in immagini e parole, da poter condividere con i compagni della propria classe, di altre classi, dell'altra scuola. La proposta è stata suddivisa in due fasi: un'attività che prevedeva un lavoro individuale, gestito dalle docenti con i ragazzi e le ragazze e un'attività di presentazione e dialogo sui temi generatori e i pensieri di ognuno. Per l'organizzazione della prima fase si è preparato un mandato scritto in cui si chiedeva a studentesse e studenti di meditare sugli argomenti affrontati e sulle riflessioni suscitate dal progetto, immaginando di scrivere una cartolina a un'amica o un amico, per raccontargli l'esperienza vissuta. Il primo riquadro conteneva la richiesta di delineare un'immagine, una foto o un disegno, per raffigurare la propria idea di parità di genere e di rispetto nelle relazioni. Il secondo riquadro invece chiedeva di scrivere il testo della cartolina, qualche parola in grado di spiegare all'amico/a corrispondente cosa rappresentasse l'immagine. L'impegno individuale ha avviato l'attività metacognitiva di ogni partecipante, mentre la condivisione delle immagini all'interno di un dialogo partecipato durante la seconda fase ha tracciato i momenti di pensiero critico per la discussione/valutazione. L'episodio finale del progetto si offriva come ulteriore spazio di educabilità, tramite un compito intenzionalmente orientato a provocare ed elaborare una sintesi su quanto appreso e sui linguaggi che abbiamo a disposizione per

narrare i pensieri e le emozioni che accompagnano le esperienze a scuola, allestendo una mostra virtuale di cartoline, simbolo di una comunicazione che si vuole inviare “alla fine di” una gita, una vacanza, in questo caso di un viaggio di formazione. Un processo di apprendimento dovrebbe far sentire le persone bene nella situazione formativa esperita, attivando risorse e offrendo opportunità, permettendo l’espressione nelle sue diverse forme, creando una coerenza tra il mondo del formando (la sua precedente esperienza), l’esperienza in aula (con metodi e contenuti del processo formativo) e il contesto di riferimento (quello in cui si tornerà) (Garista et al.; 2019). La valutazione orientata all’empowerment e alla resilienza è guidata in una seconda fase da un processo di gruppo. Crea una comunità di studenti. I membri del gruppo imparano gli uni dagli altri, fungendo da gruppo di revisione tra pari, amico critico, risorsa e meccanismo di normazione. Freire credeva che il vero cambiamento non potesse essere realizzato dal solo individuo, ma dovesse essere compreso e realizzato attraverso il gruppo (Fettermann, 2017).

### *Risultati*

Dalle cartoline delle scuole coinvolte negli incontri 2021 (con 35 elaborati condivisi) e 2022 (con 30 elaborati condivisi) emerge la volontà delle ragazze e dei ragazzi di raccontarsi, di ascoltarsi e dare voce a una rappresentazione alternativa della parità di genere e della violenza. I lavori realizzati sono stati condivisi su una piattaforma prima dell’incontro. L’evento finale *online*, inteso come momento di scioglimento in un percorso dilatato nel tempo, ha accompagnato le riflessioni sulle narrazioni *art based* delle classi con i commenti e gli stimoli di altre narrazioni provenienti dalla letteratura e dal cinema proposti da chi scrive, contro-narrazioni rispetto a un pregiudizio, a uno stereotipo, alla fine, all’idea che a scuola non ci siano opportunità per crescere e affrontare argomenti delicati. Le immagini raccolte in entrambi gli eventi (disegni, fotografie, foto scaricate online), i titoli e le didascalie raccontano le mille sfaccettature dei pensieri maturati: i diritti violati, le donne e lo sport, la parità economica nelle professioni, il ritorno a scuola dopo l’episodio di femminicidio di una compagna, la comunicazione con l’esterno, i pregiudizi, le innovazioni nel pensare al femminile la segnaletica stradale. Tra queste prevale la metafora della bilancia, della ricerca di un equilibrio, di valorizzazione della differenza, o quella delle mani che si intrecciano e degli abbracci, ma anche i muri, il guardare oltre una finestra e ancora le maschere del maschile e del femminile. I ragazzi e le ragazze si sono esposti/e allo sguardo dell’altro e hanno raccontato i loro pensieri, evidenziando l’impegno a creare consapevolezza, interpretando il compito in modo diverso: simulando una cartolina, disegnando figure e forme, creando *patchwork* con immagini scaricate dal web che abbiamo categorizzato come segue.

### *-La livella-*

I simboli prevalenti nei disegni e nelle immagini scelte dai ragazzi e dalle ragazze sono quelli che richiamano la ricerca continua di bilanciamento, di equilibrio, fino a un posizionamento utopico a cui tendere. La livella, termine che descrive lo strumento riconducibile alle professioni tipicamente maschili del costruire, del livellare, del monitorare il giusto equilibrio, nella lingua italiana si declina invece al femminile. In questa contrapposizione linguistica e complementarietà strumentale si riconducono altri disegni, ognuno dei quali ha, a vario modo, attinto a tale metafora, evidenziando alcuni nodi cruciali nella lotta alla disuguaglianza di genere, per cui equità non necessariamente significa pari risorse, bensì risorse appropriate affinché tutti e tutte possano raggiungere gli stessi



obiettivi.

*-Il calore-*

Altre immagini riportano emozioni legate al bisogno relazionale, alla solitudine, al lutto per il femminicidio di una compagna di scuola, a un amore tossico che preclude alla morte, reale e identitaria. Sono immagini di abbracci, di corpi vicini ma di schiena, di mani che si intrecciano.

*-Lo spazio vissuto-*

Altre figure riproducevano luoghi impressi nella memoria, che mescolano memorie di adolescenze spensierate con il racconto della violenza più estrema come riportato in questa cartolina.

*Non sempre è amore...*

*Cara amica, ti invio questa cartolina per raccontarti la meravigliosa esperienza di teatro che ho vissuto grazie al progetto "è finito il tempo di violare".Ti chiederai il motivo per il quale io abbia scelto di mandarti la foto della mia scuola...La ragione è una sola. Questa iniziativa è partita dal mio istituto, senza il quale io non avrei avuto la possibilità di parteciparvi.Secondo me è molto importante parlare di queste tematiche a scuola, perché il compito e l'obiettivo di quest'ultima non è solo quello di prepararci a studi futuri e al mondo del lavoro, ma soprattutto quello di formarci come persone.La differenza e la violenza di genere sono fenomeni ancora molto diffusi e sensibilizzare i ragazzi nelle scuole (ma non solo) secondo me è il primo passo per combatterli.*

L'attività artografica ha "illuminato" l'autodeterminazione e la partecipazione (Fetterman, 1994) di ragazze e ragazzi nel loro percorso di elaborazione di un lutto. Nel progetto proposta dalle scuole, la decisione di aggiungere un evento finale ha contribuito a saldare la cornice di senso di un possibile setting per fermarsi a pensare la fine: un'esperienza di valutazione colorata, articolata in una fase individuale e in una sociale (Bodman, Garista, 2023), che hanno trasformato la circostanza terminale in un momento per guadagnare un sapere dall'esperienza (Mortari, 2003), in un periodo per l'affermazione di sé e di cura, per i partecipanti e i formatori, oltre la fine della formazione (Orsenigo, 1999).

## 5. Conclusioni

Attraversare le conoscenze di studentesse e studenti in entrambe le esperienze, individuale e di gruppo, ha creato un universo di rappresentazioni arto-grafiche con una funzione epistemica: indagare la violenza a partire dalla fine, dalla separazione, dalla delusione, dal non riconoscimento dell'altro ovvero dall'atto che sovente la genera. Narrarsi attraverso metafore e simboli ha permesso il distanziamento e il riconoscimento, aprendo a ulteriori riflessioni sulla scuola come opportunità di rielaborare eventi dolorosi e supporto per un nuovo progetto esistenziale, al genere come stereotipo sociale in grado di favorire o bloccare i talenti, al corpo femminile. Confrontare narrazioni differenti crea varchi per il pensiero critico, per recuperare ricordi del progetto, per l'ascolto degli apprendimenti altrui. Nell'intrecciare i presupposti pedagogici e la loro intersezione con il modello valutativo di Fettermann come quadro teorico per fare delle "fine" di un progetto un'esperienza autentica ed educativa è emersa l'esigenza di trovare una metodologia valutativa coerente e rigorosa che abbiamo rintracciato nelle proposte dei metodi espressivi e *art-based* a partire dalla teoresi di Dewey sull'arte, l'educazione, il concludersi di un'esperienza e la sua valutazione.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15406

“Un'esperienza è compiuta quando c'è conclusione, che è un perfezionamento e non una cessazione: non ci sono né buchi, né giunture meccaniche, né punti morti, ma pause e luoghi di riposo; è un processo attivo, caratterizzato da un significato crescente; un'unità in cui le parti non perdono il loro carattere specifico. È come un oceano in cui le onde vengono portate avanti da altre onde; come un fiume che scorre” (Dewey, 2020, p. 346).

Dewey si propone di ripristinare la continuità tra arte ed esperienza quotidiana (Dewey, 2020). Delle sue argomentazioni consideriamo vitale, al fine della proposta di una valutazione resiliente, l'assunto per cui ogni esperienza artistica è ciò che intensifica il senso della vita immediata. In questo scenario interpretativo, l'artista non rifugge i momenti di resistenza e tensione, ma li coltiva in vista delle loro potenzialità. L'arte dunque lavora per creare opportunità, nella scuola ma anche in altri contesti educativi, formali o informali (Garista, 2023b). I metodi *art-based* anche in valutazione costituiscono un mezzo per attivare *life-deep learning* (Garista et al., 2019). Utilizzare i metodi espressivi, inventivi, creativi per dar vita a oggetti in grado di comunicare resistenze, tensioni, emozioni significa estrarre immagini da un ricordo di un'esperienza e lavorarle “artisticamente”, con l'intenzionalità educativa di agevolare la partecipazione di tutti, chiarire i significati archiviati nella memoria, dargli nuova forma, produrre connessioni (Bodman, Garista, 2023). Possiamo dunque costruire le nostre conoscenze quando siamo completamente coinvolti in questo processo: cioè quando possiamo “analizzare e risolvere problemi, identificare e usare i nostri differenti strumenti per la comunicazione: verbalizzare ma anche visualizzare, simboleggiare, danzare” (Garista et al., 2019). Dare alle persone la possibilità di esprimere la loro soggettività e controllare ciò che accade in un processo di rielaborazione finale attraverso differenti canali comunicativi (pensieri, immagini, simboli, metafore, parole, movimenti) è un modo per renderli *empowered*, per farli resistere a qualsiasi pretesto di assoggettamento per fare della valutazione un dispositivo capace di attivare il processo resiliente.

### Riferimenti bibliografici:

- Bertolini, P. (a cura di) (1999). *La valutazione possibile*. Firenze: LaNuovaItalia.
- Bianchini, T., Stefani, F., Papazafirooulos, N., Fontanelli, M. (2023). È finito il tempo di violare. Evoluzione storica di un progetto a scuola. In Benedetti, F., Garista, P. (a cura di). (262-267). *A scuola di opportunità*. Roma: Carocci.
- Bodman, G., Garista, P. (2023). The Rug Methodology in Qualitative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, <https://doi.org/10.1177/16094069231205774>
- Bruni, E. (2018). La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (I e II). *ECPS Journal*, 17 e 18, 399-414.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Roma: Mimesi.
- Fatterman, D.M. (1994). Steps of empowerment evaluation. *Evaluation and program planning*, 17, 3, 305-313.
- Fetterman, D. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for*

*Evaluation*, 155, 111–126.

Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: RaffaelloCortina.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Garista, P., Pocetta, G., Lindstrom, B. (2019). Picturing academic learning: salutogenic and health promoting perspectives on drawings, *Health Promotion International*, Volume 34, Issue 4, pp 859–868, <https://doi.org/10.1093/heapro/day027>

Garista, P. (2023a). Drawing as a reflective practice in life-long learning. In Villa D., Zuccoli F. (Eds.), *Proceedings of the 3rd international and interdisciplinary conference on image and imagination. IMG 2021. Lecture notes in networks and systems* (vol. 631). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25906-7\\_38](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25906-7_38)

Garista, P. (2023b). Piccola guida di educazione trasformativa per promuovere resilienza nell'ambito della violenza di genere. In Benedetti, F., Garista, P. (a cura di). *A scuola di opportunità*, (147-161), Roma: Carocci.

Masland, L. C. (2021). Resilient pedagogy and self-determination theory: Unlocking student engagement in uncertain times. In Thurston, T. N., Lundstrom, K., & González, C. (Eds.), *Resilient pedagogy: Practical teaching strategies to overcome distance, disruption, and distraction* (pp.13-36). Utah State University. <https://doi.org/10.26079/a516-fb24>.

MCE (2020). *Pedagogia dell'emancipazione e della valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche*. Roma: MCE.

Milstein, M.M., Henry, D.A. (2008). *Leadership for Resilient Schools and Communities*, CorwinPress, CA

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Nirchi, S., Simeone, D. (2022). *La qualità della valutazione educativa. Verifica e valutazione degli apprendimenti*. Roma: Anicia.

Nuzzaci, A. (2012). *Qualità e valutazione dei servizi extrascolastici*. Lecce: Pensamultimedia.

Orsenigo, J. (1999). *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.

Orsenigo, J. (2023). L'al di là di ogni amore. Riflessioni pedagogiche sulla fine. In Benedetti F., Garista, P. (a cura di) (189-198). *A scuola di opportunità*. Roma: Carocci.

Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Scriven, M. (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165–175.

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active Learning Higher Education*, 3, 145-158