"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 208-212 – ISSN 2038-1034

L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023, pp. 157, Euro 15.00

Il volume di Lisa Brambilla, inserito nella collana *La professionalità dell'educatore socio-pedagogico: strumenti e metodi,* si pone l'obiettivo di contribuire a fare luce su un aspetto di grande rilevanza, tanto per chi è coinvolto nel lavoro educativo "sul campo" tanto per chi, nell'Università, si occupa di indagare e perfezionare il congegno concettuale che costruisce l'ideale educativo e i modelli per il suo perseguimento. Non potrebbe, infatti, realizzarsi alcun intervento educativo degno di tale nome senza conferire alla relazione che lo rende possibile quelle coordinate che solo una progettazione elaborata secondo finalità di carattere pedagogico può individuare. Una capacità, quella progettuale, che impone al professionista dell'educazione lo sviluppo di una specifica postura, indispensabile per dirigere la pratica in scenari caratterizzati da alta complessità (e imprevisti) e, al contempo, per stimolare la riflessione sull'azione e dare vita ad un rapporto dialogico tra teoria e prassi.

Già a partire dall'introduzione l'Autrice evidenzia quanto la progettazione pedagogica si dia come "dimensione centrale dell'agire e per l'agire educativo" (p. 7) e a fondamento di qualsiasi attività intenzionalmente pensata per produrre trasformazione. Se educatrici ed educatori vogliono proporsi non solo come tecnici o risolutori di situazioni problematiche dovranno individuare, essi stessi *in primis*, quegli snodi esistenziali e quegli apprendimenti che hanno influenzato il divenire del loro Sé professionale. Diviene così necessaria un'azione preliminare di indagine "intorno alle dimensioni ideologiche, che ogni pratica educativa e progettuale sottende" (p. 12) e che il professionista deve "rivolgere a sé e, al tempo stesso, proporre ad altri" (p. 13).

Nel primo capitolo, *Progettare nella contemporaneità*, vengono poste le basi per una lettura in chiave educativa della progettazione, per la quale occorre, preliminarmente, intercettare i bisogni educativi dei soggetti (non sempre immediatamente riconoscibili) per strutturare un'azione atta a produrre cambiamento. Lo sviluppo di tale postura inizia sì con la formazione universitaria ma, per collocarsi all'interno di un orizzonte di "*intenzionalità* e *responsabilità*" (p. 18), deve essere progressivamente affinata per cogliere "che cosa considerare oggetto di una possibile progettazione, e che cosa invece ritenerne escluso" (p. 21) tenendo conto delle mutazioni, nel tempo, dei climi educativi. L'accelerazione che ha innescato le profonde trasformazioni sociali, a partire dalla modernità in poi, ha infatti aperto, per i soggetti, la possibilità di "cimentarsi con le dimensioni della scelta, del desiderio, della sperimentazione, della responsabilità e, quindi, anche della riflessività e dell'autodeterminazione, traducendole, in alcuni casi, su un piano non solo personale ma anche politico" (p. 27).

Un'idea generale di progresso, quest'ultima, che lasciava immaginare un futuro tutto da costruire, inizia, però, a mostrare segni di cedimento con l'avvento della globalizzazione neoliberista, obbligando l'individuo ad "un confronto più diretto e, dunque, meno socialmente mediato, con la dimensione del limite, della provvisorietà e del rischio" (p. 31). In questo senso, "diventare sé stessi rende quindi necessari grandi sforzi per assolvere, da soli, un compito che comporta la presenza di una costante analisi delle proprie scelte, delle loro ricadute" (p. 32), e che implica,

spesso, l'adozione di comportamenti che prevedono anche la sopraffazione dell'altro pur di "rispondere con successo a richieste di prestazione e performance (personali e professionali) sempre più elevate" (p. 34).

Se, a partire dal secondo dopoguerra, si è deciso, in Italia, di improntare le politiche sociali secondo una prospettiva di tipo assistenzialistico, dagli anni Settanta si assiste ad un passaggio verso una politica di tipo socio-assistenziale, dove "la dimensione della progettazione assume un'assoluta centralità" (p. 36), foriera di iniziative "in favore di cambiamenti che possono certamente osservarsi sul singolo ma che siano anche capaci di radicarsi significativamente all'interno di una dimensione sociale" (p. 38).

La nascita di progetti educativi e animativi di tipo sperimentale (si pensi, ad esempio, alle iniziative di Franco Basaglia a Colorno, Gorizia e Trieste, nel contesto del movimento dell'antipsichiatria) incontrerà non poche resistenze. Tali iniziative, assieme ad altre, offriranno l'occasione per ripensare la progettazione in ambito pedagogico, che, così, può "assumere la forma di un vero e proprio desiderio e necessità di ricerca, curiosa e critica, per l'intervento, ovvero di un modo di osservare, analizzare, riflettere, ideare, che anima chi opera in ambito educativo sia verso i bisogni rilevati e i contesti entro cui trovano espressione, sia verso il proprio servizio" (p. 41). Il passaggio successivo verso la delega, da parte dello Stato, di funzioni che spetterebbero al settore pubblico agli organismi del Terzo settore, costringe però la progettazione a "restare connessa alla necessità di stare sul mercato" (p. 43), legata ai tempi dei bandi di gara e alla loro conseguente temporaneità che impedisce "che le progettazioni possano agganciarsi a prospettive trasformative di più ampio respiro" (p. 44) finendo per contenere, *de facto*, la spinta progressista che (dovrebbe) animare ogni intervento educativo.

Nel secondo capitolo, *Analisi pedagogica dei problemi educativi e responsabilità interpretativa*, viene presa in esame la necessità, per chi è chiamato a progettare pedagogicamente un intervento, di impostare il lavoro educativo secondo orizzonti che possono darsi come di volta in volta, come *riabilitativi*, *compensativi, preventivi* o *promozionali* e che comportano, nel riuscire a scorgere opportunità di crescita, "l'assunzione di una responsabilità interpretativa, che fa sì che ciò che si osserva sia considerato e definiti come una questione educativa" (p. 47).

L'Autrice rileva che per muovere un'azione educativa in "direzione trasformativa, è necessario riconoscere quanto il qui e ora su cui si vorrebbe intervenire sia l'espressione e l'esito di *processualità educative* (complesse) e, al contempo, la conseguenza di responsabilità e *corresponsabilità* della medesima natura" (p. 48).

A partire da queste premesse, il progettista in ambito educativo, una volta chiarita l'effettiva possibilità del suo intervento, deve evitare di inciampare in atteggiamenti pregiudiziali, contraddittori al suo mandato professionale. La progettazione dovrà, altresì, prevedere "un investimento educativo che certamente si specifica e si concentra sulle destinatarie e sui destinatari diretti dell'intervento e sulle loro particolari esigenze ma, allo stesso tempo, rivolgere la propria attenzione e azione anche sul contesto dove abitano e crescono" (p. 52); prospettiva, quest'ultima, come annota Brambilla, di difficile attuazione in tempi di tagli alla spesa pubblica.

Riprendendo le riflessioni di bell hooks in merito alla coesistenza, nelle società occidentali, di un "centro" e un "margine", di cui il secondo si dà come prodotto dalla cultura della normatività

espressa dal primo, e, all'interno del quale gli appartenenti si percepiscono vincolati ad un destino tracciato, si corre il rischio di "considerare *in-educabili alcuni soggetti* come, pure, altrettanto *in-educabili* (o non interessabili da prospettive trasformative) alcuni *contesti*" (p. 56). Da qui, il pericolo di dare avvio a pratiche di tipo custodialistico, di controllo (come quelle che sembrano caratterizzare le azioni dedicate ai migranti internazionali) e che delegano al singolo il superamento dei problemi sul piano dell'integrazione: in questa prospettiva, le figure educative, collocate al "centro", possono incorrere, inconsapevolmente, il rischio di svolgerne "la funzione di vestali" (p. 59) rigettando, così, l'utenza al "margine". Occorre, quindi, per l'Autrice, l'esigenza di "progettare al margine ripensando il centro" (p. 60), promuovendo, proprio dal margine stesso, "*processi e movimenti emancipativi*" (p. 61), trasformando quest'ultimo nel luogo dove, gli educatori, "possono guardare con riflessività e competenza ai propri riferimenti, sottraendo l'educazione che promuovono alla presunta ovvietà della sua bontà e assolutezza, riconsiderandola, né più né meno, come parte di un fare sociale soggetto a trasformazioni" (p. 62).

Se la progettazione è costituita da una serie di elementi che conducono nella direzione dell'esigenza di un intervento atto a ridurre lo scarto tra il presente e una situazione desiderabile, allora, occorre procedere in prima battuta ad una analisi del problema come "*oggetto di ricerca*" (p. 65) al fine di identificare le origini, intervenire sulle cause, chiamando attivamente in causa, nel processo trasformativo, i soggetti coinvolti. L'educatore deve far emergere e dare riconoscimento ai bisogni educativi e costruire "una sintonia, un'alleanza con l'utenza" (p. 71). Per fare ciò, i professionisti necessitano anche di spazi per esplorare problemi e bisogni, spazi che "permettano di avere contezza delle espressioni di tali dimensioni e dei contesti entro cui esse si manifestano" (p. 74). Come esplicita l'Autrice, la "progettualità che ambisce a qualificarsi come educativa e trasformativa, in una direzione democratica e emancipatrice, ha necessità di prendere avvio attraverso questo *incontro* e questo *ascolto*" (p. 75), il quale, avviene spesso al di fuori di *setting* specifici e dedicati. Per innescare un processo di *presa di parola* da parte dell'utente, risulta necessario il ricorso a specifiche strumentazioni metodologiche, come la scrittura autobiografica e il racconto di vita, per condurre il soggetto a "ricostruire la propria storia e ricostruirne il legame con la Storia che la ricomprende e consente di svelare genealogie e appartenenze, vincoli e possibilità" (p. 80), elementi di ricerca sociale e fonti preziose per il monitoraggio e la verifica del progetto stesso.

Nel terzo capitolo, dal titolo *Tra le lenti del progettare*, viene sottolineata la necessità, per educatrici ed educatori, di vagliare, integrando teoria e prassi, il rapporto tra *genere* e *educazione*, legame che "offre un'opportunità significativa e preziosa per esplorare possibilità e limiti della prossimità giocata all'interno delle pratiche progettate in educazione" (p. 85). Tutto ciò appare ancor più evidente in contesti sociali caratterizzati da pratiche soggette a forme di normalizzazione che continuano a giustificare "discriminazione e subordinazione anzitutto rivolte alla popolazione femminile, ma non solo, come nel caso delle persone LGBTQ+" (p. 86).

Lo sviluppo di una sensibilità alle questioni di genere, nel tentativo del superamento di un "canone *androcentrico*" (p. 91), così come lo sviluppo di una lente interpretativa tale da intendere "l'acquisizione di genere come l'*esito di un apprendimento*" (p. 92), si danno tanto come obiettivo formativo per le nuove generazioni, quanto come una competenza integrante il profilo professionale dei professionisti dell'educazione, "in grado, per loro tramite, di mettere a fuoco il

peso che l'essere uomo o una donna (o altro) ha nelle storie di vita e formazione di ogni soggettività" (p. 93). Una "progettazione pedagogica sensibile al genere" (p. 100) permetterebbe di "intervenire nei riguardi della complessità dei problemi e dei bisogni educativi, con particolare riguardo (ma non solo) a quelli che pertengono vecchie e nuove forme di vulnerabilità, dove il genere si trova connesso e intrecciato ad altre dimensioni" (p. 101).

In questa prospettiva, si deve cercare di ridurre lo scarto tra "molte pratiche educative e il sapere costruito nei decenni riguardante il rapporto tra genere e educazione" (p. 103), irrobustendo gli strumenti concettuali e analitici a disposizione del profilo dell'educatore professionale socio-pedagogico, per "dare vita a pratiche sensibili al genere, trasversalmente a qualsivoglia intervento, dalla prevenzione alla riduzione del danno, dalla bassa soglia alla comunità di prima accoglienza" (p. 105).

Il quarto capitolo, *Contemporanei rischi di una progettualità intenzionata, critica e responsabile*, è incentrato a fare il punto su quanto, nel tempo presente, il lavoro educativo debba confrontarsi con particolari situazioni di disagio (conclamato e potenziale) che, sul piano politico, non hanno ricevuto sufficiente attenzione. È il caso di vissuti di sofferenza esistenziale e psichica connessi all'impossibilità, da parte del soggetto, di allinearsi sulla scia di quegli ideali di forza e intraprendenza che oggi costellano l'immaginario legato al "successo".

In questo scenario sociale, l'individuo è costretto "a vivere alla giornata, riducendo il proprio progettare ai limiti di questo orizzonte, trovando il modo di adattarsi, per rinuncia, provando a sopravvivere in un presente che si fa eterno e che perde il contatto con un divenire che, sebbene indefinito, torna a farsi destino, sfuggendo a progettualità, pianificazioni, ripari" (p. 111). Se il settore pubblico non offre una serie di strumenti atti alla gestione di questo tipo di sofferenze (dettate dalla precarietà, dall'emergenza abitativa, da problemi di salute) le quali, sommandosi l'una con l'altra, generano un orizzonte di "diffuso o cronico impoverimento e di una normalizzata ineguaglianza" (p. 113), allora "una progettazione educativa che ambisca a promuovere strumenti e opportunità" (p. 114) viene conseguentemente preclusa; in questo senso, i professionisti vengono ad operare con un'utenza le cui "possibilità future si arrestano sulla soglia di una mera sopravvivenza al presente" (*ibidem*).

Per evitare di restare imbrigliati all'interno di orizzonti progettuali "di piccolo cabotaggio, circoscritto nel tempo e nel mandato, sganciato dai territori e dalle loro complessità" (p. 116), educatori ed educatrici sono chiamati "a interrogare il proprio posizionamento pedagogico e politico, riconoscendo la necessità e l'importanza del proprio ruolo e del proprio impegno educativo, sociale, etico" (p. 118) per dare avvio ad un'educazione che possa mettere gli individui nella condizione di una assunzione di responsabilità progettuale per il divenire delle loro biografie.

Nell'ultimo capitolo, *Forza e necessità di una postura progettuale*, l'Autrice sottolinea l'importanza, per i professionisti dell'educazione, dello sviluppo di una postura progettuale, la quale, "all'interno dei luoghi e delle pratiche educative, risponde all'esigenza e all'urgenza di sanare o di tutelare da alcune fratture e separazioni" (p. 123), preservando il potenziale trasformativo delle pratiche stesse.

Si tratta, dunque, di sostenere l'acquisizione, da parte dei professionisti, di una "*cultura della progettazione"* (p. 125), capace di orientare l'azione tra processi cognitivi e conoscenza pratica

e, contestualmente, di attivare specifiche "*forme di razionalità riflessiva*" (*ibidem*) che consentano all'educatore e all'educatrice di superare il rischio dell'automatismo. Come annota l'Autrice, il professionista "sa che tra la 'cassetta degli attrezzi' e il parchetto, la classe, il quartiere, il centro di aggregazione giovanile c'è necessità che si esprima il mestiere di chi pensa e fa l'educazione" (p. 127); professionista che deve mettere all'opera una razionalità che tenta di integrare le conoscenze date con quelle che l'esperienza professionale consegna loro. Diventa quindi essenziale lo sviluppo di una riflessività euristica che permetta agli educatori di analizzare l'esperienza e su di essa costruire una conoscenza che consenta di pervenire a nuove sintesi interpretative, passaggio indispensabile per "riconoscere e ricostruire (fra l'altro) co-responsabilità e responsabilità dell'educazione (intenzionale e sociale) davanti ai più disparati problemi educativi" (p. 131) rendendo evidente "la distanza (vissuta o percepita) tra l'orizzonte verso cui mira la progettazione e la condizione presente" (p. 133). Il profilo del professionista educativo risulta quindi vicino a quello di un artigiano, in grado di tradurre le proprie esperienze di lavoro pratico in esperienze formative "da cui l'artigiano può apprendere, sviluppando nuovo sapere e, insieme il proprio mestiere" (p. 144).

In conclusione, il saggio di Lisa Brambilla si propone come un ottimo strumento, tanto per gli studenti nei corsi di laurea triennale o magistrale di area pedagogica, tanto per chi è già in servizio come educatrice e educatore e anche, sentiamo di aggiungere, come docente nella scuola, in quanto, nell'offrire una rilettura di un *proprium* delle professionalità educative (l'abito progettuale), ne propone una interpretazione calata nella contemporaneità. Uno scenario, quello attuale, dove occorre infatti più che mai saper interrogare (con maggiore creatività e consapevolezza ideologica) quei *territori dell'educazione* sui quali quotidianamente, educatrici e educatori professionali sono chiamati ad incidere in termini trasformativi ed emancipativi.

Andrea Bignardi