
Progetto Formativo

“OPEN INNOVATION”

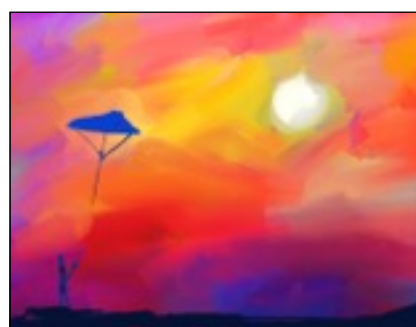
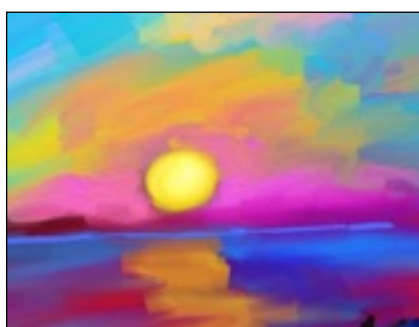
**CORSO “METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI
RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”**



Prima di iniziare un articolo per te ...

“I TEMPI CHIEDONO LA NOSTRA INTELLIGENZA”

*<<Istruitevi, perché avremo bisogno di tutta la nostra intelligenza.
Agitatevi, perché avremo bisogno di tutto il nostro entusiasmo.
Organizzatevi, perché avremo bisogno di tutta la nostra forza>>.*



INTELLIGENZA, ENTUSIASMO, FORZA: le qualità che Antonio Gramsci invitava a coltivare nel 1919, praticamente un secolo fa, rivolgendosi alle classi subalterne, perché potessero sperare di cambiare gli equilibri sociali nella direzione di assetti più giusti.

Le stesse qualità che diventa cruciale coltivare oggi, specie da parte di chi (gli operatori sociali) ha come oggetto di lavoro il *cambiamento*: delle condizioni di vita delle persone, del senso di fiducia in loro stesse, dei climi familiari e sociali, delle opportunità di autonomia che i contesti mettono a disposizione.

Oggi c'è davvero bisogno di tutta l'intelligenza delle professioni sociali, educative, di cura, per capire come continuare la storia dei servizi di welfare dentro cui le professioni sono cresciute.

C'è davvero bisogno di tutto l'entusiasmo per non lasciarci annichilire da una realtà distante dalle nostre attese. Un entusiasmo che non è foga, ma lucidità.

C'è davvero bisogno di tutta la nostra forza, perché solo unendo le forze si può aspirare a diventare una forza. Una forza di pensiero, culturale, politica capace di contrastare quel sentimento oggi così diffuso che è l'impotenza.

(dalla rivista “Animazione sociale” n. 07/2018 - 321)

Azione formativa:

“METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”

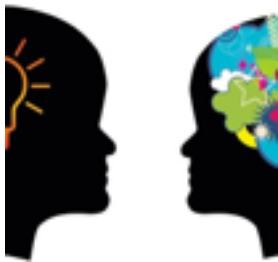
Modulo 1

“ANALIZZARE I BISOGNI DELL'UTENZA”

Unità Formative:

UF1 – elementi di psicologia sociale

UF2 – elementi di sociologia



Introduzione: cos'è la psicologia sociale

La psicologia sociale *è lo studio scientifico degli effetti dei processi sociali e cognitivi sul modo in cui gli individui percepiscono gli altri, li influenzano e si pongono in relazione con loro; l'interesse centrale della psicologia sociale è il modo in cui gli individui comprendono gli altri e interagiscono con loro.*

La psicologia sociale studia i comportamenti dei singoli individui, un obiettivo che la distingue dunque dalle altre scienze sociali

come la sociologia o le scienze politiche. I processi sociali sono i modi in cui i nostri pensieri, i nostri sentimenti e le nostre azioni sono influenzati dalle persone che ci circondano, dai gruppi a cui apparteniamo, dai rapporti personali, dagli insegnamenti trasmessi dai genitori e dalla cultura e dalle pressioni che subiamo da parte degli altri.

I processi cognitivi invece sono i modi in cui i ricordi, la percezione, i pensieri, le emozioni e le motivazioni guidano la nostra comprensione del mondo e le nostre azioni. Processi sociali e processi cognitivi sono intrecciati inestricabilmente tra loro. I processi sociali, infatti, ci influenzano anche quando gli altri non sono fisicamente presenti: siamo creature sociali anche quando siamo soli. Dovendo affrontare da soli una decisione importante, spesso ci chiediamo quali sarebbero le reazioni dei nostri amici o familiari. Si parla di gruppo nell'individuo, poiché gli psicologi studiano l'influenza che un dato gruppo (famiglia, lavoro, sport) ha sui singoli individui quando il gruppo non è fisicamente presente.

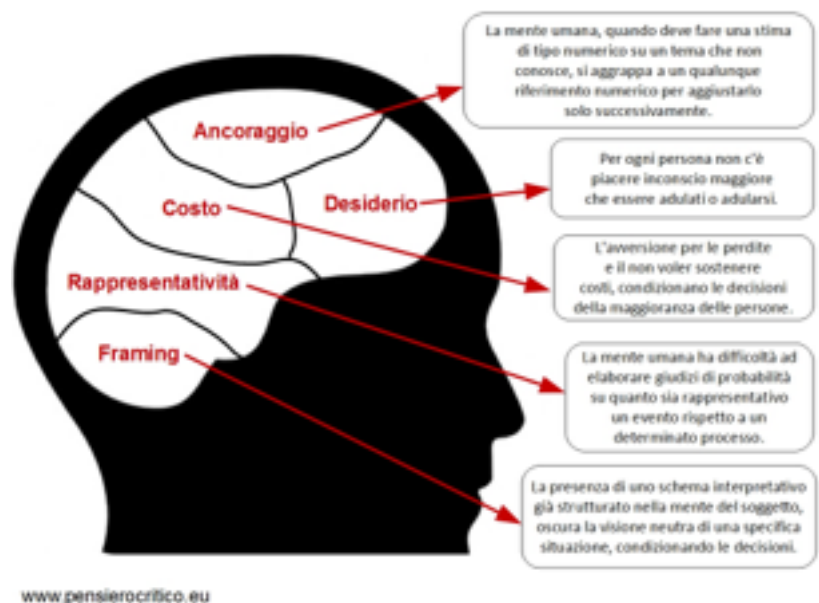
Psicologia sociale: la costruzione della realtà

I bias e le distorsioni cognitive

Nell'ambito della psicologia sociale si indagano i **bias e le distorsioni cognitive**. Poiché alla base della nostra percezione c'è un processo cognitivo di osservazione ed interpretazione, ovvero di costruzione della realtà, possono esserci delle distorsioni cognitive (bias valutativi), indotte da un pregiudizio del soggetto che percepisce.

Nessuno di noi è immune dalle distorsioni cognitive (o bias cognitivi), tuttavia essere consapevoli della loro esistenza può aiutare; una generica componente delle distorsioni cognitive è presente infatti in qualsiasi giudizio, in quanto esso è legato ad un fattore percettivo e dunque ad una visione della realtà filtrata soggettivamente da chi valuta.

Consideriamo innanzitutto il cosiddetto bias di conferma: a ciascuno di noi piace essere d'accordo con le persone che sono d'accordo con noi e ciascuno di noi tende ad evitare individui o gruppi che ci fanno sentire a disagio: questo è ciò che lo psicologo B.F. Skinner (1953) ha definito "dissonanza cognitiva". Si tratta di una modalità di comportamento preferenziale che porta al bias di conferma, ovvero l'atto di riferimento alle sole prospettive che alimentano i nostri punti di vista preesistenti. Molto simile al bias di conferma è il bias di gruppo, che ci induce a sopravvalutare le capacità ed il valore del nostro gruppo, a considerare i successi del nostro gruppo come risultato delle qualità dello stesso, mentre si tende ad attribuire i successi di un gruppo estraneo a fattori esterni non insiti nelle qualità delle persone che lo compongono. Le valutazioni affette da queste tipologie di distorsioni cognitive possono risultare poco chiare a chi viene valutato, il quale spesso non comprende le basi sulle quali la valutazione si fonda e che invece nota, d'altra parte, un'eccessiva intransigenza di pensiero.



Un altro bias frequente è la cosiddetta fallacia di Gabler, ovvero la tendenza a dare rilevanza a ciò che è accaduto in passato e a ritenere che i risultati di oggi siano del tutto influenzati da tali eventi. Quindi, i collaboratori valutati sempre positivamente nel corso della loro carriera tenderanno ad essere valutati ancora positivamente anche se a volte le loro prestazioni non risulteranno così positive.

Altamente nocivo risulta essere anche il cosiddetto bias della negatività, ovvero un'eccessiva attenzione rivolta verso elementi negativi, che vengono considerati come i più importanti. A causa di questa distorsione, si tende a dare maggior peso agli errori, sottovalutando i successi e le competenze acquisite ed attribuendo così una valutazione negativa alla prestazione.

Infine, il bias dello status quo è una distorsione valutativa dovuta alla resistenza al cambiamento. Il cambiamento spaventa, si ama la propria routine e si tenta, quindi, di mantenere le cose così come stanno. La parte più dannosa di questo pregiudizio è l'ingiustificata supposizione che una scelta diversa potrà far peggiorare le cose.



Una riflessione sulle diverse tipologie di distorsioni cognitive può certamente contribuire a ridurre alcuni effetti e spingere chi valuta ad agire come gli scrittori naturalisti, che assegnavano all'opera narrativa il compito di attenersi ad una descrizione impersonale ed oggettiva della materia rappresentata. Applicando all'arte i metodi ed i risultati della scienza, gli scrittori naturalisti si prefiggevano di riprodurre la realtà con perfetta obiettività. Il metodo scientifico galileiano venne assorbito a

tal punto dalla letteratura naturalista che gli autori, ancor prima di scrivere i loro romanzi, si dedicavano all'osservazione ravvicinata del fenomeno da descrivere in modo da essere i più oggettivi possibile; analogamente, in azienda, chi ricopre ruoli di responsabilità ed è chiamato a valutare i propri collaboratori dovrebbe innanzitutto osservare i fatti e poi valutarli con il giusto distacco ed oggettività.

Gli stereotipi

Spesso e volentieri, purtroppo, le distorsioni cognitive e i biases possono portare alla formazione di giudizi o percezioni che si rivelano poco accurati e disfunzionali per il nostro modo di percepire e relazionarci con l'altro.

Nella psicologia sociale il termine stereotipo, nacque in ambito tipografico molto tempo fa, e indicava gli stampi di cartapesta usati per le lettere. La caratteristica che li rendeva unici era il poterli utilizzare più volte perché molto rigidi e resistenti. Lippmann (1992), per primo introdusse questo concetto nelle scienze sociali asserendo che il processo di conoscenza non è diretto, ma mediato da immagini mentali costruite in relazione a come ognuno di noi recepisce e percepisce la realtà.

Gli stereotipi, dunque, sono delle particolari rappresentazioni mentali, o idee sulla realtà, che se dovessero essere condivise da grandi masse in determinati gruppi sociali, prenderebbero il nome di stereotipi sociali. Gli stereotipi sono molto simili a degli schemi mentali e per questo sono considerati affini alle euristiche. Permettono di attribuire, senza nessuna distinzione o critica, delle caratteristiche a un'intera categoria di persone, non curanti delle possibili differenze che potrebbero, invece, essere rilevate. Per questo, gli stereotipi sono spesso delle valutazioni o giudizi grossolani non del tutto corretti. Si tratta di idee difficilmente criticabili (rigidità degli stereotipi), in quanto ancorate alla provenienza culturale o alla personalità.



Insomma, lo stereotipo non è nient'altro che un giudizio che si forma su una determinata cultura o classe sociale. Questo giudizio può diventare pregiudizio quando non deriva da una conoscenza diretta, ma appresa. Il più delle volte si tratta di valutazioni spicce legate sempre a giudizio negativo non sottoponibile alla critica. Non si tratta di un concetto errato, sbagliato, ma di un pregiudizio vero e proprio. Un pensiero, dunque, diventa pregiudizio solo quando resta irreversibile anche alla luce di nuove conoscenze. Il pregiudizio su alcune categorie di persone, spesso, induce a modificare il proprio comportamento sulla base di queste credenze. Si creano, così, condizioni tali per cui le ipotesi effettuate sulla base di pregiudizi ineluttabilmente si manifestano e la conseguenza è andare a confermare gli stereotipi.

È possibile eliminare i pregiudizi? Non è qualcosa di immediato, perché i pregiudizi hanno delle basi molto solide confermate da credenze fortuitamente verificatesi. Solo una grossa forza di volontà e intenzione di entrare realmente in contatto con l'altro potrebbe portare, alla lunga, a mettere in discussione queste forme di rigidità di pensiero.

La profezia che si autoavvera

Come già accennato, gli stereotipi possono spesso generare profezie che si autoavverano, poiché relazionandoci con una persona sulla quale abbiamo un dato stereotipo inconsapevolmente ci comportiamo in modo da elicitare in quella persona quei comportamenti che possano confermare proprio il nostro stereotipo.

La profezia che si autoavvera è uno dei fenomeni più noti e più studiati in psicologia sociale. Il sociologo Merton ne parlò per la prima volta negli anni '70, ed è stata anche riprodotta sperimentalmente a dimostrazione dell'influenza che esercitano le convinzioni sulla costruzione della realtà. Infatti, pensiamo agli effetti dell'ipnosi sulla comunicazione di massa o all'effetto placebo, succede che chi subisce questo comportamento ottiene esattamente quello che vorrebbe si verificasse, a conferma della grande potenza della suggestionabilità umana.

In sostanza, le profezie autoavveranti incidono significativamente sulla visione che gli individui hanno di loro stessi, del loro modo di apparire con gli altri e con il mondo. Per questo si creano schemi stabili, rigidi, di comportamento che ovviamente si ripeteranno nel tempo confermando la propria visione delle cose. Lo stesso meccanismo funziona anche con i gruppi e le collettività. Ad esempio qualche mese fa i media comunicarono che i titoli di stato non avevano più la stessa rendita di un tempo e la gente si affrettò a vendere quello che aveva. A quel punto non valevano realmente più nulla.

La profezia che si autoavvera



Filippo Giugni/ Gamis

7



La storia delle isole Salomone (tratta dal film "Stelle sulla terra")
<https://www.youtube.com/watch?v=85hlNOZUm88>

La profezia che si autoavvera, però, funziona anche in senso positivo. Per esempio, con i sondaggi preelettorali: si dà per vincente o in crescita un partito, questo fatto incoraggia alla preferenza e i voti crescono fino a poter raggiungere la vetta della vittoria. Funziona anche nella scuola: i docenti utilizzano comportamenti più funzionali nei confronti di studenti promettenti che seguiranno con maggiore enfasi e il risultato sarà riuscire a ottenere migliori rendimenti in seguito a una maggiore autostima sviluppata.

La profezia che si autoavvera ricorre spesso nel nostro immaginario: dalla leggenda di Edipo al Macbeth di Shakespeare, tutte storie dall'esito già annunciato. Ma sono situazioni che si presentano spesso, infatti, a tutti è capitato di percepire una situazione come problematica e di mettere in atto comportamenti che portavano esattamente alla conferma della pericolosità della situazione.

Insomma, le definizioni di una situazione e i comportamenti attuati, fanno parte della situazione stessa che ci sta spaventando e può portare all'epilogo famigerato. Infatti, quelli che a noi sembrano solo conseguenza sono, in realtà, le cause che permettono di far percepire noi stessi come responsabili nel momento in cui continuiamo a evocare i comportamenti dannosi che porteranno alla concretizzazione della paura.

Psicologia sociale: la costruzione del Sè

Nella psicologia sociale si indaga come avviene la costruzione del sè.



esempio la tenacia.

Il *processo mediante cui l'individuo si autovaluta* è dovuto anche alle attribuzioni causali: le persone spesso cercano di spiegarsi un evento collegandolo ad una causa. Sovente si tende ad attribuire un successo raggiunto ad una causa esterna alla persona, quale potrebbe essere la fortuna, oppure ad una causa interna, come ad

Definire il costrutto di autostima non è semplice, in quanto si tratta di un concetto che ha un'ampia storia di elaborazioni teoriche. Una definizione concisa e condivisa in letteratura potrebbe essere la seguente:

“Insieme dei giudizi valutativi che l'individuo dà di se stesso”

(Battistelli, 1994).

Una prima definizione del concetto di autostima si deve a William James (cit. in Bascelli e al, 2008), il quale la concepisce come il risultato scaturente dal confronto

tra i successi che l'individuo ottiene realmente e le aspettative in merito ad essi (autostima = successo / aspettative). Alcuni anni dopo Cooley e Mead espongono il concetto di autostima come un prodotto che scaturisce dalle interazioni con gli altri, e si crea durante il corso della vita come una valutazione riflessa di ciò che le altre persone pensano di noi.

L'autostima di una persona non scaturisce esclusivamente da fattori interiori individuali: hanno una certa influenza anche i cosiddetti confronti che l'individuo fa, consapevolmente o no, con l'ambiente in cui vive. A costituire il processo di formazione dell'autostima vi sono due componenti: il sé reale e il sé ideale.

Il sé reale è una visione oggettiva delle proprie abilità, corrisponde a ciò che noi realmente siamo.

Il sé ideale corrisponde a come l'individuo spera e vorrebbe essere.

L'autostima scaturisce dai risultati delle nostre esperienze confrontati con le aspettative ideali. Maggiore sarà la discrepanza tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere, minore sarà la stima di noi stessi.



La presenza di un sé ideale può essere uno stimolo alla crescita, in quanto induce a formulare degli obiettivi da raggiungere, ma può generare insoddisfazioni ed altre emozioni negative se lo si avverte molto distante da quello

reale. Per ridurre questa discrepanza l'individuo può ridimensionare le proprie aspirazioni, e in tal modo avvicinare il sé ideale a quello percepito, oppure potrebbe cercare di migliorare il sé reale (Berti, Bombi, 2005).

Possedere un'alta autostima è il risultato di una limitata differenza tra il sé reale e il sé ideale. Significa saper riconoscere in maniera realistica di avere sia pregi che difetti, impegnarsi per migliorare le proprie debolezze, apprezzando i propri punti di forza. Tutto ciò enfatizza una maggiore apertura all'ambiente, una maggiore autonomia e una maggiore fiducia nelle proprie capacità. Le persone con un'alta autostima dimostrano una maggiore perseveranza nel riuscire in un'attività che le appassiona o nel raggiungere un obiettivo a cui tengono e sono invece meno determinate in un ambito in cui hanno investito poco. Si tratta di persone più propense a relativizzare un insuccesso e ad impegnarsi in nuove imprese che le aiutano a dimenticare.

Quando la stima di sé è alta l'individuo passa molto frequentemente all'azione, rallegrandosi di fronte a un successo e relativizzando un eventuale fallimento. Al contrario, una bassa autostima scaturisce da un'elevata differenza tra sé ideale e sé percepito. Questa discrepanza può condurre a una ridotta partecipazione e a uno scarso entusiasmo, che si concretizzano in situazioni di demotivazione in cui predominano disimpegno e disinteresse. Vengono riconosciute esclusivamente le proprie debolezze, mentre vengono trascurati i propri punti di forza. Spesso si tende a evadere anche dalle situazioni più banali per timore di un rifiuto da parte degli altri. Si è più vulnerabili e meno autonomi. Le persone con una bassa autostima si arrendono molto più facilmente quando si tratta di raggiungere un obiettivo, soprattutto se incontrano qualche difficoltà o sentono un parere contrario a ciò che pensano. Si tratta di persone che faticano ad abbandonare i sentimenti di delusione e di amarezza connessi allo sperimentare un insuccesso. Inoltre, di fronte alle critiche, sono molto sensibili all'intensità e alla durata del disagio provocato. Quando la stima di sé è bassa, l'individuo passa raramente all'azione, dubitando di fronte ad un proprio successo e sottovalutandosi di fronte ad un fallimento.

Ma cosa concorre a far sì che un individuo si valuti positivamente o negativamente? Come già detto non sono semplici fattori individuali a costituire l'autostima di una persona, bensì ci si autovaluta in merito a tre processi fondamentali:

1. Assegnazione di giudizi da parte altrui, sia direttamente che indirettamente.

Si tratta del cosiddetto "specchio sociale": mediante le opinioni comunicate da altri significativi noi ci autodefiniamo. Pare che gli individui alimentino la propria autostima sulla base della fiducia nelle opinioni di chi li giudica favorevolmente. Una rilevanza evidente le hanno in questo processo anche le valutazioni indirette, ossia la possibilità di imparare a valutare se stessi a seconda del comportamento degli altri nei propri confronti.

2. Confronto sociale: ovvero la persona si valuta confrontandosi con gli altri che la circondano e da questo confronto ne scaturisce una valutazione. Festinger (1954) ha sostenuto che in ogni individuo c'è un'esigenza di valutare azioni e capacità personali e, nel momento in cui i criteri soggettivi di valutazione sono assenti, si tende a valutare se stessi confrontandosi con altri, solitamente soggetti ritenuti simili.

3. Processo di autosservazione: la persona può valutarsi anche autosservandosi e riconoscendo le differenze tra se stesso e gli altri. Kelly (1955) considera ogni persona uno "scienziato" che osserva, interpreta e predice ogni comportamento, costruendo così una teoria di sé per facilitare il mantenimento dell'autostima.

Alla luce di queste considerazioni si evince quindi che l'autostima è un concetto complesso che viene a formarsi sulla base di varie fonti, sulla base delle quali l'individuo si valuta e si attribuisce un voto. Senza dimenticare che si tratta di un costrutto multidimensionale, nel senso che il soggetto può valutarsi diversamente anche in merito alle situazioni in cui si trova a vivere; per esempio è possibile che un individuo abbia un'alta stima di sé sul luogo del lavoro, dove ciò che egli realmente è si avvicina notevolmente al sé ideale, di contro potrebbe valutarsi negativamente nell'ambito dei rapporti interpersonali, dove magari potrebbe aspirare a volere qualcosa di più rispetto a ciò che egli possiede realmente.

In conclusione appare chiaro che l'autostima si sviluppa tramite un processo individuale ma anche interattivo – relazionale e può essere concettualizzata come uno schema cognitivo – comportamentale che viene appreso man mano che gli individui interagiscono con gli altri e con l'ambiente (Bracken, 2003).



Psicologia sociale: la costruzione dell'identità sociale

Un altro tema del quale si occupa la psicologia sociale è quello dell'identità sociale. Nel corso del ciclo vitale l'individuo costruisce l'identità sociale. Tale costrutto è composto da due dimensioni, una privata per se stessi e una pubblica per gli altri. Spesso l'identità per sé contiene le costrizioni che le agenzie formative hanno imposto durante l'età evolutiva. Nelle situazioni di stress capita, sovente, di percepire con più forza questi vincoli e allora non resta che riscoprire se stessi, in un'ottica liberatoria, per ristabilire l'equilibrio psicologico.

La microstoria dell'infante

Ognuno di noi è portatore di emozioni, di modi di pensare e di abitudini che sono stati acquisiti nel corso dell'intero ciclo di vita. Questo bagaglio costituisce la nostra ricchezza, ma talvolta in esso sono insiti i semi del disagio, nella misura in cui tale apparato non ci appartiene o meglio ci appartiene solo in parte. Al momento della nascita l'infante già possiede una microstoria che è fatta dalle percezioni che i genitori proiettano sul nuovo nato. Nell'immaginario genitoriale subentrano una serie di attribuzioni che consentono di costruire un'intelaiatura concettuale su cui

si adagerà la vita dell'infante. In altre parole, i genitori percepiscono il proprio figlio in base a quella che è stata la loro storia nella propria famiglia di origine. Questo determina un'ipoteca nell'accostamento emozionale al piccolo che influirà successivamente, ovvero l'esperienza di figlio, nel vissuto genitoriale, ha difficoltà ad essere separata dall'esperienza di genitore.

Così in questa piccola istituzione sociale che è la famiglia il nuovo nato si trova ad avere due genitori che sono contemporaneamente ancora figli dei propri genitori e questo incide sulla mappa concettuale che successivamente si formerà.



La socializzazione primaria

La diade genitoriale è chiamata a far incamerare al nuovo nato quelli che sono i prodotti culturali della società in cui vive, attraverso quel processo che va sotto il nome di socializzazione primaria. Per mezzo di tale procedura l'infante viene colonizzato al vivere sociale, che è fatto di abitudini, routine e modi di essere che riflettono la cultura dominante e che sono egemoni in quel contesto di vita. In altre parole, con la socializzazione primaria il bambino interiorizza il mondo dei genitori. In questo modo si pongono le basi per una costruzione della personalità che è sintonica con la cultura nella quale si vive (Benedict, 1960).



Con il concetto di cultura si definiscono le convinzioni, le abitudini e le istituzioni sociali che caratterizzano una società. Le istituzioni traggono origine dai comportamenti individuali che si ripetono nel corso dello scorrere del tempo e che si consolidano in modelli di comportamento, che sono adottati da tutti gli individui che fanno parte della stessa società (Kardiner, 1965).

In pratica, il bambino si trova a dover assimilare nei primi anni di vita quella che è la struttura culturale della società in cui vive. Che questo non sia un atto indolore è rappresentato dalle ribellioni a cui il piccolo sovente accede, quando, attraverso le crisi di opposizione, che caratterizzano la sua crescita, vuol affermare il proprio io in termini differenti da quello che la volontà genitoriale vorrebbe.

Uno strumento potente per la trasmissione di questo mondo culturale è rappresentato dal linguaggio. In altri termini, attraverso il linguaggio la diade

genitoriale provvede a socializzare il proprio figlio, per mezzo degli aspetti semantici e pragmatici che sottendono al dato linguistico.

Essere e dover essere

La crescita dell'infante si struttura come una doppia storia, ovvero una storia di superficie fatta da tutti quei comportamenti, quelle abitudini e quei pensieri che



privilegiano la sintonia con il mondo dei propri genitori, che è il mondo sociale, e una storia sotterranea, dove albergano le opposizioni, ovvero quelle abitudini, quei comportamenti e quei pensieri che sono poco sintonici con i processi della socializzazione primaria. In pratica, si crea una distanza fra quello che il bambino è e quello che in realtà deve essere se vuol continuare ad avere l'affetto dei propri genitori, la stima sociale dei suoi coetanei e di tutti quegli adulti con

cui si interfaccia nel corso della suo ciclo di vita. In questa maniera si sviluppa quello che Fromm, citato in Caprara e Gennaro (1994), definisce il carattere sociale, ovvero una struttura di personalità che è sintonica con l'ambiente nel quale il bambino vive. I due mondi, in realtà, procedono per percorsi paralleli.

Il primo si ipertrofizza e si implementa grazie ai riconoscimenti sociali che il piccolo riceve e che gli fanno adottare, in modo completo e profondo, le caratteristiche sociali del contesto in cui è immerso.

L'altro mondo, quello sotterraneo, vive di riverberi, che sono fatti di veri bisogni, di desideri e di un'ideologia della vita che non collima con quella vigente nella cultura dominante. Man mano che la crescita procede si crea una discrepanza maggiore fra quello che Rogers, menzionato in Caprara e Gennaro (op. cit.), chiama vero sé e il mondo fittizio del sé, condizionato dall'accettazione sociale. Il bambino vorrebbe, ma non può. Deve adattarsi a quelle che sono le limitazioni dell'esserci, mentre la sua persona vorrebbe tutta la libertà dell'essere, ovvero una libertà incondizionata, come afferma Binswanger, riportato in Caprara e Gennaro (op. cit.).

In questo periodo la sua storia è fatta da due movimenti contrastanti, sintonici con i due mondi vissuti interiormente, che sono l'obbedienza e la disobbedienza. Il non perdere l'affetto dei propri genitori e delle altre figure carismatiche che entrano nella sua vita lo induce ad essere obbediente, l'amore per la libertà e per la sperimentazione lo spingono alla disobbedienza. In questa fase, come Piaget (1972)

segnala, la morale del bambino è eteronoma, ovvero deriva dai divieti posti dalla volontà genitoriale, che sono vissuti come norme imposte dai genitori e non come propri desideri e per questa ragione non sono ancora interiorizzati.

La socializzazione secondaria

La crescita, dal punto di vista sociale, si completa nel corso degli anni con quella che Berger e Luckmann (1969) chiamano socializzazione secondaria, ovvero quel processo che induce ad interiorizzare i saperi professionali e che determina il possesso di un lessico, di una metodologia e di una ideologia della realtà sintonica con la scelta lavorativa che si compie.

Psicologia sociale: l'identità sociale

Secondo la psicologia sociale attraverso questo lungo percorso l'individuo acquisisce la propria identità sociale, che come Dubar (2004) avverte, è costituita da due componenti, cioè l'identità per sé e l'identità per l'altro.

Entrambe si formano attraverso dei processi sociali, in quanto alla base di esse ci sono delle procedure che coinvolgono l'alterità o se stessi, in qualità di soggetto sociale. In pratica, nel corso della storia individuale, le due identità, di cui è composta l'identità sociale, si strutturano attraverso due processi ben precisi: il processo biografico e il processo relazionale.

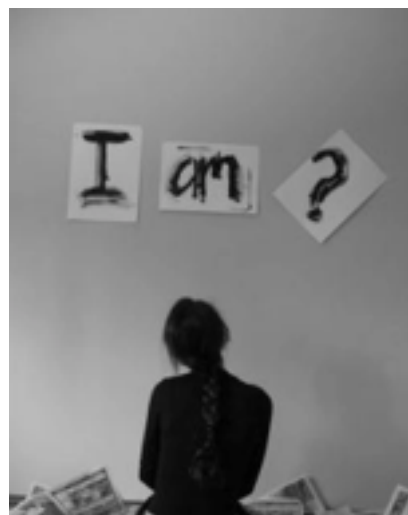
Nello specifico, attraverso la propria storia di vita o biografia si costruisce l'identità sociale per sé e attraverso le interazioni sociali si realizza l'identità per l'altro, che permette di essere percepiti dall'alterità.

L'identità per sé è costituita dai due mondi di cui si diceva. In pratica, l'individuo costruisce questa idea di sé, tramite quello che è, ma in tale identità sono contenuti anche i germogli di quello che non è e che, di fatto, vorrebbe essere. L'identità per l'altro si costituisce nel corso della propria storia mediante le varie esperienze che portano a stare con gli altri.

In tali circostanze, noi forniamo il materiale, attraverso il mostrarci, l'essere e il reagire, che consente agli altri di farsi un'idea di noi.

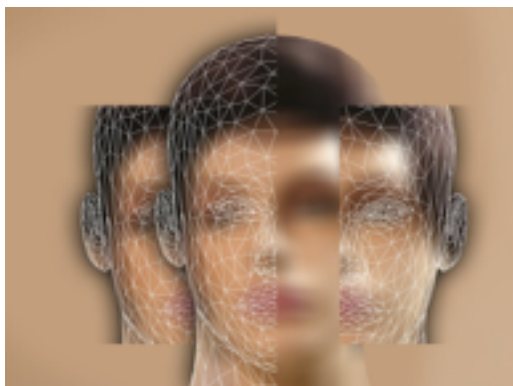
La liberazione dal dover essere

In alcune circostanze, specificatamente nelle situazioni di stress, l'identità per sé si sfibra nei due mondi, da cui è composta, ovvero quello palese che ha costituito



l'immagine che si ha di sé e quello più intimo dove sono sepolti i veri bisogni e i desideri.

In questa circostanza tale realtà profonda reclama di uscire allo scoperto inviando segnali, che incrementano l'insoddisfazione e il senso di infelicità. In questo frangente diventa imperativo riscoprire se stessi, in pratica far emergere quello che per diverso tempo si è tenuto ai margini. Tale mondo è fatto di creatività, di cambiamenti, del dare un senso diverso alla propria vita, al proprio lavoro, ai rapporti con gli altri. In altre parole, il mondo parallelo, che ha costituito l'altra



faccia dell'identità, invita a cambiare vita, a riscoprire cose che nel corso degli anni sono state abbandonate per far posto ad una serie di doveri e responsabilità, il più delle volte non in sintonia con i veri bisogni.

Ecco allora riscoprire il vero sé, per mezzo di attività nuove, più gratificanti o semplicemente cambiando la maniera di percepire se stessi e la propria vita. È un modo per ritornare a provare

il piacere di essere se stessi, in una prospettiva di liberazione, che, come Bauman (2011) osserva, presuppone il liberarsi da vincoli o catene, che il più delle volte sono solo nella mente.

Il bisogno di appartenenza ad un gruppo sociale

Il bisogno di appartenenza è una componente fondamentale del più ampio bisogno



di socializzazione dell'uomo. Di questo bisogno la nostra mentalità favorisce soprattutto la componente di apertura agli altri, di costruzione dei legami. Tuttavia la socializzazione è fatta anche di un bisogno –se vogliamo più emotivo- di sicurezza e di ragionevole prevedibilità del comportamento e delle intenzioni altrui. Per capirci: è verissimo che, da un punto di vista strettamente logico è irrazionale la

tendenza comune a fidarsi di più di coloro che classifichiamo come culturalmente affini; o peggio: etnicamente affini. Si tratta di una di quelle scorciatoie emotive che la mente utilizza per tirare avanti in un mondo complesso e difficile. Ogni individuo costruisce la propria identità su una serie di fattori diversi ma quando l'identità personale è costruita soprattutto nei termini dell'appartenenza ad un

gruppo si è più preparati a far fronte alle difficoltà, si resiste e reagisce meglio agli svantaggi e agli ostacoli che la vita può far incontrare.

Tuttavia fingere che sia possibile eliminare all'istante le barriere culturali può essere un piacere sterile e la vera apertura, quando è genuina e fruttifera è fatta anche di disagio, non di superficiale amichevolezza.

Tutti noi abbiamo bisogno del contatto con gli altri, e negli altri si cerca una giusta contemperanza di differenza e somiglianza. Quel tanto di differenza necessaria per non annoiarsi, qual tanto di somiglianza necessaria per non disorientarsi. Tutti noi, scrivono Baumeister e Leary, cerchiamo nel contatto con l'altro sia la novità e lo stimolo che un certo grado di continuità affettiva, di fiducia reciproca, un'assicurazione che i rapporti siano ragionevolmente prevedibili e quindi amichevoli e fruttuosi.

È proprio la possibilità di riconoscere nell'altro sia dei tratti nuovi che dei tratti prevedibili che ci fornisce l'energia di incontrare il diverso e di esserne stimolati. Non c'è incontro senza barriera. Il problema è che la barriera è inevitabilmente eretta con materiale poco nobile: i mattoni della barriera sono i segnali più primitivi di appartenenza al gruppo, segnali che sono spesso stereotipi, luoghi comuni, semplificazioni e semplicismi culturali.

Elementi di sociologia

IL BAMBINO OGGI: PROFILO SOCIOLOGICO E AFFETTIVITÀ

(Roberto Cipriani - Università Sapienza di Roma)

Gli effetti sociali sull'affettività del bambino

Le nuove generazioni non possono non subire gli effetti derivanti dalle particolarità delle strutture sociali esistenti. Si tratta di una serie di condizionamenti molteplici attraverso azioni plurime che incidono pesantemente sulla socializzazione infantile ed adolescenziale.

Tra gli altri numerosi effetti se ne possono enucleare alcuni più significativi: "l'effetto Internet", "l'effetto televisione", "l'effetto metropoli", "l'effetto valori", "l'effetto tempo", "l'effetto spazio". Tutti questi effetti incidono sia a livello di genitori che di bambini. A volte in modo indipendente per ciascun soggetto, a volte con andamento a catena (o a cascata) dai genitori sui figli, più raramente in senso inverso cioè dai più piccoli verso gli adulti.

"L'effetto Internet" concerne i genitori, soprattutto i padri, che dedicano gran parte del loro tempo in casa ed in famiglia a navigare su Internet od a leggere e/o scrivere posta elettronica, magari per completare o preparare il lavoro di ufficio. La già scarsa risorsa



tempo si riduce quindi ancor più a danno delle relazioni intrafamiliari. I bambini vengono infatti privati delle occasioni di scambio affettivo, di rapporto intergenerazionale. Spesso ci si riduce ad un rapido, formale saluto. Per non dire, infine, dei problemi che possono nascere da qualche inconveniente di funzionamento dell'*hardware* o del

software in uso. Il nervosismo per un lavoro rimasto in sospeso, per una scadenza che rischia di non essere rispettata, si riverbera sul contesto familiare, rende difficile l'interazione, mette viepiù a rischio la tenuta dei legami interpersonali.

"L'effetto televisione" non è molto diverso dal precedente, ma in questo caso le madri sono coinvolte in misura non certo trascurabile. Soprattutto se esse sono anche impegnate in attività di lavoro al di fuori dell'abitazione reputano giusto - una volta tornate a casa - potersi riposare e "distendere" con il seguire in tivù uno spettacolo od un film. E magari il programma non è quello che preferirebbe il suo bambino o la sua bambina. Naturalmente si deve pure considerare che anche i bambini hanno spesso un loro televisore in camera. Ma questo non fa che accentuare il distacco tra loro e gli adulti

di riferimento. Insomma la presenza dello strumento televisivo fa segnare di per sé un punto a sfavore della crescita umana e sociale in ambito familiare. Pur senza voler demonizzare i nuovi mezzi messi a disposizione dalla tecnologia moderna è evidente che la socializzazione di un bambino non può essere totalmente affidata alla televisione. D'altra parte l'affettività ha ben altri terreni su cui possa essere coltivata, con una relazione più diretta a livello umano. Nel frattempo però l'aumento dell'offerta televisiva che non è più solo generalista (cioè con ogni genere di programmazione) ma anche tematica (solo sport, solo musica e così via) tende ad occupare ogni spazio residuo dell'universo familiare ed infantile. Se poi si aggiungono le possibilità ulteriori legate alla televisione satellitare, alla tivù a pagamento ed alle cassette in VHS si comprende bene a quale assedio massmediatico sia sottoposto il nucleo familiare. Così il televisore diventa un rifugio per bambini poco curati dai loro genitori e la pubblicità eccessiva di alcuni canali commerciali orienta pesantemente i gusti ed i desideri del bimbo consumatore. Ma soprattutto il fanciullo è costretto ad autogestire, senza alcun indirizzo preliminare, le sue opzioni a tutto campo, con accesso illimitato ad ogni tipo di immagine e di contenuto, in assenza totale di adulti.

"*L'effetto metropoli*" riguarda lo *stress* cui vengono sottoposti i genitori che vivono in una grande città, non rientrano in famiglia per l'ora di pranzo, lavorano in posti lontano da casa, restano isolati dai loro figli per gran parte della giornata, rientrano piuttosto tardi nelle loro abitazioni e sono troppo stanchi (anche per il lungo tragitto di andata e di ritorno), per cui talora nemmeno vedono i loro figli, che sono andati a dormire o si sono recati a casa di amici. Il risultato di tutto ciò è un'evidente ghettizzazione del bambino nell'asilo o nella scuola, con pochi contatti con i genitori e con i fratelli e le sorelle. Per di più viene eliminato sempre più dall'esperienza quotidiana quel momento fondamentale che è rappresentato dalla convivialità, cioè dallo scambio di riflessioni, valutazioni e considerazioni quando si è seduti attorno ad un tavolo.

"*L'effetto valori*" è forse la conseguenza più evidente di tutto questo stato di cose. Sembrano venute quasi del tutto meno le classiche agenzie di socializzazione primaria e secondaria: famiglia, scuola, chiesa, gruppo di pari età. In verità la cosiddetta crisi dei valori investe in primo luogo gli adulti stessi, che dunque in difficoltà con se stessi non riescono ad avere punti di riferimento utilizzabili in campo educativo per la trasmissione di contenuti ai propri figli e preferiscono rinunciare alla loro funzione pedagogica o limitarla all'essenziale. Lo stesso ripensamento della propria esperienza precedente di bambini sottoposti quasi sempre a ferrei insegnamenti paterni e materni conduce a



soluzioni attendiste, se non proprio lassiste. Così si interrompe il flusso di continuità fra i cicli di vita. Inoltre nuovi valori si affacciano e prendono piede, entrando in conflitto con i parametri etici già noti. Aumenta perciò l'incertezza dei riferimenti morali di base. L'effetto finale è un'assenza di attività educativa mirata, per cui senza l'iniziale inculturazione in ambito familiare cominciano a prevalere i modelli in uso fra i coetanei e si fanno confronti estemporanei fra le diverse modalità di comportamento degli adulti nei riguardi dei figli.

"L'effetto tempo" si congiunge abbastanza con quello successivo, legato allo spazio. Oggi più che nel passato il tempo è irreggimentato secondo regole numerose e rigide. Si timbra il cartellino quando si entra e si esce dal luogo di lavoro. Per spostarsi da un posto ad un altro si devono rispettare (e conoscere) gli orari di treni, aerei, autobus, tram. Gli stessi tempi di lavoro sono previsti e verificati puntualmente: vi provvede l'addetto al controllo dei tempi e metodi lavorativi. La freneticità di una sala scambi in una Borsa valori è l'indice più macroscopico della necessità di interventi rapidi e precisi: pena la perdita di enormi capitali, si deve vendere ed acquistare nel giro di qualche secondo; ogni ritardo potrebbe comportare crolli catastrofici. Come se poi non bastasse il peso del lavoro in fabbrica od in ufficio va sempre più diffondendosi la pratica del lavoro domiciliare, che certo lascia ben poco spazio di tempo per la famiglia e le sue incombenze. Si lavora a casa anche per evitare i lunghi tempi di percorrenza per raggiungere la località dove svolgere l'attività lavorativa. Molte volte l'impegno di lavoro si protrae al



di là dei giorni feriali e si allarga al sabato ed alla domenica, tempi calendariali che dovrebbero invece essere esenti da prestazioni professionali o affini. Tutto questo insieme di situazioni ha dei riflessi immediati sull'esistenza del bambino, che appare ingabbiato entro ritmi che non sono suoi ma di altri: la permanenza a scuola si prolunga ben oltre il necessario, qualche volta neppure l'orario scolastico ufficiale è sufficiente, giacché lo scolaro resta sovente da solo o in compagnia di qualche bidello o suora, nel suo istituto di frequenza, in attesa dell'arrivo di un genitore puntualmente in ritardo. In tal modo il bambino viene privato altresì di qualcosa che gli compete, cioè un tempo adeguatamente libero dalla scuola ed in cui sia possibile esercitare al massimo la fantasia e la creatività senza sottostare a schemi preordinati come quelli scolastici. Il tempo della

scoperta libera, della ricerca non debitamente finalizzata e dell'esplorazione individuale e sociale andrebbe debitamente restituito a coloro che ne sono stati espropriati.

"L'effetto spazio" si correla, come già detto, a quello relativo al tempo. E viene subito da chiedersi quale spazio occupino i bambini nella società contemporanea. O meglio quali spazi concreti (campi di gioco, verde attrezzato, ludoteche, strutture a misura di bimbo) sono specificamente previsti nei piani urbanistici, nella programmazione comunale, provinciale, regionale e nazionale, in favore esclusivo dell'età più verde? Perché anche i piccoli, al pari dei grandi, devono pagare caro (in chiave di risorsa scarsa e difficilmente accessibile) quel poco di spazio messo a loro disposizione? Perché le stesse abitazioni sono tutte progettate a misura di adulto? Senza richiamare alla memoria i suggerimenti della Montessori e senza voler limitare il discorso all'altezza della maniglia delle porte, perché questa nostra società è pensata, organizzata e sviluppata quasi come se i bimbi non ci fossero o avessero poca rilevanza? Sono essi forse cittadini senza diritti? Perché devono passare gran parte della loro giornata fra quattro anguste mura? Perché la conoscenza della città in cui vivono deve limitarsi ai dintorni di casa e della scuola? Soprattutto nelle metropoli non è raro il caso di ragazzi e ragazze che non hanno mai visitato il centro storico. Un'ultima non secondaria annotazione riguarda la qualità e l'entità degli spazi distinti per genere. Come nelle abitazioni gli uomini sembrano avere diritto agli ambienti migliori (lo studio, la sala *hobby*, ecc.) perché anche le bambine devono pagare lo scotto in quanto gli ambienti più appetibili vengono di solito riservati ai maschietti?

Il bambino come spot

Oggi in verità i bambini sono sotto i riflettori. Si fa un gran parlare di loro. Ma essi non sono i protagonisti. Al massimo sono i deuteragonisti di un prodotto da pubblicizzare, di una trasmissione che li usa come specchietto per le allodole per poi far sorbire ai telespettatori decine e decine di minuti di propaganda di ogni genere (dal *promo*



di un film o di una trasmissione futura al discorsetto ammaliatore del politico di turno).

Li si fa persino discutere su temi più grandi di loro (ovvero che non fanno parte del loro mondo abituale) per suscitare - con le loro risposte ed argomentazioni - l'ilarità degli adulti ma soprattutto per fare da traino al telegiornale che segue e togliere così punti

all'*audience* della concorrenza.

Altre volte, anzi più spesso, i riflettori sono puntati su di loro per situazioni patologiche. Il recente incremento del dibattito sulla pedofilia ha dato adito pure a strumentalizzazioni politiche di ogni tipo, in cui però i bambini sono restati una volta di più delle vittime inconsapevoli ed innocenti.

Da anni invece è sotto gli occhi di tutti una normalità - se possibile - ben più spaventosa: l'annientamento degli spazi orientati ad un uso peculiare da parte dei bimbi, la mancanza di proposte serie ed efficaci in campo educativo e scolastico (non a caso all'assenza dello Stato deve supplire il volontariato religioso e laico), l'orientamento di molti discorsi sull'infanzia e sull'adolescenza come se si dovesse guardare solo all'adulthood dei ragazzi attuali trascurando di fatto le loro problematiche presenti, la cui soluzione - questa sì - potrebbe portare ad una diversa e migliore società futura.

La difficoltà stessa nell'usare termini univoci in questo campo segnala una difficoltà di fondo, che però può essere risolta dalla definizione che l'ONU dà del bambino: un cittadino a pieno titolo sebbene non maggiorenne. Il limite di diciotto anni fissato per indicare la maggiore età non è casuale ed enfatizza in tal modo il riguardo che occorre avere nei confronti di chiunque non sia ancora diciottenne, quasi a dire che senza alcuna differenza di età ogni infante ed adolescente merita la medesima cura, un approccio debitamente calibrato, una prudente cautela.

Qualche volta capita di dover sentire definire gli appartenenti ad una certa classe di età con degli appellativi che connotano subito delle caratteristiche diverse. Per esempio nella successione di tre classi di età e dunque di tre gruppi diversi di classe scolastica vengono detti "piccoli" quelli che hanno un minor numero di anni, "grandi" quelli che possono avere un'età superiore di quasi una dozzina di mesi o poco più, mentre sono detti "mezzani" coloro che si trovano nell'età intermedia. Orbene queste denominazioni possono apparire improprie ma seguono un criterio di base: i tre gruppi non sono composti da persone con le medesime problematiche; da un anno all'altro molte cose cambiano; le dinamiche di una classe non sono affatto quelle della classe che precede o dell'altra che segue. Insomma le peculiarità ci sono e vengono rispettate anche sul piano nominalistico, che di fatto riconosce e legittima le differenze esistenti.

In definitiva se per un verso torna conveniente ricorrere ad un'unica categoria giuridica del bambino da zero a diciassette anni per un altro verso non pare utile mantenere la medesima tassonomia in chiave sociologica e psico-affettiva. Anzi si può dire che quanto più si valorizza la distinzione tanto meglio si risponde alle istanze della persona che ci è dinanzi, come individuo sociale a tutti gli effetti, bambino soggetto-oggetto di diritti.

Le convenzioni internazionali

Il 5 ottobre 1961 venne firmata a L'Aja la **Convenzione sulla protezione dei minori**. Nove anni dopo, precisamente il 28 maggio 1970 sempre a L'Aja venne redatta la Convenzione europea sul rimpatrio dei minori. Devono passare altri dieci anni prima di

avere un'altra convenzione, quella sulla sottrazione dei minori, ancora a L'Aja il 25 ottobre 1980.



La **Convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia** fu sottoscritta il 20 novembre 1989 (e fatta propria dall'Italia solo un paio di anni dopo). Essa recita all'articolo primo che "bambino è ogni essere umano al di sotto del diciottesimo anno di età". Ciò significa che in ogni caso il bambino resta sempre una persona, ma che ha uno statuto

speciale fino a quando non abbia compiuto la maggiore età. Tale norma è posta a salvaguardia della speciale condizione di minorenne che non può e non deve lavorare prima di divenire adulto.

Altre convenzioni sono poi seguite. Il 29 maggio 1993 ancora una volta a L'Aja si ebbe una nuova **Convenzione sulla protezione dei minori**, a trentadue anni dalla prima formulazione.

Nel 1996, il 25 gennaio, giunse la **Convenzione europea sui diritti dei minori**, stilata a Strasburgo.

A completamento del discorso giuridico sull'infanzia va rilevato che anche la nuova "**Carta europea dei diritti fondamentali**", la cui approvazione è prevista per il dicembre del 2000, prevede - in uno dei suoi 53 articoli ed in particolare nel capitolo sull'uguaglianza, all'articolo 24 - che "i bambini hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere" e che "essi possono esprimere la propria opinione, che viene presa in considerazione sulle questioni che li riguardano in funzione della loro età e della loro maturità". Inoltre "l'interesse del bambino deve essere considerato preminente" ed "ogni bambino ha diritto di intrattenere regolarmente relazioni personali e contatti diretti con i due genitori, salvo quando ciò sia contrario al suo interesse". In forma categorica poi l'articolo 31 pone un divieto preciso: "il lavoro minorile è vietato. L'età minima per l'ammissione al lavoro non può essere inferiore all'età in cui termina la scuola dell'obbligo".

Il bambino assente

Come la sociologia anche la storia ha trascurato il ruolo dei bambini nelle vicende umane del nostro universo. Di essi si parla pochissimo. Si cita qualche episodio edificante ma ben poco si ricorda e si cita quale sia stata la condizione infantile nell'Atene



di Pericle, nella Roma di Augusto, nella Firenze di Lorenzo dei Medici. Persino le statistiche di demografia storica sorvolano sulle quantità di bimbi presenti in una certa epoca in un dato contesto topografico.

In società dominate da strutture patriarcali (e da pene corporali inflitte per un nonnulla) era difficile che il ruolo di un bambino emergesse sino ad ottenere dignità di

menzione storica. Se ne parla semmai - ancora una volta - per un evento drammatico, quale la presunta dedica di sacrifici umani di bimbi alla dea punica Tanit, come testimoniano in Italia ed altrove i cimiteri pieni di *tophet*, la tomba tipica dei bambini. Una fama altrettanto funesta ha la rupe Tarpea, dalla quale si gettavano gli individui nati con qualche deformazione.

Non è un caso peraltro che anche nell'arte i bambini siano assenti come soggetti principali. Vi è qualche eccezione. Per esempio Goya nel secolo XIX dipinge figure di piccoli insieme con adulti od anche da soli: ma si tratta pur sempre di probabili futuri regnanti. Dunque prevale anche in questo caso l'orientamento più all'avvenire da adulti che non al presente di fanciulli.

Secondo la tradizione cristiana vanno nel Limbo i nati morti prematuramente senza ricevere il battesimo. Questa è forse una delle poche espressioni di valorizzazione di individui che non hanno raggiunto l'età della parola e della ragione.

L'attuale situazione sociologica di giovani adulti che restano in famiglia fino ai trent'anni di età indurrebbe persino a ritenere praticabile un'estensione della qualifica di minorenne ben oltre i diciotto anni di età. Forse la minore età potrebbe considerarsi conclusa al momento del matrimonio. Ma questa ipotesi confliggerebbe con lo statuto di cittadino che si acquisisce quando si diventa maggiorenni. Tuttavia il problema della permanenza presso la famiglia di origine senza passare ad una famiglia di procreazione estende certi caratteri della minorità e della minore età. La questione non è affatto trascurabile. Per non dire poi di certi legami che permangono anche a matrimonio avvenuto. Si pensi a certe nuove coppie che abitano nello stesso condominio dei genitori

se non proprio sullo stesso pianerottolo o nel medesimo appartamento. L'affettività in questi casi è ben più che un sentimento congiunturale.

Il bambino come obiettivo economico



Nel passato un figlio maschio costituiva una ricchezza per la famiglia agricola perché poteva essere un sostegno in più per il futuro bilancio del nucleo. La figlia invece creava problemi perché le si doveva preparare una dote adeguata per consentirle di sposarsi. Oggi queste distinzioni non sembrano avere più molto peso. Ed in effetti l'obiettivo più diffuso è quello di una buona istruzione superiore sia per i ragazzi che per le ragazze, mirando se possibile al livello più alto, quello della laurea.

Intanto però nuove spinte provengono dal mondo genitoriale: verso gli studi di lingue straniere, verso l'apprendimento delle procedure informatiche, verso le professioni più redditizie. Alla base di tali comportamenti sembra evidente la motivazione di natura economica, per il raggiungimento di migliori proventi.

In questa logica della rincorsa economica si inseriscono le prime esperienze della globalizzazione più avanzata, che comprende al momento attuale la moda dei Pokémon (come nel passato c'era quella della bambola Barbie), del *fast food*, della macdonaldizzazione di molti ambiti dell'esperienza del bambino.

Il problema ora non è più quello di non accettare caramelle da uno sconosciuto come si avvertiva nel passato. Oggi ben altre sono le cautele da esercitare. Tanto per cominciare appunto sul tema della sessualità occorre un'adeguata presa di posizione. Un'educazione precoce in merito non è mai uno sbaglio, specie se gli interlocutori sono i genitori, gli insegnanti, gli educatori. In mancanza di tale preparazione oculata e rispettosa saranno ben altri gli approcci ed i tentativi irriguardosi della personalità non ancora giunta alla maggiore età. Detto altrimenti un'educazione sessuale anticipata è

sempre preferibile ad un'istruzione maldestra da parte di soggetti sprovveduti e magari miranti ad una strumentalizzazione più o meno celata.

La privatizzazione del rapporto con i figli ancora bambini non deve però impedire più ampi legami con la società nel suo complesso. Il bimbo deve poter fare esperienza di ciò che lo riguarda direttamente, nella sua attività quotidiana, senza troppi slanci in avanti verso un futuro che non è detto sarà comunque di un certo ed unico tipo, quello fortemente voluto dai genitori per la loro prole.

In pratica non appare conveniente ed utile che gli adulti ripensino di continuo alla loro infanzia e che i bambini siano sempre e solo proiettati verso la loro adultità. Giova a tutti vivere al massimo e bene il proprio presente, senza fughe in avanti (o indietro, che fa lo stesso).

In termini di spazio poi occorre guardare sia al livello locale che a quello globale. Infatti non rientra in un'azione educativa efficace costringere l'orizzonte personale del bambino entro la sola dimensione di appartenenza. Egli, pur continuando a vivere intensamente il suo ambiente e le offerte che ne derivano, deve potersi abituare a guardare al di là del suo quadro topografico di riferimento. La sua condizione è condivisa da varie altre centinaia di milioni di bimbi nel mondo.

In fondo il bambino finisce sovente per essere quello che gli altri vogliono che sia. Una volta che gli viene affidato un ruolo, egli si lascia prendere completamente da questo e trascura molte altre possibilità.



D'altro canto una delle dimenticanze più frequenti ha a che vedere con le competenze che il soggetto non ancora adulto tuttavia già possiede. Tale errore di prospettiva da parte degli adulti comporta conseguenze gravissime per il minore: mancanza di autostima, venire meno della fiducia in se stesso, tendenza a rassegnarsi ad un ruolo passivo, delega ad altri di quello che egli è di solito in grado di compiere, rinuncia ad ogni progettualità immediata e successiva.

Le attuali politiche in favore della famiglia sono tuttora carenti. A tale situazione sottosta un pregiudizio di fondo che colpisce in primo luogo il bambino: non lo si reputa dotato di volontà precise, di sentimenti consapevoli, di affetti duraturi.

Ma forse il dato più macroscopico è che l'attaccamento degli adulti ai propri personali obiettivi non si coniuga felicemente con la crescita del loro interesse per l'infanzia e l'adolescenza.



Bambini: adulti precoci

https://www.google.it/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fdonnesulweb.net%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F07%2Fbambini-bambine.jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fdonnesulweb.net%2Fflavoro-vorresti-grande-cosa-rispondono-bambini%2F&docid=iTX_WY8OIj_aXM&tbnid=V_9p9-tqFmfCBM%3A&vet=12ahUKEwiY-5m-nfbmAhUDiFwKHRsZBRc4ZBAzKCMwI3oECAEQSg..i&w=698&h=403&hl=it&bih=666&biw=1264&q=bambini%20di%20oggi&ved=2ahUKEwiY-5m-nfbmAhUDiFwKHRsZBRc4ZBAzKCMwI3oECAEQSg&iact=mrc&uact=8

Umberto Galimberti - I bambini di oggi sono sottoposti a troppi stimoli

<https://www.libriantichionline.com/divagazioni/umberto-galimberti-bambini-oggi-troppi-stimoli>

Azione formativa:

**“METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI
RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”**

Modulo 2

“PROGETTARE LABORATORI EDUCATIVI - DIDATTICI”

Unità Formative:

UF1– elementi di psicologia della famiglia

UF2- elementi di pedagogia

UF3- elementi di progettazione



PROGETTARE deriva dal latino *pro-iacere*, *gettare avanti*

IDEA DI UNA TRASFORMAZIONE POSSIBILE DEL REALE



*Il progetto è una
trasformazione
mentale*



*Siamo noi che diamo corpo ad
una nostra idea di come potrebbe
avvenire quel dato cambiamento*



*Costruito o ricostruito
dalla attività mentale
attraverso alcune categorie*

PROGETTO come ...

PREFIGURAZIONE

Piano dichiarato



PROCEDURA

Come dar vita al cambiamento



*Idea di una trasformazione
possibile del reale*

PIANO DICHIARATIVO	PIANO OPERATIVO
<u>Prefigurazione</u>	<u>Procedura</u>
• <i>Pro: anticipazione</i> • <i>Gettare lo sguardo avanti: direzione verso la quale l'azione è tesa</i> • <i>Cambiamento: mi prefiguro una trasformazione</i>	• <i>Insieme delle operazioni che rendono possibile il cambiamento</i> • <i>Sequenza ordinata di atti</i>

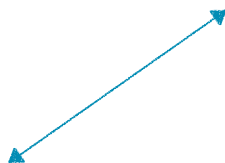


Il progetto è ...

un sogno con delle scadenze

Progetto:
processo complessivo di ideazione, realizzazione e verifica

*dichiarazione di intenti
in cui si prefigura
il cambiamento desiderato*



*si prendono delle
decisioni (è la fase della
programma-azione), cioè
della realizzazione e
concretizzazione delle idee*

LOGICA PROGETTUALE

si muove tra due poli

PROBLEMA	SCOPO
SITUAZIONE NON SODDISFACENTE	FINALITA'
DOVE INIZIA IL PROBLEMA	DOVE SI INDIRIZZA IL PROGETTO
INDICANDO GLI ASPETTI PROCEDURALI	
<u>IL PROGETTO FA RIFERIMENTO AL PROCESSO COMPLESSIVO DI IDEAZIONE, REALIZZAZIONE E VERIFICA</u>	
3 LIVELLI DI PROGETTAZIONE:	
1. <u>LA PROGETTAZIONE DEL SERVIZIO</u>	
2. <u>LA PROGETTAZIONE DI UN ATTIVITA'</u>	
3. <u>LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA INDIVIDUALE</u>	



LESSICO ...

	OGGETTO DI RIFERIMENTO	PECULIARITA'	LIVELLO	TEMPI
<u>PIANIFICAZIONE</u>	Contesto globale	Negoziazione	Macro	Medio-lunghi
<u>PROGETTAZIONE</u>	Problema individuato	Problema/scopo	Intermedio	Medi o brevi In relazione al problema
<u>PROGRAMMAZIONE</u>	Procedure Attività da realizzare	Organizzazione attività	Micro	Brevi: Settimanali, quotidiani

PERCHE' PROGETTARE ???

- ☒ Serve a sottrarre l'individuo dall'impulsività, dallo spontaneismo e dalla casualità
- ☒ Per evitare di fornire prestazioni frammentate
- ☒ Diventa uno strumento di lavoro che serve per guidare l'agire intenzionale e stabilire delle priorità
- ☒ Flessibile e dinamico (alla luce delle variabili in gioco)

⇒ processo in continua evoluzione

- ☐ *Raccorda le azioni con gli obiettivi*
- ☐ *Permette una verifica ed una valutazione*
- ☐ *Deriva dalle osservazioni / conoscenze acquisite (progettare CON e non progettare PER)*

IL PROCESSO DI PROGETTAZIONE SI STRUTTURA COME UN COMPLESSO PROCESSO IN CONTINUA EVOLUZIONE

Esplicitazione sistema di premesse



IL PROCESSO DI PROGETTAZIONE:

1. RICERCARE:

fase di conoscenza/osservazione rappresentazione della realtà (analisi del bisogno)

2. PROGETTARE:

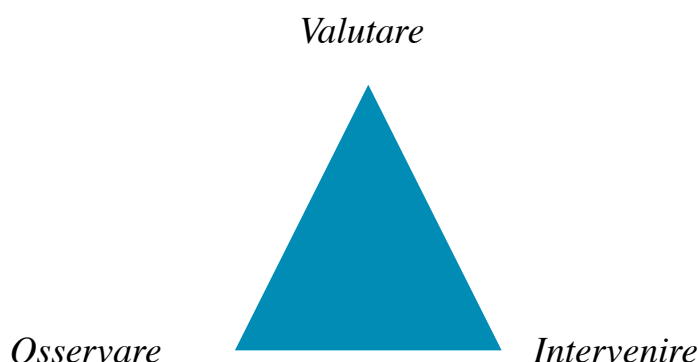
dalla situazione problematica allo scopo (il cambiamento auspicato: finalità e obiettivi)

3. PROGRAMMARE:

CHI FA CHE COSA COME E QUANDO

CHI	COSA	COME	QUANDO
<i>Soggetti protagonisti dell'intervento</i>	<i>Tipo di intervento: (possibilità di scindere gli obiettivi generali in obiettivi particolari e collocarli nei compiti di ogni singola figura)</i>	<i>Metodologie strumenti e tecniche</i>	<i>Tempi dell'intervento: - Inizio - Scadenza - Frequenza</i>
Figure professionali			
Figure non professionali			

4. INTERVENIRE



5. VERIFICARE

ABBRACCIANDO LA GLOBALITA' DEL PROCESSO

- *Verifica permanente* (lettura e decodifica dei feedback durante lo svolgimento delle singole "azioni")
- *Verifica finale* (nel lungo periodo come analisi complessa della differenza del processo)

DIFFERENZA CAMBIAMENTI DESIDERATI E CAMBIAMENTI OTTENUTI



UN “PROGETTO EDUCATIVO” ...COS’È?

Definizione di Progetto educativo ...

Sinteticamente potremo definire un progetto educativo come quello *strumento che sviluppa un processo educativo - o anche varie forme di attività didattiche- all’interno di un contesto di apprendimento.*

E’ un progetto di lavoro che partendo dai bisogni espliciti ed impliciti di un gruppo discende descrive un percorso atto a realizzare finalità educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi all’interno di una comunità di apprendimento.

La pratica educativa, in qualsiasi ambito si espliciti -scolastico, socio-assistenziale, di animazione culturale, di formazione degli adulti,- ha come tratto costitutivo la dimensione progettuale.

Nell’infinito panorama delle concezioni di educazione emerge su tutti un carattere comune, ossia quello di educazione come attività modificatrice, fonte di metamorfosi, evoluzioni e processi tesi a promuovere lo sviluppo della personalità. In questa cornice il progetto è la struttura fondante e l’elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa.

Di più, possiamo dire che non solo il progetto dà senso all’esperienza educativa ma è anche il luogo in cui le persone coinvolte e gli educatori scopriranno ciò che occorre loro.

Elementi costitutivi del progetto educativo:

I progetti educativi, sia scolastici che non, rispondono agli stessi tratti salienti:

1. Identificazione dei BISOGNI EDUCATIVI

2. Definizione delle FINALITA’ EDUCATIVE

3. Definizione degli OBIETTIVI

4. Scelta dei CONTENUTI

5. Individuazione dei METODI

6. Fissazione dei CRITERI DI VALUTAZIONE dei risultati attesi

Provando ad approfondire e problematizzare:

- il bisogno educativo non è un “dato”: da un lato scaturisce da un’interpretazione, da una costruzione di significato elaborata dall’educatore, dall’altro, e ancor prima, l’analisi del bisogno è preceduto e contestualizzato in un quadro di riferimento teorico, scientifico e politico.

E ancora, vale la pena ricordare come esistano anche bisogni non percepiti o non chiari -innanzi tutto ai diretti interessati- che non si manifestano in una esplicita domanda educativa.

- Per finalità intendiamo i comportamenti generali attesi che riguardano la formazione dell'uomo e del cittadino. Affinché le finalità perdano il loro carattere di vaghezza, indeterminatezza e discrezionalità, dovranno essere tradotte in obiettivi. Le finalità possono essere suddivise in:

- "**Finalità educative generali**": legate ai presupposti generali di un'istituzione educativa. Ad esempio "Educare alla legalità", alla "convivenza", alla "responsabilità", alla "cittadinanza"

- "**Finalità educative specifiche**": più incentrate a delineare lo sfondo propositivo appartenente ad una particolare disciplina o ambito.

- Gli obiettivi si riferiscono alle trasformazioni o ai cambiamenti che si vorrebbero apportare a seguito di un processo finalizzato a perseguire delle finalità educative. Il raggiungimento degli obiettivi porta al soddisfacimento dei bisogni educativi. Si possono distinguere in:

- "**Obiettivi educativi**": quelli di tipo generale e di "sfondo" di un contesto educativo

- "**Obiettivi didattici**": direttamente collegati col percorso di apprendimento proposto. Sono di tipo specifico, legati all'acquisizione di saperi e competenze da parte dei discenti.

- Valutare un’azione educativa impone obbligatoriamente che si valuti la combinazione delle diverse componenti entrate in gioco, senza dimenticare che questa combinazione è dinamica; parliamo quindi di una valutazione a carattere sistemico.



https://www.pinocchio-montesicuro.it/wordpress/wp-content/uploads/media/didattica/rete_PPE/materiali/LA-PEDAGOGIA-CHE-SOTTENDE.pdf

“Progettazione educativa in contesto sociale” <https://slideplayer.it/slide/980402/>



6 TAPPE LOGICHE DEL PROGETTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

1. Identificazione dei bisogni educativi e analisi della situazione

Identificazione dei bisogni educativi

Il **bisogno** = punto di partenza del processo di progettazione

Spesso i bisogni sono impliciti

Periodo di osservazione iniziale: si tratta di acquisire le conoscenze del soggetto e del suo sistema vitale.

LE AREE DI CONOSCENZA DELL'EDUCATORE

1. OSSERVAZIONE PARTECIPANTE O SISTEMATICA

2. I DATI "DATI"

3. LA CONOSCENZA CHE NON ABBIAMO

Le prime due aree contribuiscono a formulare una prima valutazione sul caso

Identificazione dei bisogni educativi Osservazione partecipante o sistematica

OSSERVAZIONE SISTEMATICA

E' diverso dal semplice guardare

E' guidata da uno specifico obiettivo conoscitivo

L'osservazione sistematica deve rispondere a:

PER

- **CHI**
- **QUANDO**
- **DOVE**
- **COME**
- **CHE COSA**

• **COME E CHE COSA DOCUMENTARE**

Identificazione dei bisogni educativi Osservazione partecipante o sistematica

COME E CHE COSA DOCUMENTARE (strumenti)

Esempio di descrizione interpretativa: Anna è contenta di vedere la madre;

Esempio di descrizione basata sui fatti: Anna si è messa a saltellare e ha riso quando la madre è entrata

Registrazione o Report: resoconto scritto dell'osservazione in cui si evidenziano le azioni, i fatti, i comportamenti e le interazioni.

Si precisa:

- *La data e la durata dell'osservazione*
- *Il luogo, l'ambiente dell'osservazione*
- *Gli attori coinvolti*

Griglia di osservazione: la griglia o scheda di osservazione ci aiuta, invece, a focalizzare il nostro interesse su quei comportamenti che, precedentemente, abbiamo deciso essere rilevanti per il particolare scopo a cui l'osservazione è finalizzata. E' costruita in base allo scopo (che dati mi servono in relazione all'obiettivo). Inoltre, riduce la complessità della realtà

Identificazione dei bisogni educativi I “dati” dati

Archivio di testi relativi al caso:

- Scheda di segnalazione
- I verbali delle riunioni (con assistente sociale, le mini equipe, i colloqui con gli insegnanti, con i genitori, ecc....)
- Foto
-



2. *Definizione degli obiettivi generali*

Sono gli obiettivi che consentono di definire uno scenario di sfondo verso il quale orientare tutte le risorse del servizio educativo. Sono l'esplicitazione degli intenti educativi, che orientano e danno unità logica agli obiettivi operativi (ad es. favorire l'autonomia ed il benessere del bambino, promuovere la relazione tra pari e tra adulti e bambini, stimolare l'apprendimento di..., la conoscenza di sé e del mondo,...). Spesso sono predeterminati ai diversi livelli (leggi, progetto del servizio).

Specificazione degli obiettivi generali in obiettivi operativi

Si tratta di individuare e di definire degli obiettivi pragmaticamente perseguibili e controllabili. Indicano i risultati concreti che si vogliono raggiungere (il cambiamento perseguito), verificabili e misurabili. Possono essere classificati per tipologie (obiettivo cognitivo, affettivo, motorio, relazionale,...).

ESEMPI

- *Obiettivo Cognitivo: saper acquisire, riconoscere, classificare, illustrare, definire, spiegare, ecc...*
- *Obiettivo affettivo: saper partecipare, accettare, rafforzamento dell'autostima, saper rivedere una propria posizione, ecc...*
- *Obiettivo psico-motorio: saper manipolare, coordinare i movimenti, discriminare percezioni (visive, tattili, uditive), autonomie pedonali, ecc...*
- *Obiettivo relazionale: costruzione di una relazione di fiducia, ascolto reciproco, rispetto dei turni, facilitare la soluzione condivisa di problemi, ecc...*

L'Obiettivo operativo dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- *Condiviso da tutti gli attori coinvolti, si tratta di arrivare alla formulazione di un obiettivo comune*
- *Formulato in positivo, seguendo i criteri e i valori del soggetto*
- *Concreto e chiaro (l'obiettivo è il punto di partenza per la definizione delle strategie operative per raggiungerlo, deve essere descritto minuziosamente in modo da coinvolgere la rappresentazione mentale dei soggetti a livello di tutti i canali sensoriali. Concretezza inoltre significa considerare quali sono le risorse che il soggetto ha a disposizione, di quali dovrebbe disporre per poter raggiungere l'obiettivo e quali mezzi sono necessari.)*
- *Deve coinvolgere la responsabilità dei soggetti*
- *Verificabile e misurabile (l'obiettivo è il punto di partenza per la definizione degli indicatori di verifica, deve avere un tempo: entro quanto tempo voglio raggiungere l'obiettivo prescelto?)*
- *Ecosistemico (deve cioè essere in armonia con i sistemi individuali e vitali, vale a dire il sistema affettivamente significativo, che per lo più è la famiglia.)*

Il rischio è di individuare obiettivi troppo generici o troppo particolari
(cioè si individuano delle azioni anziché degli obiettivi).



3. Definizione della strategia operativa: individuazione risorse, vincoli e opportunità, individuazione azioni (metodi , strumenti e attività), individuazione della tempistica

*Si tratta di individuare la strategia d'azione, il **COME** raggiungere i singoli obiettivi operativi.*

Le azioni devono essere congrue agli obiettivi.

Si tratta di individuare le risorse (necessarie, disponibili, attivabili), i metodi e gli strumenti di lavoro (attività, laboratori, routine, rapporto con le famiglie ed il territorio,...), le strategie di intervento, i tempi e gli spazi.



4. *Realizzazione dell'intervento educativo*

Durante questa fase si rilevano e si appuntano i dati che costituiscono l'apparato di aggiornamento utile ad effettuare l'operazione di verifica (diario, schede presenze, verbali riunioni e supervisione, schede di osservazione, ...).



5. **Verifica e valutazione dei risultati attesi**

Fare verifica: effettuare una differenza tra un prima ed un dopo

Rilevare se il cambiamento desiderato è avvenuto e in quali termini si manifesta.

In assenza di verifica: le azioni, le attività rischiano di diventare delle routine e di trasformarsi in obiettivi.

Individuare, per ogni obiettivo, gli elementi, i segnali, gli indicatori, i dati per l'osservazione (elementi concreti, misurabili e quantificabili) capaci di indicare se si sta andando nella direzione voluta.

Definire gli strumenti per la rilevazione dei dati di cui sopra (es. riunioni, colloqui, schede di rilevazione, griglie, questionari di soddisfazione, relazioni,...) ed i tempi di verifica.

Processo ciclico di ritorno con l'individuazione di una nuova rappresentazione della situazione e del bisogno e/o la definizione di nuovi obiettivi e/o di nuove strategie operative.

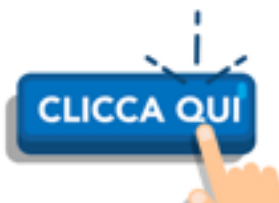
Secondo ambito di verifica: **valutazione**.

Si tratta di operazioni che connettono costi e benefici, vale a dire un'espressione critica circa le risorse (umane, strumentali, temporali, finanziarie) impiegate per il perseguimento e/o conseguimento di un determinato obiettivo, al fine di ri-progettare l'intervento.

- Dire quali elementi del servizio saranno persistenti e quali devono essere modificati per lo sviluppo del servizio stesso.
- Dire se gli attori in gioco (educatori, destinatari dell'intervento, comunità, committenza) esprimono o meno soddisfazione.

Una valutazione efficace e "veritiera" è imprescindibile da una continua riflessione e un'eventuale rielaborazione degli strumenti che dovrebbero renderla possibile.

Sarebbe preferibile, anziché parlare di progettazione educativa utilizzare l'espressione **co-progettazione**, che significa "**scagliare insieme fuori**", prefigurare congiuntamente agli attori coinvolti il futuro di ogni singolo utente, di ogni realtà locale, nel rispetto dei ruoli di ciascuno.



Per approfondire

<http://comprensivimarche.org/wp-content/uploads/2018/05/Allegato-D-Modalità-di-verifiche-e-Criteri-di-valutazione.pdf>

<https://www.cattaneodeledda.edu.it/allegati/3566/Metodologie%20Operative%20-%20Metodi%20Strumenti%20Valutazione.pdf>

<https://www.ardorescuola.gov.it/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/All.-6-La-Valutazione1.pdf>

<https://didatticapersuasiva.com/didattica/la-valutazione-nei-diversi-ordini-di-scuola>

<http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/praticadellavalutazione.pdf>

Azione formativa:

“METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”

Modulo 3

“REALIZZARE L'INTERVENTO EDUCATIVO”

Unità Formative:

UF1 - Metodologie e linguaggi laboratoriali

UF2 - Elementi di educazione ai media

UF3 - Elementi di educazione alla cittadinanza



Il **laboratorio** è principalmente un luogo mentale, una forma mentis, una pratica del fare che valorizza la centralità del soggetto, pone l'enfasi sul processo di apprendimento e mette in stretta relazione l'attività sperimentale dei soggetti con le competenze degli educatori. In esso *non si insegna e/o si impara, ma “si fa”*, si sperimenta operativamente, ci si confronta concettualmente con la problematicità dei processi, con la complessità dei saperi. Il laboratorio si configura come

un'opportunità di concreta innovazione organizzativa e metodologica in quanto consente di ridefinire gli spazi e i tempi dell'insegnamento, e promuove un insegnamento basato sulla ricerca e sul fare, anziché sulla lezione frontale.

La didattica laboratoriale induce a riconsiderare tempi e modi di apprendimento, e a passare da un modello formativo basato su apprendimenti formali verso un apprendimento basato su compiti e progetti da realizzare, nel quale il soggetto opera da protagonista in una dimensione concreta, significativa e collaborativa. Nel laboratorio si abbandona la logica della ri-produzione del sapere per fare spazio alla ri-costruzione, re-invenzione delle conoscenze. Il laboratorio può essere considerato la metafora di come dovrebbe avvenire tutto l'apprendimento: quindi, uno spazio nel quale poter fare esperienze insieme agli altri, dove si imparano ad usare procedure, materiali, metodi che stimolano processi reali di apprendimento e favoriscono la “costruzione” di conoscenze. La didattica laboratoriale, infatti, consente di creare situazioni di apprendimento che:

- privilegiano la costruzione della conoscenza e non la sua riproduzione;

- presentano compiti autentici;
- consentono rappresentazioni multiple della realtà;
- favoriscono la riflessione e il ragionamento;
- favoriscono la costruzione cooperativa della conoscenza.

Il laboratorio favorisce l'apprendimento pratico e situato: l'apprendimento del sapere insieme al fare, dove il sapere teoretico non è disgiunto dal saper fare concreto.

L'operatività attivata attraverso la didattica laboratoriale, è comunque un'operatività cognitiva oltre che manuale. Il saper fare attivato

nella pratica laboratoriale non promuove solo abilità operative, ma stimola un sapere complesso che abbraccia il sapere della mano e quello della mente. Questa consapevolezza ci consente di evitare il rischio che il laboratorio diventi il luogo del fare fine a se stesso, e di considerare il prodotto finale più importante del processo che lo ha generato. Il laboratorio



Didattica laboratoriale

consente, infatti, di fare e al contempo di riflettere su quanto si sta facendo. Nel laboratorio è possibile sperimentare, provare e riprovare, cercare le soluzioni, sperimentare il fare e il piacere di fare. Il compito dell'educatore nel laboratorio diventa quello di creatore, di promotore di occasioni di apprendimento che devono essere innanzitutto progettate. I riferimenti teorici che avvalorano la necessità dell'uso della didattica laboratoriale come metodologia in grado di portare sostanziali modifiche ai fini dei risultati di apprendimento, sono riscontrabili nelle teorie di insigni studiosi: la valorizzazione della relazione tra apprendere e fare di J. Dewey, l'inseparabilità tra riflessione, linguaggio e azione di J. B. Bruner, l'elaborazione, la ricostruzione delle conoscenze, l'imparare ad imparare nel laboratorio quale sede privilegiata per la scoperta, l'osservazione, la ricerca-azione intorno ai fatti culturali di F. Frabboni e l'integrazione delle opportunità offerte dalla scuola con quelle offerte dall'extrascuola. La metodologia dei laboratori è dunque l'occasione per ridisegnare stili di insegnamento e di apprendimento, in quanto induce l'educatore a padroneggiare le procedure per guidare i soggetti a scoprire e padroneggiare, a loro volta, stili, modi, strategie di apprendimento. L'educatore (anche l'insegnante quindi), viene dunque visto, come facilitatore, negoziatore, propositore, risorsa in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo. La pratica laboratoriale riveste la funzione importante di dare risposte adeguate per migliorare l'aspetto relazionale di ogni soggetto, per facilitargli l'acquisizione di nuove conoscenze ed abilità che si potranno sviluppare in competenze. La scelta del tema da dare a questo laboratorio parte dalla curiosità dei bambini. Essi sono affascinati da ciò che non conoscono e che stimola il loro interesse. Per questo, spesso organizzano giochi spontanei o inventano storie

dove, i protagonisti sono dinosauri o uomini primitivi. Questi personaggi attraggono fortemente l'immaginario dei bambini, stimolando il loro desiderio di conoscere. Abbiamo pensato, quindi, di proporre un laboratorio incentrato sulla storia, che, servendosi di questa naturale "sete di conoscenza" da parte dei bambini, riesca ad avvicinarli al proprio passato e alle proprie radici storico-culturali. Il laboratorio inizia con la realizzazione di una fantastica macchina del tempo, dove i bambini potranno spaziare da un'età all'altra della storia, favorendo il senso della ricerca e il primo approccio al senso della storia, senza tralasciare l'importanza di liberare la fantasia del bambino potendo esprimere le sue idee sul futuro.



La ricerca laboratoriale è, dunque, intrinsecamente contrassegnata dalla messa in atto di procedure e metodologie di tipo attivo. Mobilita cioè l'intelligenza a non «ripetere» ciò che già si conosce ma a indagare e, auspicabilmente, trovare soluzioni nuove ai problemi investigati.

Didatticamente è occasione di riconoscimento dell'interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell'apprendere attraverso l'interazione

fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità, cioè unità ologrammatica dell'approccio del soggetto alla realtà (occhio, orecchio, mano, cervello, cuore). È connessione e interazione fra uso degli attrezzi materiali, corporei e tecnici, e formazione di quelli descrittivi e metaforici, simbolico-linguistici e cognitivi.

Il laboratorio è insieme ufficio, officina, fucina e atelier, dove il soggetto apprende in un fare attivo (osserva, congettura, progetta, predispone, prova, adegua, produce, argomenta e a suo modo crea). Il fare corrisponde a bisogni, a curiosità, a domande e a interrogativi. L'azione è finalizzata a una conoscenza, a un apprendimento/prodotto. Si esplica in un'attività di azione che si fa ricerca, un rimodellamento costante del proprio sentire, intervenire ed essere, cioè dei personali teoremi in atto. Proceduralmente richiama il «metodo naturale», cioè l'agire per «tentativi ed errori», dove l'errore diventa segno e indicatore decisivo nella scelta e nel procedere operativo: selettivo, riorganizzativo e cognitivo.

La progettualità del laboratorio

Il laboratorio esige per la progettualità stessa che lo contraddistingue di portare le attività educative all'esterno della scuola, di servirsi di «esperti» e di risorse esterne, di utilizzare costantemente il metodo della ricerca che si affina via via, che impone la necessità di usare documentazione pertinente, di mettere a punto strumenti per la rilevazioni dei dati, di criteri, di produrre verifiche di interpretazione dei dati stessi.

Se il laboratorio è luogo di ricerca produttiva che si contraddistingue ed evita la genericità e l'approssimazione proprio grazie alla sua connessione con la produttività, occorre tener presente

che le circostanze, i mezzi e i modi del produrre sono diversi e allo stesso modo è diversa la realtà fisica del laboratorio.

La distinzione tra teorico e pratico può risultare un'indebita semplificazione, giacché ciascuna ricerca necessita di strumentazioni sue proprie, di procedure che continuamente richiedono il meticciamiento tra teoria e pratica e una ricerca di fisica teorica può, ad esempio, richiedere esperimenti continui e laboratori con apparecchiature tecnologiche ingenti. Occorre, insomma, tener presente che il matematico, il fisico teorico, lo storico e l'artista fanno ricerca produttiva in



modi molto diversi e la diversità rientra anche in ciascun campo. Ma ci sono anche significativi tratti comuni: solo in via provvisoria possiamo assumere la ricerca come un procedimento tutto sistematico, intenzionale e lineare; in realtà nella ricerca si evidenzia tutta la eterogeneità della struttura della mente: il problema, il progetto, i mezzi tecnici, le verifiche, la documentazione sono caratterizzati da andamenti che danno largo

spazio a elementi informali, a intuizioni, a scoperte improvvise, a tempi apparentemente morti, a regressioni, a scoraggiamenti, a digressioni.

Utilizzando il metodo della ricerca, la programmazione si trasforma in progettualità e l'interdisciplinarietà — che spesso è un forzato e artificioso accostamento di materie diverse — diventa un naturale elemento. Dunque, la ricerca è assunta come mezzo normale e necessario per trovare spiegazioni scientifiche, per compiere operazioni tecniche, per conoscere istituzioni, ambienti naturali o produttivi, e più in generale dare giudizi e prendere decisioni su basi attendibili. La ricerca, prima di essere una metodologia di soluzione di problemi intenzionale e sistematica elaborata da esperti, è un modo naturale di comportarsi della mente in quanto la mente di per sé ha strutture e funzioni per avvertire e risolvere problemi: compito dell'educazione è quello di rafforzare e affinare i naturali poteri di ricerca dei nostri allievi.

Il laboratorio si caratterizza, allora, come modalità di apprendimento significativo, di analisi e riflessione sul sapere, che l'allievo accumula a scuola ma in larga parte anche nell'extrascuola, diviene l'ambiente nel quale egli mette alla prova ciò che sa, per astrarre ciò che c'è di comune nelle varie discipline con le quali si confronta dentro la scuola. Ambiente quindi non inteso solo come luogo o spazio attrezzato, come aula speciale o decentrata, ma anche come insieme delle condizioni didattiche, sociali e degli interessi per svolgere un compito.

In esso si organizzano attività formative e si sviluppano progetti e unità di apprendimento attraverso la prassi didattica e la ricerca-azione; in esso si coniugano le conoscenze e le abilità, si crea la connessione tra l'aspetto pratico dell'apprendimento e gli obiettivi in una dimensione operativa atta a costruire un percorso di apprendimento formativo. L'attività di laboratorio educa a un percorso di apprendimento flessibile con la possibilità di fare scelte continue e a un modo

collettivo di fare cultura: con il corpo e con le mani, più che con i simboli e l'apparato percettivo, l'allievo risponde ai problemi cognitivi posti dall'insegnamento, interagisce e confronta le sue competenze con quelle del gruppo.

Nel momento in cui poi si risvegliano dei bisogni compressi, con le attività laboratoriali si risponde anche a degli interessi spesso trascurati, quali la comunicazione, la costruzione, il fare da sé, il movimento, l'esplorazione.

È evidente come la didattica laboratoriale diventa una metodologia indispensabile per creare ambienti di apprendimento integrati all'interno dei quali gli allievi riconoscono la complessità dell'esperienza umana e sociale e tutte le discipline di studio si intrecciano ologrammaticamente con queste «educazioni».



La laboratorialità diviene così il momento in cui l'intenzionalità educativa si fa prassi, ovvero il fine che mentalmente il docente si prefigge fa i conti con la realtà che effettivamente trova e gli permette di valorizzare e rinforzare le motivazioni, di rispondere ai bisogni sociali e ai livelli cognitivi, affettivi, emotivi del soggetto che

apprende e di avvalorare contemporaneamente tutti gli apporti disciplinari.

Come si pone, dunque, il docente all'interno della didattica laboratoriale?

All'interno delle unità di apprendimento egli dichiara gli obiettivi formativi incrociando gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento con la situazione attuale in cui opera, favorendo lo strutturarsi di competenze attraverso opportune strategie educative.

Ne consegue che il docente è anche un esperto conoscitore di metodologie didattiche che agisce seguendo un piano elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontandosi con i colleghi, ripensando e correggendo la progettazione in funzione di un nuovo assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti degli alunni, il docente ha ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza. È di volta in volta: propositore-organizzatore; facilitatore della interazione fra i diversi soggetti; negoziatore; garante del processo e del compito; risorsa.

Riprendendo le categorie di Bruner (1997, p. 132), l'insegnante di laboratorio collabora, come membro di una comunità ermeneutica, a un processo interpretativo, a cui partecipano tutti i membri in quanto soggetti capaci di pensare, e come soggetto «esperto» in grado di fornire consulenza in funzione della costruzione della conoscenza. Con l'esercizio dell'autorevolezza il docente

favorisce, mediante una continua negoziazione, la crescita individuale e lo sviluppo di tutte le potenzialità dell'allievo, sostenendolo nelle difficoltà, indirizzandolo verso nuovi orizzonti, sollecitando la sua curiosità e il suo interesse.

Come docente di attività di laboratorio egli è attento supervisore dell'applicazione rigorosa delle procedure, pronto però a cogliere i cambiamenti del contesto in cui opera per ridefinire in itinere il processo in un'ottica di flessibilità. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso gli consente di attivare, da solo o con il confronto nel team dei docenti interessati, processi di riflessione e di adattamento a nuove esigenze, per offrire a ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali.

È compito del docente stabilire i criteri e le prove di valutazione sulla base dei risultati attesi. In questo caso un metro di giudizio adeguato a un «lavoro autentico» non può essere rappresentato solo dalle prove tradizionalmente volte alla valutazione di conoscenze e abilità; occorre predisporre modalità di osservazione, e successivamente di valutazione, che abbiano come oggetto le competenze che ciascun allievo utilizza nelle varie situazioni che una didattica laboratoriale a tutto campo continuamente utilizza. Si tratta di un tipo di valutazione che considera sia il processo sia il prodotto finale di un percorso, che fornisce informazioni sui progressi conseguiti dallo studente, su quelle capacità che, opportunamente mobilitate, hanno reso significativo l'apprendimento.

La didattica laboratoriale come metodologia

L'espressione «didattica laboratoriale» (o «didattica per laboratori») enfatizza una strategia di insegnamento che si basa esplicitamente e costantemente sul fare degli allievi più che sull'ascoltare da parte degli stessi le informazioni dei docenti, che si avvale — anche se ciò non è proprio una condizione del tutto indispensabile — di strumenti e luoghi specializzati.

Privilegiare una didattica di tipo laboratoriale non significa escludere del tutto quella di tipo trasmissivo: vuol però dire consapevolezza che i bambini e i ragazzi imparano con maggiore facilità e in maniera più consistente se mediano il sapere tramite il fare, se non si limitano ad ascoltare quanto comunicato dall'insegnante ma partecipano alla costruzione della propria cultura in un'ottica di ricerca, ideando congetture e sperimentandone la solidità, avvalendosi nell'esercizio di tale attività di strumenti appositi e di luoghi-spazi specializzati.



Una «didattica per laboratori», dunque, è innanzi tutto forma mentis dell'insegnante, convinto dell'estrema opportunità di impegnare i propri allievi in azioni di ricerca, scoperta, sperimentazione, verifica, controllo e della più rilevante efficacia di tale atteggiamento formativo rispetto a quello consueto, consistente appunto in un processo monodirezionale di trasmissione del sapere da lui verso i discenti, quindi disponibilità di luoghi-spazi specializzati, sia per lo svolgimento di attività di tipo «artistico» (in tale circostanza si parla diffusamente di atelier), sia per la realizzazione di percorsi di acculturazione scientifica (avvalendosi di laboratori veri e propri).

Il laboratorio come «comunità di apprendimento»



Il sistema educativo di istruzione e formazione costituisce una grande esperienza sociale di «comunità di apprendimento»; non la identifica con l'associazione formale, ossia con la classe o la scuola come istituzione amministrativa e neppure con un l'insieme di alunni che vivono accanto gli uni agli altri in uno spazio definito, bensì la considera un'organizzazione nella quale ciascuno è impegnato a investire le proprie risorse in una rete di relazioni con gli altri. Se è concezione condivisa che i

processi educativi non possano fare a meno della dimensione sociale e comunitaria, dobbiamo fare attenzione a non vedere la comunità scolastica come luogo nel quale si tende a separare la comunità degli adulti dalla comunità degli alunni facendo assurgere a dominanza il rapporto diretto docente-alunno. Il docente, così, perderebbe di vista il modo di stare insieme degli alunni, il loro vedere nell'altro (coetaneo o adulto) un essere umano col quale costruire insieme il presente, il futuro e con il quale realizzare progetti comuni. Egli è chiamato invece a svolgere il ruolo di mediatore cognitivo e culturale, di sollecitatore dell'impegno sia nei confronti dei singoli sia del gruppo dove, però, il rapporto tra il singolo insegnante e gli alunni viene mediato dal gruppo stesso. Nel gruppo classe o nei diversi gruppi di livello, di compito o elettivi ciascun componente si impegna a investire tutte le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, motorie per migliorare la conoscenza di sé e degli altri. L'attività di insegnamento-apprendimento trova così una modalità didattica che rende possibile l'insegnamento personalizzato, ossia la risposta adeguata ed efficace ai bisogni di ciascuno.

La pratica laboratoriale si esplicita proprio nella funzione fondamentale di dare risposte efficaci e personalizzate, per migliorare la crescita di alcune dimensioni relazionali, per facilitare l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e per far maturare competenze. Per questo prevede che

gli allievi possano aggregarsi in gruppi diversamente costituiti per un apprendimento in cui il sapere e il saper fare diventano essere persona.

Se ci poniamo nell'ottica dell'apprendimento, sappiamo, perché la migliore tradizione pedagogica ce lo spiega, che ***non si può parlare di apprendimento senza tener conto del mondo interno, della dimensione affettiva, emotiva e relazionale della persona***. Il bisogno di relazione appartiene all'uomo fin dalla nascita e la sua iniziale esperienza di vita è tale da determinare le possibilità che egli ha di percepire, conoscere e porsi nei confronti della realtà.

Ora se la funzione del docente mira alla formazione di competenze, essa non ha a che fare solo con le abilità disciplinari, con la quantità dei contenuti da trasmettere, ma si sviluppa all'interno di una relazione in cui è necessario cogliere, ma anche pensare le emozioni, i sentimenti, i vissuti che determinano le modalità di apprendimento dell'alunno.

È evidente che *al docente è richiesta una professionalità che contempla non solo la sua preparazione disciplinare e tecnica ma anche la competenza di cogliere e gestire le dinamiche relazionali che vengono attivate dall'apprendimento*. Come può il docente gestire e governare le dinamiche relazionali degli alunni sempre più legate al cambiamento, alle sfide culturali, tecnologiche, scientifiche, economiche se parallelamente manifestano un venir meno dell'interesse, una maggiore passività nei confronti della scuola, un costante abbandono della realtà scolastica? Per promuovere il processo di apprendimento, per metterlo in moto e aiutarlo a procedere efficacemente è necessario che quello che si studia appaia significativo per chi apprende.

Al docente quindi spetta il compito di *presidiare l'apprendimento, di promuoverlo attraverso il coinvolgimento dell'esperienza emotiva che produce un cambiamento nella persona*. Adottando la funzione del «presidio» l'alunno impara «come fare» per risolvere un problema, attivando tutte le sue dimensioni, affettivo-emozionale, morale, sociale, cognitiva. Questa modalità di apprendere tuttavia può mettere in crisi alcune certezze e obbligare a rivedere costantemente ciò che sappiamo, a adottare un atteggiamento di ricerca, a confrontarsi con lo sconosciuto. Può insomma rivelarsi più



faticosa per chi impara ma anche per chi insegna, certamente però viaggia sulla linea d'onda dell'ascolto e dell'attenzione ai bisogni dell'alunno. Il fare riflessivo porta, quindi, ogni allievo a confrontarsi con una realtà che mette alla prova il suo essere; lo stimola a interrogarsi su quanto di sé è disposto a mettere in gioco nell'attività proposta, di quanta corresponsabilità si sente investito. Richiede la messa in atto di strategie metacognitive di riflessione per monitorare il processo, i problemi che emergono, decidere in che modo proseguire il lavoro. Gli alunni, aiutati dal docente,

trovano nelle pratiche laboratoriali occasioni per iniziare a chiedersi perché certe procedure risultino più efficaci di altre, in che modo ottimizzare tempo, impegno, risorse, rispetto agli obiettivi formativi da raggiungere; come focalizzare i problemi specifici e le conoscenze e le abilità necessarie per risolverli. Il docente in tutto questo contesto interviene da esperto, da stimolo, interviene con tutta la sapienza professionale sia utilizzando l'epistemologia delle discipline, di cui è responsabile, sia proponendo con la mediazione didattica attività utili ed efficaci per i suoi allievi.



In questa ottica, il docente è innanzitutto il regista del processo di insegnamento-apprendimento in quanto crea occasioni di apprendimento. È coinvolto in prima persona nella pratica laboratoriale come esperto conoscitore della epistemologia della disciplina, capace di analizzarne semantica e sintassi e di scoprirne le valenze formative; riconosce le caratteristiche intellettive, ma anche affettive e di interazione fra gli allievi in modo da offrire a ciascuno opportunità di apprendimento secondo le proprie peculiarità. All'interno delle unità di apprendimento egli dichiara gli obiettivi formativi incrociando gli obiettivi generali del

processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento con la situazione reale in cui opera, favorendo lo strutturarsi di competenze attraverso strategie educative. Ne consegue che il docente è anche un esperto conoscitore di metodologie didattiche che mette in atto seguendo un piano elaborato, riflettendo sulla propria esperienza, confrontandosi con i colleghi, ripensando e correggendo la progettazione in funzione di un assetto sempre più funzionale all'apprendimento degli allievi.

Nei confronti degli alunni ha il ruolo di accompagnamento, di tutorato e di consulenza. Il docente che privilegia nella sua azione didattica la prassi è attento supervisore dell'applicazione rigorosa delle procedure, pronto però a cogliere i cambiamenti del contesto in cui opera per ridefinire il processo in un'ottica di flessibilità. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso gli consente di attivare, da solo e/o con il confronto dei docenti dell'équipe pedagogica interessati (se il progetto è interdisciplinare), i processi di riflessione e di adattamento a nuove esigenze per offrire a ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai suoi bisogni. È opportuno che in un lavoro interdisciplinare uno dei docenti coinvolti si adoperi per rimuovere gli ostacoli che potrebbero bloccarlo, curi il rispetto dei modi e dei tempi di lavoro concordati, controlli che ci si attenga alla ripartizione dei compiti, pronto a modificarla se risulta dispersiva o poco funzionale. Con l'aiuto dei colleghi e degli studenti, raccoglie poi la documentazione e la fa «circolare» perché diventi occasione di riflessione e di eventuale ulteriore negoziazione per la revisione del progetto.

L'alunno che si pone di fronte a un'esperienza pregnante, ricca di attese, coinvolgente come quella della scuola, oltre a speranze e aspettative ha contemporaneamente timori, paure più o meno consapevoli, tra i quali possiamo considerare il timore di non essere all'altezza delle richieste, di sentirsi inadeguato, di sentirsi trascurato come persona o di non riuscire a dare significato all'esperienza di apprendimento. Altri timori possono riguardare la fatica non tanto fisica quanto emotiva, le relazioni con i compagni, il rapporto con i docenti, con la loro autorevolezza o addirittura autorità, la paura di essere valutati dagli altri, compagni compresi. Per questi suoi sentimenti l'alunno chiede al docente di essere ascoltato e di essere capito e di non essere solo sollecitato e valutato cognitivamente. Chiede anche di potersi esprimere in forme di lavoro che favoriscano l'iniziativa, l'autodecisione, la responsabilità, il suo reale coinvolgimento nel processo di apprendimento. Ogni alunno rivendica il diritto, sul piano della relazione, di essere percepito, conosciuto, valorizzato e stimolato dal docente, anche con fermezza, se necessario. Sul piano degli



apprendimenti egli ha il diritto di capire il perché delle cose che fa, di essere aiutato a costruire il proprio percorso e di collocarlo significativamente nel proprio progetto di vita.

Gli attuali orientamenti pedagogici presentano come un dovere primario della scuola la necessità di far «agire» gli allievi e di farli «riflettere» sulle loro azioni. Philippe Meirieu (1992) dice, infatti, che un progetto di formazione ha come scopo quello di rendere accessibile, progressivamente, allo spirito dell'allievo le sue esperienze concrete, il suo fare. Edgar Morin lo traduce sul piano cognitivo in questa frase: «L'intelligenza ha bisogno di certe condizioni per affermarsi e svilupparsi; ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la fortifichino; ha bisogno di auto-mantenersi nell'esercizio di sé» (Morin, 2000, p. 56). Nella pratica laboratoriale l'allievo è chiamato ad assumere comportamenti sociali di cooperative learning e di rispetto degli accordi e degli impegni presi. La spinta motivazionale è data anche dal compito unitario, un compito in cui l'allievo è impegnato a utilizzare le competenze, derivate dalla trasformazione di conoscenze e abilità, per affrontare o simulare situazioni reali e significative.

Il gruppo, peraltro, che lavora in modo cooperativo (www.cooperativelearning.comcast.net) ha come caratteristica l'interdipendenza tra i membri del gruppo impegnati nel compito di vivere una relazione indispensabile per conseguire il risultato. Questo modo di interagire tra persone diverse spinge ciascuno ad ampliare le proprie occasioni di sviluppo e progresso, a conoscere nuovi approcci, a creare nuove idee, a scoprire soluzioni, a immaginare nuovi scenari fino a raggiungere livelli di apprendimento più approfonditi.



L'apprendimento cooperativo favorisce l'apprendimento di tutti: sono cioè gli alunni medesimi a costituire il contesto favorevole all'apprendimento e a interpretare i diversi ruoli attraverso i quali il gruppo funziona, i membri si aiutano a vicenda, ciascuno in base alle proprie competenze. Il docente che segue il gruppo non può ritenersi perciò l'unico ad avere il ruolo di insegnante, perché anche gli alunni, in modo vicendevole, contribuiscono ad arricchire le conoscenze di tutti, a dare significato alla realtà e a favorire la riflessione comune. Si crea all'interno del gruppo stesso una dinamica di responsabilità che scatta quando gli allievi sentono di avere acquisito conoscenze e abilità mediante la loro

diretta cooperazione. Al docente spetta il compito di creare le condizioni perché tutti i membri del gruppo siano motivati al lavoro, siano interessati a ciò che stanno facendo; perché si stabilisca un clima positivo entro il quale ciascuno è impegnato sia sul piano personale sia su quello del confronto e dell'aiuto reciproco. Spetta altresì al docente il compito di apparire un modello credibile, autorevole sia dal punto di vista umano sia dal punto di vista professionale. L'apprendimento si configura quindi come il risultato di una continua interazione reciproca nella quale gli studenti interagiscono gli uni con gli altri, così come ciascun gruppo interagisce con il tutor, con il docente o i docenti.

Il superamento del rapporto monodirezionale tra il singolo docente e il gruppo degli allievi prevede una impostazione metodologica che tenga conto delle differenze dei soggetti coinvolti nell'esperienza di apprendimento. Perché persone diverse riescano a condividere compiti di apprendimento, obiettivi formativi, scelte operative, modalità di valutazione, è necessario che si trasformino in un gruppo di lavoro, mettano in atto una rete di interazioni, di azioni cooperative in cui ogni soggetto partecipa con le proprie peculiarità.

Questa modalità di lavoro si raggiunge attraverso un esercizio continuo di negoziazione che pervade tutto l'agire del docente nella pratica laboratoriale e nella progettualità dell'Unità di

Apprendimento attraverso varie fasi di lavoro: dalla condivisione con l'équipe pedagogica e con gli allievi di un'ipotesi progettuale dell'UA, fino al compito finale che consente a ogni singolo alunno



di mettere in evidenza le competenze raggiunte e di riflettere sul suo percorso di apprendimento. La negoziazione è una procedura che coinvolge tutti i soggetti implicati nella formazione dell'alunno, primo fra tutti la famiglia, chiamata a condividere con la scuola la responsabilità delle scelte dell'orario facoltativo opzionale per la costruzione di un piano di studi personalizzato e la valorizzazione delle esperienze di apprendimento del ragazzo. Significa, da parte del docente, ascoltare gli alunni, farli partecipi delle scelte, lasciare loro degli spazi di autonomia decisionale, riflettere con loro sui percorsi, sulle procedure messe in atto nell'apprendimento, per favorire la metacognizione, essere flessibile per trovare, in itinere, soluzioni ai problemi, risposte efficaci ai bisogni che emergono.

La negoziazione continua è condizione necessaria per il coinvolgimento attivo degli alunni, nella



logica per cui condividere le decisioni non significa rinunciare alle responsabilità e alle competenze specifiche della professionalità docente. Non tutto, ovviamente, potrà essere negoziato con gli allievi: la specificità e la chiarezza dei

ruoli è condizione necessaria perché l'alunno realizzi il processo di separazione dall'adulto e sviluppi la propria identità e autonomia.

La negoziazione con gli alunni può riguardare la scelta degli argomenti, che contribuiscono a costruire l'unitarietà del sapere e consentono la messa in atto delle diverse competenze, le modalità di lavoro, la ripartizione dei compiti all'interno del gruppo, la gestione del tempo, le caratteristiche dei prodotti intermedi e finali. È chiaro che il rapporto docente-alunno non è predefinito e la relazione tra i due soggetti (ma che in realtà sono tre, se consideriamo l'importanza del gruppo) si svolge in un setting che si definisce costantemente in itinere e con la responsabilizzazione e la condivisione.

Le competenze chiave di cittadinanza

di Maurizio Tiriticco

(Rivista dell'istruzione 1 - 2009)

L'insufficienza delle conoscenze e il cammino verso le competenze.

A fronte delle nuove responsabilità a cui il sistema educativo si trova oggi di fronte, corrisponde anche la necessità di superare un'attività di insegnare/ apprendere che sia finalizzata solo a fare acquisire conoscenze. Ovviamente, non vi è alcuna sottovalutazione della necessità di sollecitare



corretti processi cognitivi, da quelli più semplici del comprendere, memorizzare, organizzare dati e informazioni, a quelli più complessi tipici del pensiero produttivo e creativo. Però consideriamo anche che non c'è conoscenza che non debba essere concretamente 'utilizzata', che non debba servire a quel fare, quotidiano e professionale, che quasi sempre implica più discipline, più saperi, intrecciati insieme, supportati poi dai tratti caratteristici di una persona, dai suoi bisogni e dalle sue attitudini, dalle

sue motivazioni ed attese, sempre diverse proprio perché ogni persona ha la sua specifica identità.

È vero che la scuola della tradizione non si è mai posta il problema di andare oltre le conoscenze, per non dire poi di quella sorta di malattia che per tanti anni ha ridotto le conoscenze in nozioni, da memorizzare comunque, anche se chi apprendeva non ne comprendeva né la ragione né il senso. Se il cammino dal nozionismo alle conoscenze non è stato facile, non è facile neanche il passaggio dalle conoscenze alle competenze. Ma qui si aprirebbe un altro discorso che non è di queste note.

Quando si parla di competenze, si parla anche di comportamenti: ovviamente di quelli appresi, organizzati e mirati, che coinvolgono comunque la totalità della persona nel suo quotidiano vivere che non è solo professionale, ma che implica anche rapporti interpersonali, nella famiglia, nel lavoro, nel sociale. In ordine a questo assunto è quindi corretto parlare di più ambiti di competenze, da quelle culturali a quelle professionali, a quelle che attraversano i rapporti interpersonali, sociali, civili, civici, se si vuole. Vi sono quindi competenze che ti permettono di risolvere un problema di vita quotidiana o di affrontare un compito che afferisce ad una specifica professionalità.

Le competenze di cittadinanza

Quando poi affrontiamo le tematiche dei rapporti interpersonali e sociali, oggi parliamo di 'competenze di cittadinanza' o, forse più correttamente, per l'esercizio della cittadinanza attiva'. Si

tratta di competenze che costituiscono il sale di una convivenza autenticamente democratica. È chiaro che un regime totalitario non ti sollecita a competenze di questo tipo.

L'esercizio dei doveri e la rivendicazione di diritti si esplicano in ambiti differenziati, ad esempio quando sul territorio in cui si vive si lotta contro l'inquinamento o per ottenere una strada, un pubblico servizio, oppure quando in un ambito transnazionale ci confrontiamo con le regole della legislazione comunitaria.

Solo un cittadino consapevole e a tutto tondo può commisurarsi con una realtà così complessa. Ed è per tutte queste ragioni che, quando dopo il Trattato di Maastricht del '92 si dette vita all'Unione europea, doppiando i

limiti economicistici della CEE edizione 1957, fu lo stesso Parlamento europeo a farsi carico dell'importanza che tutti i cittadini dell'Unione, condividendo diritti e doveri largamente comuni, fossero a questi dovutamente formati, fin dalla nascita in tutti i settori dell'istruzione di base, istruzione che non può non essere obbligatoria.

Il Parlamento europeo ha assolto al mandato affidatogli e, dopo anni di lavoro, in una Raccomandazione del 18 dicembre 2006 ha indicato quali debbano essere le competenze che permettono a ciascun cittadino europeo di dirsi effettivamente europeo e di operare, nel mondo dello studio, della ricerca, del lavoro in un'ottica autenticamente europea, la quale comunque in nulla contraddice con quella del Paese membro di origine.

Il lavoro che nel nostro Paese abbiamo condotto in questi ultimi anni per giungere a definire competenze di cittadinanza conclusive di un percorso formativo di base ed obbligatorio si è così incontrato con i risultati raggiunti in sede comunitaria. Possiamo anche dire che la Raccomandazione europea ci ha anche sollecitati ad accelerare i tempi, se consideriamo che la nostra amministrazione scolastica, quando si tratta di mettere nero su bianco in fatto di competenze, è sempre molto riottosa!



Le otto competenze chiave dell'Unione europea

Entriamo ora nel merito e riportiamo quanto la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sollecita agli Stati membri perché “sviluppano l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie di apprendimento universale”. La Raccomandazione è seguita da un allegato in cui sono indicate le competenze chiave. Queste sono definite “alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui

tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- **comunicazione nella madre lingua;**
- **comunicazione nelle lingue straniere;**
- **competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;**
- **competenza digitale;**
- **imparare ad imparare;**
- **competenze sociali e civiche;**
- **spirito di iniziativa e imprenditorialità;**
- **consapevolezza ed espressione culturale.**



Ad una lettura attenta possiamo constatare come le prime quattro competenze chiave rimandino a competenze culturali, disciplinari e pluridisciplinari se si vuole, mentre le altre quattro insistano sulla persona in quanto tale e sul cittadino. In effetti, le tre dimensioni o polarità della persona formata, del lavoratore istruito, del cittadino educato – mi si perdoni l'estrema sintesi – sono individuate e definite in tutte le loro possibili interazioni.

Il documento europeo non si limita all'indicazione delle competenze chiave; di ciascuna di esse dà la definizione e suggerisce anche le

conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali che la caratterizzano.

“

La competenza di cittadinanza è quella che consente la realizzazione dei principi della democrazia

Per questo, la “competenza di cittadinanza” non si impara in modo diretto, non è un oggetto da imparare, ma è la risultante del possesso di conoscenze significative, della comprensione intrecciata di più campi del sapere, del possesso di un'ampia gamma di abilità cognitive tra le quali emerge il pensiero critico.

Sviluppare a scuola le “competenze di cittadinanza” implica che si stimolino gli studenti ad essere creativi mediante lo sviluppo di abili mentali che si rigenerano di continuo, li si stimoli a non accettare l’ovvio, a mettere in discussione l’autorità, ad essere anti-dogmatici.

In questa prospettiva è importante essere in grado di argomentare e pretendere che anche gli altri argomentino in modo razionale ogni posizione e decisione, così come è importante sviluppare la flessibilità cognitiva, la capacità di appropriarsi del concetto di “punto di vista”, di saperne cogliere la presenza nelle soluzioni dei problemi e di essere in grado di formulare il proprio punto di vista in modo argomentato e alla luce di altri punti di vista.

Competenza di cittadinanza è, anche, essere in grado di decodificare i messaggi veicolati dai mezzi di comunicazione per coglierne le interpretazioni dei fatti e la loro natura di “verità” parziale, cioè la loro natura manipolatoria. Competenza di cittadinanza è, anche, la capacità di controllare chi governa e giudicarne le scelte. Cruciale è, pertanto, saper pensare (anche il pensare nei modi tipici dei diversi domini di conoscenza), e padroneggiare i diversi aspetti intellettuali della realtà.

L’avvenuto sviluppo di competenza di cittadinanza è resa evidente dal grado di libertà sostanziale esercitato da ogni individuo, da come ogni persona, in virtù della proprie risorse cognitive, emotive e sociali, è in grado di trasformare le proprie libertà formali in libertà sostanziali.



“

Si ha competenza di cittadinanza quando una persona è in grado di agire in modo integrato il suo essere persona, cittadino, produttore e consumatore.

Assicurare competenze di cittadinanza vuol dire (alla Dewey) liberare le intelligenze degli studenti affinché sappiano affrontare autonomamente i problemi che avranno di fronte e non conformare le loro menti, le loro conoscenze e competenze a modelli predefiniti.

Dal punto di vista degli apprendimenti necessari ad esercitare pienamente la competenza di cittadinanza significa andare oltre le (necessarie) competenze e possedere “abiti mentali” astratti non cristallizzati (Baldacci), le vere risorse che consentono alle persone di affrontare le sfide della vita con flessibilità creativa e generativa, da contrapporre a conoscenze, abilità e competenze che favoriscono, al più, un mero adattamento al tempo presente.

In questa prospettiva è essenziale puntare ad un'istruzione che sia di carattere generale e non precocemente professionalizzante che pur (forse) funzionale a rispondere alle richieste del momento limita fortemente l'abbandono dei vecchi abiti mentali a favore di nuovi, inediti e più avanzati. Il vero imparare a imparare è questo.

Lavorare a scuola per promuovere la competenza di cittadinanza significa, prima di tutto, promuovere un cittadino riflessivo, attivo e critico cercando di invertire la tendenza alla superficialità e alla passività del pensiero e al consumo del pensiero altrui.



Materiali per allestire laboratori di educazione alla legalità

<http://marchesolidali.com/wp-content/uploads/2014/09/kit-web.pdf>

<https://www.regione.toscana.it/documents/10180/23646/Educare+alla+legalita%60/c0601396-ea36-481f-b2bc-eb3d6cedd6e1;jsessionid=26DAFFA45964F63C4221419276B237E9.web-rt-as01-p1?version=1.0>

<https://www.progettieducativi.it/progetti/cittadinanza-attiva-e-bullismo/>

https://www.cittadinanzattiva.it/files/approfondimenti/scuola/educazione_cittadinanza/Iv%20quaderno.pdf



Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio

“Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente” (2006/962/CE)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Decreto n.139 del 22 Agosto 2007 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml



<https://www.rizzolieducation.it/risorse/una-costituzione-piena-di-bambini/>

<https://www.rizzolieducation.it/webinar/archivio-webinar/agenda-2030-uno-sguardo-dinsieme-verso-la-cittadinanza-consapevole2/>

<http://www.cosipergiooco.it/sites/giochiallenamento.it/archives/8034>

<http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/agenda-2030-educare-cittadinanza-sostenibilita-scuola-realta>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

Azione formativa:

“METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”

Modulo 4

“GESTIRE L'INTERVENTO EDUCATIVO”

Unità Formative:

UF1 - tecniche di monitoraggio, documentazione e verifica

Controllo sistematico degli interventi educativi: il monitoraggio come valutazione esterna in prospettiva formativa



“Lo scopo del monitoraggio di un intervento educativo è quello di vagliarne continuamente realizzazione, esiti e soprattutto le risposte dei soggetti coinvolti, per poter eventualmente intervenire con le opportune modifiche” (dal Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione - P.Bertolini - Zanichelli).

Il monitoraggio, quindi, di un progetto educativo è una procedura di osservazione sistematica, è un insieme organizzato di attività finalizzate al reperimento di dati e informazioni sullo sviluppo di un fenomeno complesso entro un determinato sistema di azioni, di regole, di procedure, di fatti.

Finalità del monitoraggio

Il monitoraggio consente di cogliere i problemi emergenti, di descrivere gli ostacoli che si frappongono alla realizzazione di un progetto, di reperire informazioni sui dati strutturali

e organizzativi delle variabili in gioco, di evidenziare i punti di forza e i punti di debolezza, le potenzialità di strumentazione e di organizzazione, di ripensare le attività intraprese in relazione, da un lato, al processo che si intende dirigere e governare e, dall'altro, agli obiettivi e ai fini che si intendono perseguire. Il che significa che il monitoraggio non nasce mai a caso, ma poggia sempre su ipotesi ben precise.

Il monitoraggio è una operazione valutativa intenzionale che mira a visualizzare l'andamento delle variabili di un processo in atto e del loro evolversi nel tempo e nello spazio. Proprio per il fatto di essere strettamente legato ai processi in atto, il monitoraggio assume in un primo tempo il significato di autodiagnosi degli eventi che si succedono, ma subito dopo si trasforma in un'azione di sostegno e di rilancio degli stessi processi sottoposti ad osservazione.



Il monitoraggio, però, non va confuso con la valutazione intesa come espressione di giudizio, e la differenza, in verità sottile, risiede nella diversa natura delle informazioni prodotte. Il monitoraggio produce informazioni legate al processo in atto, mentre la valutazione produce informazioni legate al sistema di dati rilevati, ai criteri scelti per l'analisi, agli obiettivi da raggiungere e alle procedure e strumentazioni disponibili. Il fatto poi che molte delle operazioni metodologiche necessarie ad impostare un piano di valutazione coincidano con quelle che servono per impostare un'attività di monitoraggio, fa passare in secondo piano il fatto che la differenza tra il monitoraggio e la valutazione risiede, come detto prima, nella natura e nella qualità delle informazioni prodotte.

In definitiva, il monitoraggio serve per conoscere in qualsiasi momento lo stato di un sistema sia nella sua complessità che nei singoli elementi, per prefigurare lo sviluppo del sistema non alterando il progetto o suggerendo modifiche di procedura e/o di organizzazione ma non di impianto, per confrontare al momento lo stato del sistema con gli stati precedenti e con quelli attesi, per confrontare le diverse situazioni all'interno delle singole scuole (tra corsi e/o tra classi o gruppi), per consentire agli operatori di produrre aggiustamenti al progetto innovativo osservato, per ricercare soluzioni atte a ridimensionare la discrepanza tra lo stato reale e quello intenzionale.

Va inoltre sottolineato che il monitoraggio, essendo azione di ricerca sul fenomeno oggetto di osservazione nella sua complessità, anche se non può essere realizzato dagli stessi attori del processo in atto che viene monitorato, deve avvalersi però della loro cooperazione.

Procedure e strumenti

Come si fa il monitoraggio? La risposta è semplice. Attraverso una ben combinata rilevazione quantitativa ed una accurata descrizione qualitativa di alcuni elementi caratterizzanti il fenomeno osservato, purché tali elementi da un lato rappresentino significativamente il processo indagato e dall'altro siano suscettibili di cambiamento, di evoluzione, di presenza/assenza.

Per il monitoraggio di particolari progetti e/o attività realizzate dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado (es.



sperimentazione dell'autonomia, attuazione dei Programmi operativi finanziati dal F.S.E., Ricerca-azione sui curricoli verticali negli I.C., ecc.) è stato adottato negli anni scorsi, a livello nazionale, un **approccio di analisi partecipativa** ed una metodologia, l'audit, utilizzata soprattutto per la "valutazione in itinere" e che, pertanto, produce immediati miglioramenti nel sistema al momento della sua realizzazione. Il team di osservatori

impegnati nel monitoraggio aveva il compito di osservare e di conoscere in diretta l'andamento dei progetti e/o attività e di promuovere gli aggiustamenti necessari, identificando i problemi e ricercando soluzioni efficaci insieme ai responsabili della scuola e ai docenti coinvolti nell'azione, anche attraverso il confronto tra le diverse esperienze messe in rete.

Infatti, la conoscenza delle esperienze in corso avviene attraverso la relazione interattiva che si stabilisce tra il team di osservatori e gli operatori della scuola. A tal fine, i team di osservatori si pongono in posizione di ascolto, ricavando le informazioni sulle attività in corso di svolgimento così come le scuole intendono presentarle. Quel che ha importanza è l'attenzione partecipativa sul piano delle conoscenze e delle informazioni da parte degli osservatori che, in atteggiamento di comprensione e di amicizia (friendly), devono porre la massima attenzione a come la scuola si sta muovendo, a quali problemi è andata incontro, ai bisogni e alle necessità impellenti. Si tratta, in altri termini, di realizzare un monitoraggio conoscitivo che è insieme formativo e diagnostico, e che richiede un alto tasso di fiducia e di collaborazione tra "gli osservatori" e gli "osservati".

L'audit mira al superamento della logica dei controlli formali, legati al rispetto delle norme o al conseguimento di obiettivi rigidamente e astrattamente definiti, e propone un'attenzione particolare al processo di attuazione delle azioni, alla rinegoziazione continua del percorso formativo che avviene tra gli attori principali (responsabili, docenti, utenti, referenti esterni) al fine di produrre, a breve e medio termine, lo sviluppo della cultura della valutazione e di promuovere la formazione di gruppi di miglioramento continuo all'interno dell'istituzione scolastica (autovalutazione).



Le "diagnosi" di istituto, effettuate attraverso l'audit, consentono di esprimere una valutazione quali-quantitativa degli interventi, di identificare i nodi problematici, di effettuare una riprogrammazione più mirata; in definitiva, di governare il sistema.

Naturalmente, l'unità di analisi è il singolo istituto e la logica dell'audit ha come obiettivo proprio il raggiungimento di livelli di qualità a partire dalle caratteristiche dell'istituto medesimo e non la comparazione tra istituti diversi (le eventuali problematiche che emergono devono essere sempre correlate alle condizioni reali in cui opera l'istituto).

Gli strumenti che possono essere utilizzati nel corso del monitoraggio sono:

- protocollo di monitoraggio (documento in cui si fissano i criteri generali per la scelta condivisa delle strategie metodologiche, dei tempi e degli strumenti del monitoraggio);
- griglie di rilevazione quali-quantitative che vengono compilate dagli operatori scolastici coinvolti direttamente o indirettamente nelle attività (per es. di sperimentazione o di ricerca-azione) che sono oggetto di monitoraggio;
- schema per la raccolta dei dati / visita nelle scuole

Il monitoraggio si conclude con la elaborazione dei dati raccolti e la documentazione dei risultati ottenuti, che dovrebbero essere, successivamente, oggetto di discussione e riflessione collettiva all'interno dell'istituzione scolastica interessata.

[Anna Marra - testo tratto da "Rivista digitale della didattica" - Maggiolini]

LA DOCUMENTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA PER...

- **realizzare un archivio dei saperi, conservando la memoria in continuità col futuro** costruire le **identità**, autobiografie professionali ed istituzionali
- **comunicare e rendere conto** ad altri mediante le attività di raccolta, selezione, trattamento e diffusione di documenti
- **far circolare esperienze** che si trasformano in sapere collettivo
- **comprendere, rielaborare, elaborare nuove conoscenze** in movimento per generare a cambiamenti e miglioramenti
- **dar vita a percorsi di ricerca e di innovazione all'interno delle scuole**
- realizzare **processi di autovalutazione e valutazione**

I compiti documentativi dovrebbero prevedere il coinvolgimento di diverse professionalità in un'ottica di confronto, condivisione, per una ricerca comune del senso del fare sostenere il processo di apprendimento e comunicare la qualità formativa dei risultati

I contenuti della documentazione

- **Processi**: contesti operativi, fasi dell'attività didattica, aspetti metodologici, dinamiche di gruppo, incontri di progettazione, elementi didattico-organizzativi
- **Prodotti**: elaborazioni progettuali, realizzazioni degli alunni e dei docenti relative alle diverse fasi di attuazione del percorso didattico, report delle attività svolte

MODALITA' E STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE

- ☑ **TAGLIO NARRATIVO**: narrazione dell'esperienza attraverso domande-guida, con possibilità di una scrittura a più mani.
- ☑ **TAGLIO IPERTESTUALE**: mini-sito composto da più pagine (mappa concettuale), con diversi livelli di approfondimento e con possibilità di incorporare file audio/video.
- ☑ Es. software MyGOLD per costruzione di ipertesti
- ☑ DocTime, per la parte relativa ai tutorial.
- ☑ ** cfr. <http://gold.indire.it/gold2/>
- ☑ **TAGLIO SLIDE-SHOW**: sequenza di slide evocative e finalizzate a stimolare l'approfondimento delle tematiche trattate, dei processi attivati e degli strumenti utilizzati.
- ☑ Es. software Photo Story

-
- ☑ **TAGLIO GIORNALISTICO:** realizzazione di un servizio giornalistico dando spazio a riprese dirette delle attività, interviste dei protagonisti e commenti di osservatori esterni.
 - ☑ Es. software Movie Maker per il montaggio dei video
 - ☑ **TAGLIO DOCU-FICTION:** realizzazione di un documentario romanzato, con struttura narrativa, immaginativa e creativa. Dallo storyboard alle riprese ed al loro montaggio.
 - ☑
 - ☑ **TAGLIO AMBIENTE INTEGRATO:** elaborazione delle esperienze attraverso spazi di comunicazione sincrona (chat, videoconferenze) e asincrona (forum, wiki)
 - ☑ Es. WetPaint e Wikispaces per realizzazione di un wiki
 - ☑ **TAGLIO TECNOLOGIE 2.0:** narrazione dell'esperienza attraverso un diario on line (blog);
 - ☑ podcasting, tecnica che permette di scaricare file audio e video sul proprio lettore direttamente da Internet con aggiornamenti inviati automaticamente dal sistema stesso.
 - ☑ ES. software Audacity per la registrazione dei file audio, Juice per la fruizione di podcast, piattaforma Wordpress per la creazione di blog.

Azione formativa:

“METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI INTERVENTI DI RIABILITAZIONE PEDAGOGICO-EDUCATIVA”

Modulo 5

“POLITICHE DI CONCILIAZIONE E INNOVAZIONE IN AMBITO LAVORATIVO”

Unità Formative:

UF1 – La normativa di riferimento

UF2 – I diritti dei lavoratori nell'ambito della conciliazione

UF3 – Le azioni di conciliazione

UF4 – Gli strumenti innovativi nell'organizzazione del lavoro

Il tema della conciliazione dei tempi di vita, familiari e lavorativi, rappresenta una delle grandi sfide sociali contemporanee.

Conciliare famiglia e lavoro corrisponde al bisogno essenziale di ogni persona di realizzarsi compiutamente attraverso la piena espressione della propria personalità e della propria relazionalità sociale, partecipando alle diverse esperienze che la vita consente ed assumendo responsabilità nelle relazioni che la sostanziano, in primis la partecipazione sociale, il lavoro, la generatività e la cura. Si tratta certamente di una questione complessa, che vede in campo molteplici attori e che investe vari ambiti di intervento.

Le politiche per la conciliazione rappresentano un importante fattore di innovazione dei modelli sociali, economici e culturali e si propongono di fornire strumenti che, rendendo compatibili sfera lavorativa e sfera familiare, consentano a ciascun individuo di vivere al meglio i molteplici ruoli che gioca all'interno di società complesse.



Esse interessano gli uomini, le donne e le organizzazioni, toccano la sfera privata, ma anche quella pubblica, politica e sociale e hanno un impatto evidente sul riequilibrio dei

carichi di cura all'interno della coppia, sull'organizzazione del lavoro e dei tempi delle città, nonché sul coordinamento dei servizi di interesse pubblico.

La realizzazione di tali politiche risulta, perciò, prioritaria per la qualità della vita delle famiglie tanto che, sia a livello nazionale che europeo, sono state avviate molteplici iniziative, orientate a favorire il radicamento e lo scambio delle migliori esperienze, nonché la [sperimentazione di nuovi modelli di organizzazione del lavoro](#).

Il quadro normativo

La normativa comunitaria

L'attenzione alla promozione della parità tra uomo e donna nella società e nel mondo del lavoro è presente fin dalla nascita della Comunità Europea, nel Trattato del 1957. Il principio della parità di genere è sancito nell'articolo 23 della

[Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea](#), emanata nel 1999. L'impegno a livello delle istituzioni europee è stato costante negli anni e ha portato all'elaborazione e all'emanazione di direttive, comunicazioni e documenti indirizzati agli Stati membri, tra i quali si possono evidenziare:

- ☒ La [Direttiva 2006/54/CE](#), riguardante l'attuazione del principio fondamentale delle pari opportunità e la sua applicazione a tutti i campi della vita sociale, incluso il mondo del lavoro. Il documento fa divieto di discriminazioni tra uomo e donna per quanto attiene le condizioni di assunzione, licenziamento, formazione e retribuzione, soprattutto in riferimento alla maternità e ai carichi di cura della donna. Inoltre, in tema di congedo parentale, enuncia il diritto dei lavoratori di conservare il proprio posto di lavoro o equivalente e di beneficiare di eventuali miglioramenti delle condizioni di lavoro che sarebbero loro spettati durante l'assenza.
- ☒ Il [Manuale per l'integrazione di genere nelle politiche per l'occupazione, l'inclusione sociale e la protezione sociale](#), emanato nel 2008 dalla Commissione europea, Direzione generale per l'occupazione, gli affari sociali e le pari opportunità, nel quale la riconciliazione tra il lavoro, il privato e la vita familiare è presentata come una delle sei aree prioritarie di azione per l'integrazione di genere, come condizione necessaria al raggiungimento degli obiettivi dell'UE di crescita, occupazione, e coesione sociale.
- ☒ La [Direttiva 2010/18 U.E.](#) del 18 marzo 2010 sui congedi parentali e la [Carta delle parità](#), stabiliscono il diritto dei lavoratori di ambo i sessi e a prescindere

dalla tipologia di contratto, al congedo parentale per la nascita o l'adozione di un figlio, fino al compimento dell'ottavo anno o fino all'età stabilita dalla normativa nazionale. Il congedo è accordato per un periodo minimo di quattro mesi per ciascun genitore, non trasferibile, in base al periodo di preavviso previsto. E' prevista la possibilità di richiedere un periodo di adattamento, con condizioni di lavoro agevolate, anche dal punto di vista dell'orario di lavoro.

 Il **Patto europeo per la parità di genere 2011 – 2020**, come tappa successiva alla tabella di marcia 2006-2010, riprende le priorità definite dalla **Carta delle donne** e stabilisce il programma di lavoro della Commissione fino al

2015. In particolare, la Commissione intende sostenere iniziative finalizzate alla promozione della parità nell'ambito della strategia Europa 2020 e dei finanziamenti dell'UE, incoraggiare il lavoro autonomo e l'imprenditorialità femminile, valutare i diritti dei lavoratori in tema di congedo per motivi di famiglia e approfondire i risultati ottenuti dagli Stati membri nell'ambito delle strutture di assistenza all'infanzia.

La normativa nazionale

Il principio base delle pari opportunità è sancito dall'**art. 3** della **Costituzione Italiana**, che enuncia l'uguaglianza dei cittadini davanti alla legge e stabilisce che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena partecipazione della persona alla vita politica, economica e sociale del Paese. Inoltre, l'**art. 4** riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e incarica la Repubblica di promuovere le condizioni che rendono effettivo tale diritto.

Rispetto al tema specifico delle pari opportunità e della conciliazione, sono tre le leggi di riferimento:

 La **Legge 1204/1971** a tutela delle lavoratrici madri, dispone il divieto di lavoro pre e post-partum e riconosce il diritto alla corresponsione di indennità di maternità sia per il periodo di astensione obbligatoria sia per quello di astensione facoltativa. Inoltre, la legge stabilisce il divieto di licenziamento della lavoratrice madre, se non per colpa grave o cessazione dell'attività dell'azienda, e l'obbligo all'assistenza sanitaria ed ospedaliera.

 La **Legge 125/1991**, che promuove l'introduzione di pari responsabilità familiari, la conciliazione tra vita lavorativa e familiare, l'occupazione femminile e l'uguaglianza tra donne e uomini nell'ambito lavorativo. La legge ha istituito le figure di Consigliera di Parità Nazionale, Regionale e Provinciale,

attribuendo loro il compito di vigilare, perseguire le discriminazioni sul lavoro e di promuovere politiche di conciliazione, e il Comitato nazionale per l'attuazione dei principi di parità di trattamento ed uguaglianza di opportunità tra lavoratori e lavoratrici. Le "azioni positive" previste dalla legge incentivano iniziative di orientamento scolastico e la formazione professionale al fine di promuovere l'inserimento delle donne nei settori lavorativi dove sono sottorappresentate, superando i fattori alla base delle discriminazioni nell'organizzazione del lavoro. Per la realizzazione di tali obiettivi, la legge prevede l'erogazione di fondi rivolti a datori di lavoro, organizzazioni sindacali, centri di formazione e associazioni per l'attuazione di progetti.

 La **Legge 53/2000**, che promuove l'equilibrio tra i tempi di lavoro, di cura, di formazione e di relazione attraverso l'istituzione dei congedi dei genitori e l'estensione ai genitori di persone diversamente abili, l'istituzione dei congedi per la formazione continua e l'estensione dei congedi per la formazione.

 Il **Decreto Legislativo n. 151/2001**, in parte modificato dal **Decreto Legislativo n. 80/2015**, Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità.



Argomenti e link:

Diritti e azioni

<http://famiglia.governo.it/it/politiche-informazioni-e-servizi/politiche-informazioni-e-servizi/famiglia/conciliazione-famiglia-e-lavoro/congedo-parentale/normativa/>

Tempi di vita e di lavoro: un equilibrio possibile - Le soluzioni adottate dalle Regioni

https://www.fp.cisl.it/media/attachments/2017/11/21/report-finale_tempi-di-vita-e-di-lavoro-un-equilibrio-possibile_versione-1312161.pdf