
Progetto Formativo

“OPEN INNOVATION”

CORSO “METODI E STRUMENTI DI GESTIONE DI PERCORSI
PEDAGOGICO-EDUCATIVI”



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 PERCORSI PEDAGOGICO-EDUCATIVI”

Modulo 1

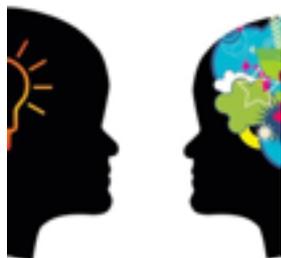
“ANALIZZARE I BISOGNI DELL’UTENZA”

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.

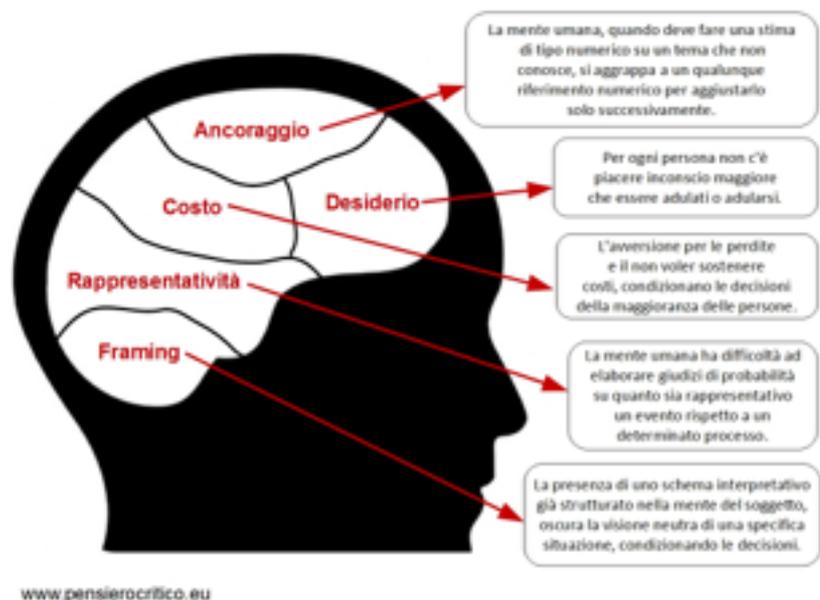
Psicologia sociale: la costruzione della realtà

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.

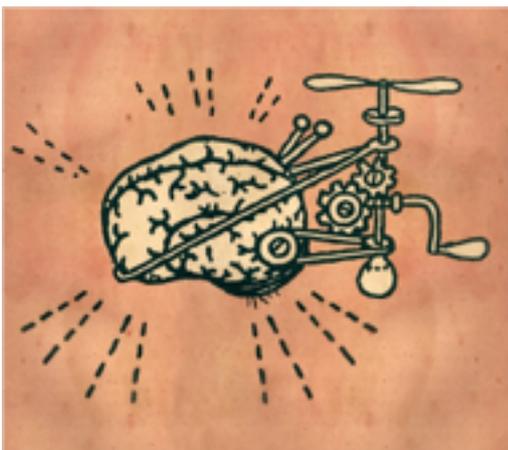
Consideriamo innanzitutto il cosiddetto bias di conferma: a ciascuno di noi piace essere d'accordo con le persone che sono d'accordo con noi e ciascuno di noi tende ad evitare individui o gruppi che ci fanno sentire a disagio: questo è ciò che lo psicologo B.F. Skinner (1953) ha definito "dissonanza 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/Genio

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.

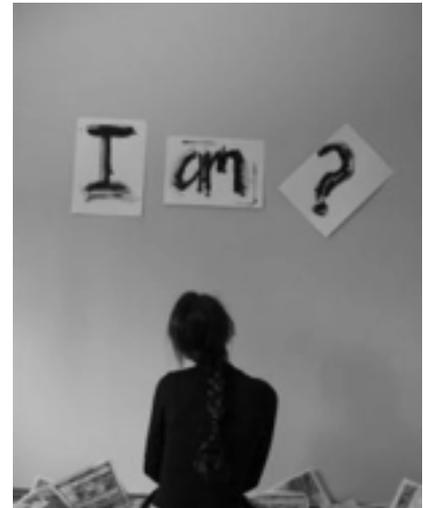
Nello specifico, attraverso la propria storia di vita o biografia si costruisce l'identità sociale per sé e attraverso le interazioni sociali si realizza l'identità per l'altro, che permette di essere percepiti dall'alterità.

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

Essere giovani nella seconda modernità

(Mario Pollo)

Le trasformazioni socioculturali

I giovani abitano il mondo che la cultura sociale, costruita dalle generazioni precedenti, ha tessuto.

Questo significa che la cultura sociale in cui sono nati ha segnato profondamente il loro progetto umano impastandosi in un tutto inestricabile con la loro natura personale.



Per comprenderli è, quindi, necessario descrivere questo mondo perché se non lo si fa si rischia di scambiare i fatti culturali per comportamenti e atteggiamenti del mondo giovanile.

Questo è tanto più vero in questa fase storica in cui stiamo vivendo una trasformazione epocale che secondo molti studiosi ci sta facendo uscire dalla modernità e conducendo in un'epoca che non ha ancora un nome, se non quelli provvisori di seconda modernità, modernità liquida o modernità in polvere, e che si pensa sarà distante dalla modernità quanto lo è stata questa dalle epoche che l'hanno preceduta.

Per comprendere a fondo questa trasformazione è necessario ricordarne alcune che la modernità ha a suo tempo promosso e sulle quali questa odierna poggia.

Le trasformazioni culturali promosse dalla modernità

La modernità ha introdotto delle profonde trasformazioni culturali che hanno direttamente inciso sulla dimensione religiosa e sull'orientamento temporale della vita umana.

L'obiettivo di queste trasformazioni era il mettere al centro della cultura sociale la razionalità strumentale e/o dell'economia e di eliminare, quindi, dalla cultura sociale tutto ciò che ostacolava un razionale calcolo dei risultati liberando lo spirito di iniziativa imprenditoriale dalle pastoie dei doveri familiari, dal tessuto degli obblighi etici, ecc.

Non è un caso perciò che l'ordine economico abbia imposto il suo dominio alla totalità della vita umana, rendendo irrilevanti tutti gli altri accadimenti che in essa potevano manifestarsi.

Per raggiungere questo obiettivo la modernità doveva liberarsi dissolvendolo di tutto ciò che persiste nel tempo, che è insensibile al suo passare e immune al suo fluire.

Questa liberazione doveva necessariamente passare sia attraverso la dissoluzione del sacro, che rappresenta, indubbiamente, il primo oggetto da dissolvere essendo esso, per antonomasia, ciò che manifesta l'atemporale e l'eterno nella vita della società, sia attraverso il ripudio e la detronizzazione del passato per mezzo della dissoluzione della tradizione che, come è noto, è il sedimento del passato nel presente.

Il dominio della razionalità strumentale ha prodotto poi nella cultura sociale un atteggiamento iconoclasta che ha ridotto le immagini al rango subordinato delle illustrazioni, divenendo solo l'ombra, un po' maledetta, prodotta dalla luce della verità razionale.

Questa iconoclastia è stata generata dalla frattura tra la verità della fede, che utilizza sempre intermediari metaforici e immagini, e la verità della scienza fondata sul pensiero diretto.

Questo ha condotto non solo all'affievolirsi o, addirittura, all'eclissi totale della verità religiosa di fronte a quella della scienza ma anche all'assorbimento della religione e della sua verità all'interno della storia umana.

In questa iconoclastia, poi, sono evaporati i poteri ermeneutici (di riconduzione) delle immagini, dei mediatori e degli intercessori e, quindi, anche i poteri del simbolo.

La dissociazione dello spazio dal tempo

La modernità nasce quando lo spazio ed il tempo vengono disgiunti nell'esperienza della



vita quotidiana. Il tempo si autonomizza dallo spazio quando la velocità di movimento non è più legata alla velocità di organismi o elementi naturali ma diventa una questione di ingegno.

In altre parole la velocità non dipendeva più dalla capacità di locomozione degli esseri umani o degli animali, come ad esempio il cavallo, ma dall'invenzione di mezzi di locomozione come il treno, l'automobile, l'aereo o di comunicazione come il telegrafo, la radio e il telefono.

La velocità è emersa come elemento importante nella definizione dello spazio perché ha fatto sì che le distanze perdessero la loro consistenza oggettiva per assumere quella soggettiva, fortemente dipendente dalla stessa velocità. Lo spazio-tempo sin da questa prima fase della modernità si è avviato sulla strada che lo ha condotto a divenire uno spazio-velocità.

Il compimento della trasformazione dello spazio-tempo in spazio-velocità è pienamente in atto in questa seconda fase della modernità per effetto dell'evoluzione degli strumenti di comunicazione, sia di quelli del trasporto delle merci e delle persone che di quelli della trasmissione delle informazioni e dei comandi dell'azione. Per questi ultimi la velocità di trasmissione è quasi prossima al limite (la velocità della luce).

A questo proposito Virilio afferma: «Viviamo in un mondo fondato non più sull'estensione geografica, ma su una distanza temporale che viene costantemente ridotta dalle nostre capacità di trasporto, trasmissione e azione telematica ... il nuovo spazio-velocità non è più uno spazio-tempo».

Per questo studioso «la velocità non è più un mezzo, ma un milieu; si potrebbe dire che la velocità è una sorta di sostanza eterea che satura il mondo e nel quale viene trasferita

sempre più azione, acquisendo in questo processo nuove qualità che solo tale sostanza rende possibili- e ineluttabili».

I fenomeni sociali, economici e tecnologici che sono alla base della formazione dello spazio-velocità hanno avuto dei profondi effetti anche sul vissuto del tempo, in particolare, come si vedrà più avanti, ha trasformato il tempo noetico in tempo spazializzato.

Oltre a questa è necessario descrivere brevemente un'altra trasformazione promossa dalla modernità: la complessificazione della società.

La complessificazione della società

L'espressione complessità sociale viene utilizzata normalmente per indicare la cultura caratteristica delle società economicamente sviluppate e che, quindi, hanno vissuto al loro interno i processi di secolarizzazione e di modernizzazione e nelle quali la stragrande maggioranza degli abitanti vive condizioni di libertà dai bisogni fondamentali e gode in misura sufficiente dei diritti sanciti dal moderno concetto di democrazia.

La complessificazione è prodotta dal fatto che *nella cultura sociale non ha più un unico centro simbolico ma ne possiede una pluralità.*

Ora è necessario ricordare che il centro sociale non ha nulla a che fare con la geometria e pochissimo a che fare con la geografia. Perché questo è un centro che concerne il dominio dei valori e delle credenze, ovvero è un centro simbolico. Si può dire che ogni società è governata da un centro che è di tipo simbolico perché fa riferimento a valori e credenze.

Il centro è tale perché rappresenta ciò che c'è di supremo, di importante, di irrinunciabile in una società. In una società complessa, più che ad un centro unico, si fa riferimento ad una zona centrale che può essere formata da più centri. Infatti, il centro della società complessa ha una composizione eterogenea ed è differenziato dalle funzioni, dai desideri e dalle credenze che le sue parti esprimono. E non di rado queste parti sono in conflitto tra loro per il predominio. In altre parole, in una società complessa il centro è costituito da una pluralità di centri che possono essere alleati, ma anche in conflitto e in competizione. Nessuno di questi centri è in grado di esprimere un'egemonia nei confronti degli altri, nel senso che in una società complessa ognuno di essi possiede pari dignità con tutti gli altri. Ci sono centri che si alleano e diventano magari egemoni, ma dopo poco questa egemonia viene superata da nuove alleanze.

Il centro è strutturato intorno a un sistema di valori e racchiude al suo interno una potenzialità di carattere ideologico. La potenzialità dinamica di una società è dovuta al fatto che essa normalmente vive al di sotto dell'ordine dei suoi valori centrali. Ha un proprio sistema di valori che è al centro, ma di norma vive a un livello più basso rispetto ad esso, perché non riesce a compierlo, a realizzarlo, a tradurlo in pratica. Ma proprio il fatto di vivere al di sotto di questo sistema di valori è ciò che crea una dinamica sociale:



anzi è la dinamica sociale. Se le due posizioni coincidessero pienamente non si avrebbe nessun tipo di dinamica perché il sistema sarebbe perfettamente stabile, anzi, in stallo.

L'esistenza di questo sistema centrale di valori è dovuta a un'esigenza di base che gli esseri umani hanno: il bisogno di incorporarsi in qualcosa che trascenda e trasfiguri la loro esistenza individuale. Ogni uomo ha bisogno di identificarsi in qualcosa che trascenda, trasfiguri, nobiliti, arricchisca quella che è la sua esistenza quotidiana individuale. Ogni uomo sente la necessità di porsi in contatto con un ordine simbolico superiore rispetto all'angustia del proprio corpo e della propria vita, eccedente rispetto al mondo delle sue credenze.

La necessità di trascendenza è una necessità fondamentale dell'essere umano. È la stessa che fa sì che neppure l'uomo realizzato possa rinchiudersi in se stesso, ma, ad esempio, avverta il bisogno dell'amicizia, il bisogno di qualcuno da incontrare. Questo rientra, in fondo, nella dinamica identità/alterità di cui si parlerà nell'analisi della seconda modernità.

Questo elemento di trascendenza è quello che fa sì che ogni società abbia comunque bisogno di un sistema di valori centrali. In ogni società la condivisione di questo sistema centrale è differenziata, perché non tutti condividono in eguale misura i valori, le credenze, i modelli che il sistema centrale propone. Nella società complessa c'è una condivisione del centro molto più ampia di quanto mai sia accaduto in tutte le società del passato; ma nonostante questo esiste ancora un diverso grado di differenziazione, una disuguaglianza nella partecipazione al sistema di valori centrale dovuta alle professioni, alla tradizione, alla normale distribuzione delle qualità umane, agli antagonismi, a tutta una serie di fenomeni che differenziano la partecipazione. Questo significa che ci saranno certe persone più vicine (nel grado di condivisione) al centro, mentre altre ne saranno più lontane.

Il centro quindi ha questo valore simbolico ed è il valore che struttura e costituisce una società, dunque, una città o un'area geografica.

Per quanto si è accennato il centro della società complessa non va pensato come quello delle società non complesse, ovvero come costituito da un insieme di valori, di credenze, di ideali e da un potere egemoni, ma da quei valori, da quelle credenze e ideali, da quel potere e da quelle norme e modelli che garantiscono la coesistenza non distruttiva di una pluralità di centri. Si potrebbe dire che il centro della società complessa è un "meta-centro" che tesse insieme i vari centri in un tessuto sociale unitario.

Connesso al centro c'è il concetto di periferia, che indica tutte quelle persone che hanno una condivisione minore del sistema centrale. Neppure la periferia va intesa o è individuabile in senso geografico, geometrico, fisico. Infatti, come il centro non coincide con quello fisico, anche la distanza che individua la periferia sarà di tipo simbolico. Le periferie sono le zone più distanti in ordine alla condivisione dei valori, delle norme, degli stili di vita e dei modelli che caratterizzano il sistema centrale. Nel caso della società complessa più che di periferia occorrerebbe parlare di periferie, nel senso che essendo molti i centri esistono molte periferie, oltre alla periferia delle periferie, ovvero la "meta-periferia".

La complessificazione della società è accompagnata dalla crisi del limite prodotta dall'emersione del pluralismo estremizzato e dalla centralità economica e sociale del consumismo.

La crisi del limite

Il concetto di “**limite**” con il suo opposto, “illimitato”, è, sin dalle origini, alla base del discorso intorno alla vita umana e alla civiltà, sia dell'occidente che dell'oriente.

Per quanto riguarda l'occidente basta riandare al pensiero greco antico e al concetto di ἀπειρου, che spesso viene tradotto impropriamente con infinito, ma che, più propriamente, significa ciò che non ha limite, e che è, quindi, illimitato.

L'illimitato, diversamente dall'infinito, come ricorda Aristotele nella fisica, «non è ciò al di fuori di cui non c'è nulla, ma ciò al di fuori di cui c'è sempre qualcosa».

Questo significa che l'illimitato è per sua natura incompleto, oltre ad essere una «potenzialità non attuata e non attuabile», perché solo ciò che ha un limite, che è, quindi, limitato, è completo e ha una sua attualità.

Un oggetto per esistere nel dominio dello spazio e del tempo deve essere perciò finito, rinchiuso nel confine del limite.

Tuttavia se esistesse solo il limite, non esisterebbe il divenire e, quindi, la storia, né alcuna evoluzione, perché la tendenza di ogni oggetto è di permanere rigidamente all'interno dei confini di esistenza imposti dal limite.

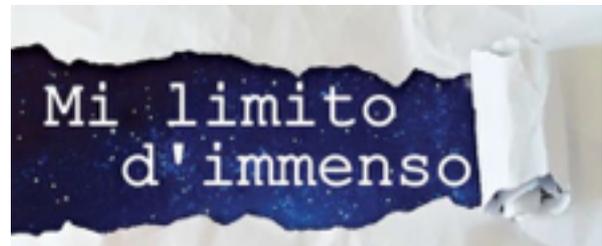
L'illimitato, essendo, invece, il principio che tende a «ricondurre la realtà a uno stato informe e disorganizzato, ove ogni cosa perde la sua riconoscibilità come ente concreto e gli eventi appaiono slegati, imprevedibili e suscettibili di una evoluzione priva di logica», dissolve l'ordine imposto dal limite creando una situazione fluida, che può però essere nuovamente solidificata dall'introduzione di un nuovo limite.

Il divenire richiede perciò una sintesi del limite e dell'illimitato o, meglio, una sorta di dialettica continua tra il limitato e l'illimitato, in cui l'illimitato tenta continuamente di dissolvere il limite, ma questi si ricostituisce continuamente assumendo nuove forme.

Nelle società alle soglie della seconda modernità caratterizzate dalla complessità, la dialettica illimitato/limite ha subito delle profonde trasformazioni. In alcuni casi è stata addirittura delegittimata.

Infatti, molte proposte teoriche e pratiche elaborate dalla cultura sociale odierna non solo hanno, di fatto, demolito molti dei limiti che tradizionalmente segnavano la vita individuale e sociale, ma hanno addirittura negato il valore del limite nella vita umana.

Questo perché la complessità sociale, con il sostegno dell'ideologia consumista che la pervade, ha enormemente dilatato lo spazio di espressione del desiderio, che appare, quindi, molto più ampio che nel passato, così come il rifiuto dei codici normativi entro cui si definisce lo spazio esistenziale delle persone e, quindi, della realizzazione dello stesso desiderio.



Questa crisi del limite si manifesta nella vita di molti giovani come ricerca ossessiva dell'eccesso, quasi che l'appagamento della loro sete di vita, di godimento e di felicità possa avvenire solo attraverso forme che si collocano al di là dei limiti, attraverso cui la cultura sociale si propone di difendere se stessa unitamente all'integrità bio-psichica delle persone.

La ricerca dell'eccesso avviene perciò, solitamente, sia nella trasgressione e nella ricerca del rischio, sia nello spreco di risorse materiali ed immateriali, interne e esterne al giovane.

In questo tipo di società la conservazione, o più precisamente, la crisi di progettualità e di senso della storia, più che dalla scarsità del rapporto del limite con l'illimitato, sembra essere prodotta dalla scarsità di rapporto dell'illimitato con il limite.



Crisi della progettualità e degli impegni di lunga durata

Questa trasformazione della temporalità ha degli effetti profondi sull'identità delle persone, sulla loro coscienza e sulla possibilità di dare un senso alla propria esistenza.

Non è casuale che oggi il percorso di conquista dell'identità che le nuove generazioni debbono percorrere sia frammentato, accidentato e che spesso conduca a quelle forme che vengono definite "deboli". Allo stesso modo la vita priva del tessuto del progetto e della storia appare sempre di più come un caotico susseguirsi di opportunità a volte positive ed a volte negative, piacevoli o spiacevoli ma in cui comunque il paradigma del consumo si manifesta come dominante. La coscienza della propria responsabilità personale e sociale risulta indebolita e la persona sembra avere responsabilità, spesso illusoria, solo verso se stessa e le persone che le sono spazialmente ed affettivamente prossime.

Il risultato è una persona che vive senza un'etica che non sia quella dell'utilità personale e dell'adattamento alla realtà sociale ed alla sua cultura.



Occorre poi sottolineare che tutto il processo di omogeneizzazione del tempo e, quindi, dei modi di vita delle persone è finalizzato all'aumento della produttività del lavoro umano e a migliorare la qualità della vita delle persone. Tuttavia proprio perché sradica le persone dalla temporalità noetica produce esattamente il contrario di ciò che si propone, ovvero un abbassamento della qualità della vita delle persone e una perdita della loro capacità di governare e di dare senso alla propria vita.

Questa incapacità delle persone di governare la propria vita lungo l'asse storico del tempo si manifesta in una concezione di vita a-progettuale, di una vita cioè che si costruisce, all'interno della sociotemporalità, attraverso la capacità di cogliere con un atteggiamento pragmatico e utilitaristico le occasioni e le opportunità che la vita quotidiana offre, senza la necessità di porsi domande se queste stesse occasioni sono coerenti o meno con il proprio progetto di vita, ovvero se sono compatibili con i propri sogni di futuro e con la propria storia, individuale e sociale.

Il risultato è una persona che vive senza un'etica che non sia quella dell'utilità personale e dell'adattamento alla realtà sociale ed alla sua cultura.

Di una persona che non sa assumere impegni a medio e a lungo termine, che non sa sacrificarsi e rinunciare alle gratificazioni che il presente offre in nome della coerenza a un impegno di costruzione di un futuro personale e sociale.

L'indebolimento dei legami comunitari e la centralità dell'individuo

La comunità, nelle sue varie forme e manifestazioni culturali, ha sempre rappresentato il luogo in cui le persone potevano inscrivere il proprio progetto personale di vita all'interno di un progetto collettivo e, quindi, dividerlo attraverso i vincoli di solidarietà e altruismo che caratterizzano le comunità autentiche.

Oggi, in questa seconda modernità, si assiste alla attribuzione all'individuo di una centralità assoluta che gli assegna, in modo esclusivo, l'onere di tessere l'ordito della sua vita e la responsabilità totale del successo o del fallimento, che cade principalmente sulle sue spalle.

Si sta passando dai "gruppi di riferimento" pre-assegnati a quella del "rapporto universale" in cui la destinazione dei singoli sforzi di auto-costruzione non è data in anticipo.

I modelli anziché precedere le politiche della vita, e incanalarne il corso futuro, la seguono.

Questo genera una profonda angoscia, essendo ogni individuo sottodeterminato rispetto alla propria autocostruzione, che viene esorcizzata in vari modi, ma in particolare con espressioni di forme di egoismo radicale che sconfinano verso il narcisismo e che sono socialmente validate attraverso i miti dell'autorealizzazione.

La dissoluzione dei legami comunitari tocca anche quella particolare comunità che è la famiglia, che perde la sua caratteristica di luogo del progetto collettivo per divenire, in molte situazioni, il luogo della convivenza, all'interno di una relazione di intimità, di progetti individuali reciprocamente impermeabili.

In questa famiglia nessun membro sembra disponibile a rinunciare a una parte del proprio progetto personale per sostenere o il progetto dell'altro o la costruzione di un progetto, che

realizzi il bene comune della famiglia.



Questo individualismo, che si nutre dell'illusione della assoluta libertà individuale, si manifesta all'interno di sistemi sociali che appaiono sempre più rigidi e imm modificabili dall'azione dei singoli.

Questo genera una libertà illusoria, come si vedrà anche analizzando le trasformazioni del tempo.

L'identità e l'alterità virtuale: il ruolo dell'immaginazione mediatica

L'immaginazione nel mondo post elettronico ha abbandonato i territori tipici in cui ha sempre abitato, come, ad esempio, quelli dell'arte, del mito e del rito, per entrare a far parte del lavoro quotidiano della gente comune in molte società.



Infatti, nella vita sociale attuale, l'immaginazione ha assunto un ruolo inedito che la vede non più come un'opera della fantasia, una forma di evasione, un passatempo per élite colte, ma come forma di azione individuale e sociale.

In questo contesto i media elettronici sono divenuti per le persone delle risorse per la sperimentazione di

costruzioni di sé. Infatti, *«consentono di intrecciare sceneggiature di vite potenziali con il fascino delle star dello schermo e di trame cinematografiche fantastiche, ma consentono anche a quelle vite di agganciarsi alla plausibilità degli spettacoli di informazione, dei documentari, e di altre forme in bianco e nero di telemidiazione e di testi a stampa. Solo per via della molteplicità delle forme in cui appaiono (cinema, televisione, computer e telefoni) e a causa della rapidità con cui si muovono attraverso le ordinarie attività quotidiane, i media elettronici forniscono risorse l'immaginazione del sé come un progetto sociale quotidiano».*

L'aver sostituito i media alle mediazioni simboliche ha, infatti, prodotto una interruzione o un rallentamento la dialettica identità/alterità. I media, infatti, consentono spesso solo di ri-conoscere, dando però l'illusione di conoscere. Questo indebolisce indubbiamente la possibilità di stabilire un contatto con l'altro reale offrendo in cambio possibilità di un contatto esteso con il simulacro dell'altro. Se l'alterità è simulacro anche l'identità diviene un simulacro. Perdere il contatto con l'altro significa perdere il contatto con se stessi.

Questa crisi della capacità di alterità mette in crisi anche l'identità del persone che, come è noto, si nutre della dialettica identità/alterità.

Alcuni studiosi osservano, sulla scia della lezione di Durkheim, nell'indebolimento della dialettica tra alterità ed identità un fattore di produzione della violenza.

Nel labirinto prodotto dalla virtualità relazionale e dalla complessità sociale il non avere una identità stabile, coerente e unitaria è ritenuto normale. Il modello di identità che viene proposto, infatti, è quello di una identità frammentata, composita, in continua evoluzione,

ambivalente, contraddittoria e mai compiutamente raggiunta. Questo tipo di identità è teorizzato sia a livello filosofico che sociologico.

Nel rapporto con la realtà esterna si tenta di accreditare, in coerenza con il concetto di identità debole, l'impossibilità di comprendere e di dominare efficacemente la realtà. L'unico modo possibile per l'abitante delle società odierne di porsi nei confronti della realtà è quello di chi tace e se formula una domanda non pretende risposta.

L'identità debole frantuma l'esperienza dell'appartenenza sociale delle persone facendo che i loro vissuti siano divisi in tanti frammenti, tra loro isolati, che non riescono a dar vita ad una esperienza esistenziale unitaria.

Nutrite in questo dalla complessità sociale che ha, a sua volta, frantumato la cultura sociale facendo sì che essa non sia più organizzata attorno ad un unico centro simbolico, ma attorno ad una pluralità di centri che forniscono ai valori sociali una legittimità parziale e precaria.

Il non avere un centro simbolico unico che conferisca legittimità ai valori rende impossibile qualsiasi scelta o semplice gerarchizzazione, oltre che degli stessi valori, dei bisogni e delle opportunità presenti nella società. L'impossibilità di scegliere e di gerarchizzare i valori, i bisogni e le opportunità segna l'orizzonte di senso di chi abita la complessità che caratterizza le società della tarda o della seconda modernità.

In conseguenza di questo ogni esperienza che la persona vive ha un significato relativo che si esaurisce all'interno dell'esperienza stessa, non riuscendo a collegarsi alle altre esperienze esistenziali e quindi ad un senso più generale. Questo comporta, tra l'altro, una forte difficoltà da parte della persona a dare coerenza ai suoi atteggiamenti e comportamenti che manifesta lungo l'asse del suo tempo quotidiano.





Essere giovani oggi

Il primo effetto prodotto dalle trasformazioni culturali riguarda l'insieme del mondo giovanile sovente definito come "condizione giovanile" che si manifesta da un lato con il prolungamento dell'età giovanile e, dall'altro lato, con la frammentazione/individualizzazione dell'esperienza di essere giovani e dei percorsi di crescita.

Il relativismo etico

Anche se la credenza che mediamente i giovani oggi non abbiano valori è alquanto diffusa occorre rilevare che essa è falsa. Infatti quando si indaga sulla presenza dei valori nel mondo giovanile si ha la sorpresa di scoprire che la maggioranza dei giovani condivide molti di quei valori che il mondo adulto ritiene importanti per la realizzazione di una condizione umana evoluta e matura.

I problemi inerenti i valori dei giovani non sono legati alla loro assenza ma piuttosto al prevalere nella loro gerarchizzazione della dimensione personale e soggettiva.

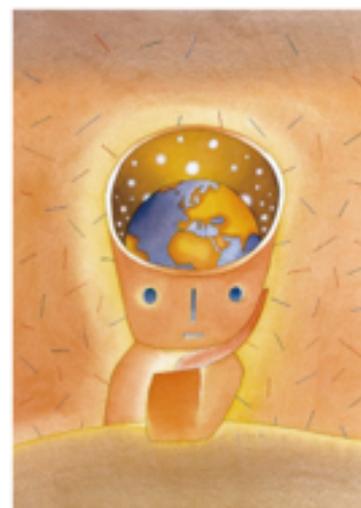
Infatti i sistemi di valore che i giovani hanno interiorizzato vedono nelle posizioni centrali quei valori che sono funzionali alla realizzazione personale ed alla relazionalità all'interno del mondo vitale quotidiano che essi abitano.

Non è un caso perciò che le ricerche mettano in evidenza che le tre cose più importanti per la maggioranza dei giovani oggi siano la famiglia, l'amore e l'amicizia.

Quella relazionale è indubbiamente la dimensione esistenziale centrale nell'orizzonte di senso della maggioranza dei giovani italiani come lo è, quasi certamente, per gli adulti.

La chiusura dell'orizzonte esistenziale di molti giovani nella dimensione della relazionalità primaria è anche sottolineata dall'importanza, assolutamente straordinaria, che il gruppo dei pari ha nella vita quotidiana dei giovani.

Questa importanza la si ha anche purtroppo in negativo, in quanto in alcuni casi il gruppo primario assume la funzione di stimolatore e facilitatore dei comportamenti trasgressivi e devianti.



Jean-Michel Folon, Le mondo, 1986

Comunque il gruppo dei pari assume una sua rilevanza particolare non tanto per le attività che offre o le discussioni che consente al suo interno ma solo per le relazioni il cui scopo è quello di assicurare ogni membro sul fatto di esistere e di essere accettato e riconosciuto dagli altri membri del gruppo.

Il gruppo dei pari è da questo punto di vista il luogo della relazione per la relazione.

L'importanza della dimensione relazionale è testimoniata anche dal fatto che nel rapporto amoroso di coppia ciò che viene ritenuto più importante dai giovani è il rispetto, la comprensione, la fedeltà e la capacità di comunicare. Si noti che l'intesa sessuale è ritenuta meno importante di questi aspetti relazionali immateriali.

Questa centralità dei valori legati al loro mondo vitale quotidiano nei giovani si esprime normalmente anche in un modo di vivere la responsabilità etica che, di fatto, è la negazione dell'esistenza di norme a carattere universale o comunque esterne al sentire del soggetto.

Infatti vi è solo una minoranza di giovani che accetta come fondamento del proprio agire un codice etico, religioso o laico, esterno alla loro esperienza personale.

Una parte consistente dei giovani, specialmente nel periodo dell'adolescenza, tende, invece, a porre come fondamento dell'agire etico o i propri bisogni e desideri, oppure la rivendicazione della centralità della propria coscienza.

Questa rivendicazione di libertà soggettiva nell'agire etico si manifesta soprattutto nella sfera della sessualità.



Infine vi è un'altra parte dei giovani, specialmente tra coloro che sono usciti dall'adolescenza, che riconosce come fondamento dell'agire etico una relazione dialogica tra la scoperta della propria finitudine e del proprio limite personale con quella della responsabilità verso l'altro, verso la sua dignità, la sua libertà ed i suoi diritti. Dove però l'altro è solo quello con cui si ha una relazione primaria, personale.

Questa parte dei giovani rivela la maturazione di una concezione di alterità che, pur essendo sempre di breve raggio relazionale, può favorire la scoperta di un fondamento etico più solido ma che tuttavia se non è educato non riesce ancora farli uscire dalla gabbia dorata del mondo vitale quotidiano e dalle spire del relativismo.

Relativismo che, come si accennato prima, è uno dei prodotti nella attuale cultura sociale della surmodernità del politeismo etico e che fa sì che per una gran parte di giovani sia spesso impossibile acquisire la certezza che i valori che sono loro proposti o che hanno già scelto come fondamento del proprio agire siano veri, importanti e giusti perché essi formano soltanto uno dei tanti sistemi valoriali presenti con pari dignità nella vita sociale che abitano.

Il relativismo prodotto dal policentrismo non si ferma a questo effetto ma va ben oltre frammentando il tessuto culturale della società in un puzzle matto, in cui ogni tessera pretende di contenere il disegno del tutto. In modo meno ermetico si può dire che il giovane nel corso del suo quotidiano vivere sperimenta luoghi differenti che, sovente, gli

offrono valori, modelli di vita, codici e norme assai diversi tra di loro quando non addirittura antagonisti.

Il passaggio quotidiano del giovane dalla famiglia alla scuola, al lavoro, al gruppo dei pari, alle associazioni, alle polisportive ed ai mass media è l'esperienza di un cammino in una realtà sociale disomogenea e frammentata che lo invita a vivere in modo pragmatico ed a-progettuale, ad evitare scelte coerenti se vuole poter usufruire di tutte le promesse che ogni luogo che attraversa gli fa.

La centratura delle scelte etiche alla sfera della propria coscienza e delle relazioni di mondo vitale in questo quadro sociale è non solo congruente al relativismo etico presente nella cultura sociale ma è anche un modo che consente al giovane di godere delle opportunità di appagamento dei suoi desideri e bisogni che la realtà sociale gli offre.

Tuttavia i giovani che hanno sperimentato l'educazione del germe di alterità che è presente nel loro vissuto etico sono riusciti ad uscire dalle spire del relativismo ed a entrare in un mondo in cui esistono gerarchie di valori e in cui è possibile dare un senso progettuale unitario alla loro vita.

Il rapporto con il futuro

L'assenza di una vera progettualità esistenziale è ben evidenziata dalla carenza di aspirazioni, e spesso di speranza, nei confronti del futuro sia personale che sociale.

Per quanto riguarda le aspirazioni dei giovani nei confronti del loro futuro personale occorre sottolineare che esse, nella grande maggioranza dei casi, riguardano quasi esclusivamente il farsi una famiglia e l'accedere ad un lavoro soddisfacente. Anche se per

quanto riguarda quest'ultimo aspetto compaiono spesso le ombre prodotte dalla forte disoccupazione giovanile presente nel nostro paese.

L'assenza della speranza è leggibile poi, ed in modo affatto particolare, nell'atteggiamento che i giovani manifestano nei confronti del futuro della società e dell'umanità.

Infatti la maggioranza di essi è convinta che la società italiana nel futuro sarà peggiore di quella attuale soprattutto per quanto riguarda la solidarietà, la libertà, la giustizia ed il benessere.

Questo però non significa che i giovani non abbiano dei sogni circa il futuro della società ma solo che essi pensano che i loro sogni non potranno realizzarsi. Alla base di questa loro sfiducia vi è una sorta di rassegnazione fatalistica, fondata sulla convinzione che il futuro della società non può in alcun modo essere influenzato dalla loro azione individuale e politica nel presente.

Infatti per la quasi totalità dei giovani il futuro della società è determinato da poteri e fatti che sfuggono al loro controllo e non hanno perciò alcuna fiducia nei confronti delle azioni di cambiamento sociale che possono essere prodotte dal loro eventuale impegno sociale e politico.



L'immagine che rende bene l'atteggiamento di questi giovani verso il futuro sociale è quella dello *spettatore disincantato e passivo*.

Si tratta, tra l'altro, di una situazione paradossale, in quanto i sogni di questi giovani nei confronti del futuro della società appaiono spesso concreti e realizzabili e sono molto distanti dalle proiezioni ideologiche astratte che hanno caratterizzato nel passato i sogni di altre generazioni di giovani.

Passando dall'atteggiamento verso il futuro della società a quello verso il futuro dell'umanità il pessimismo manifestato dai giovani appare ancora più profondo.

I due terzi di essi, ad esempio, sono convinti, o perlomeno temono, che nel futuro possa scoppiare una guerra mondiale. La stessa quota di giovani è sicura poi che la fame e la povertà nel mondo non potranno essere sconfitte e che, quindi, le disuguaglianze tra i paesi ricchi e quelli poveri continueranno ad esistere se non ad incrementarsi.

Questo sguardo pessimistico nei confronti del futuro dell'umanità è ulteriormente arricchito dalle paure delle catastrofi naturali, degli effetti delle manipolazioni genetiche e, in generale, dalla convinzione dell'esistenza di tendenze autodistruttive nell'essere umano.

Da notare poi che la totalità dei giovani intervistati in questa ricerca è convinta che non potrà mai realizzarsi la pace universale.

Anche riguardo al futuro dell'umanità compare perciò lo stesso senso di impotenza già rilevato nei confronti del futuro della società.

Impotenza che nasce da un senso di profonda estraneità, condito di sfiducia, nei confronti della politica, che non viene assolutamente percepita come lo strumento di azione sociale attraverso cui le persone cercano di realizzare quelle condizioni di vita in cui i loro bisogni possano trovare una adeguata risposta e che, nello stesso tempo, siano il più prossime possibile alla loro visione del mondo.



Occorre però sottolineare che questa estraneità non deriva necessariamente e sempre dal fatto di considerare la politica un qualcosa di "sporco", perché essa è sovente il frutto di una sorta di disillusione cinica circa la possibilità dell'azione politica di cambiare la realtà del mondo; vuoi perché secondo molti giovani il potere economico è in grado di imporre comunque le sue regole al gioco sociale; vuoi perché secondo altri giovani le persone sono fondamentalmente egoiste e poco inclini, quindi, a rinunciare ai loro privilegi in nome dell'interesse comune.

Un altro fattore che contribuisce a formare nei giovani la scarsa fiducia nella possibilità di costruire un futuro della società e dell'umanità migliore del presente è costituito dal fatto che una parte consistente dei giovani è convinta che il futuro sia solo parzialmente nelle sue mani, in quanto crede che esso sia il frutto di un mix complesso tra le scelte delle persone ed il destino.

Al di là di ogni considerazione resta comunque il fatto che l'orientamento esistenziale dominante negli adolescenti e nei giovani è sostanzialmente rivolto a consumare il presente.

Questo nonostante a livello cognitivo negli stessi giovani sia presente la consapevolezza della possibilità di agire sul futuro personale attraverso le scelte nel presente e dell'esistenza di un legame profondo tra passato presente e futuro, che tra l'altro fonda la loro identità personale.

Eccessiva-mente

La propensione dei giovani al rischio e ad alcune forme di eccesso nasce dal fatto che essi percepiscono, spesso confusamente, che esso svolge nella vita sociale e personale alcune funzioni importanti.

La prima funzione che essi percepiscono è quella dell'eccesso come agente di cambiamento che consente di superare il vecchio limite e di scoprirne uno nuovo, ridefinendo i comportamenti personali o quelli collettivi, conquistando, limitatamente o radicalmente, un nuovo modo di essere. Questo cambiamento è però sempre aperto, sia in senso evolutivo sia in senso regressivo, e rappresenta sempre un rischio, ridotto però dal fatto che, secondo questi giovani, nella situazione di eccesso riemergerebbero i valori e le

regole assimilate nei processi socializzanti ed educativi.



Una seconda funzione dell'eccesso che i giovani avvertono è quella che esso sarebbe una sorta di segnale della presenza nella vita sociale di forme di disagio.

Molto più interessante è articolata appare la terza funzione dell'eccesso che viene individuata, in cui si afferma che esso consentirebbe l'introduzione di nuove regole o la riaffermazione delle vecchie nella vita quotidiana della società.

Infine un'ultima funzione dell'eccesso che viene descritta dai giovani è quella liberatoria, o meglio dell'eccesso come rito che celebra la liberazione da una situazione vissuta come costrittiva e/o oppressiva.

Infine occorre sottolineare come dai giovani venga evidenziata la caratteristica dell'eccesso di manifestarsi all'interno di una progressione continua, nel senso che superato un limite si propone di superarne un altro in un movimento senza fine.



L'ANALISI

I giovani oggi: Mario Pollo (sociologo), "nativi precari" che c'insegnano "una nuova progettualità"

<https://agensir.it/chiesa/2017/05/16/assemblea-cei-e-sinodo-mario-pollo-sociologo-i-giovani-nativi-precari-ci-insegnano-una-nuova-progettualita/>

Azione formativa:

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

Modulo 2

“PROGETTARE LABORATORI EDUCATIVI - DIDATTICI”

Unità Formative:

UF1 - Elementi di interculturalità

UF2 – Elementi di psicologia della famiglia

UF3- Elementi di pedagogia

UF4- Elementi di progettazione

L'educazione interculturale è una prospettiva dell'educazione nata dalla constatazione che «le persone contemporanee vivono e interagiscono in un mondo sempre

più globalizzato».

Esistono varie definizioni dell'educazione interculturale. La dichiarazione di Maastricht (2002) sostiene che:

L'educazione interculturale è «un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a partecipare alla realizzazione di un mondo più giusto e più equo, un mondo di diritti umani per tutti».

L'educazione interculturale «comprende

l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale in quanto elementi globali dell'educazione alla cittadinanza».

Esistono numerosi documenti internazionali sullo sviluppo del concetto di EI. Qui di seguito ne elenchiamo alcuni che si concentrano, ciascuno a suo modo, su questo approccio e lo arricchiscono.

Dichiarazione universale dei diritti umani

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Deve promuovere



la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

Articolo 26 Nazioni Unite, Conferenza Generale, San Francisco, 10 dicembre 1948.

www.un.org/education

Raccomandazione sull'educazione, per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e l'educazione ai diritti umani e alle libertà fondamentali.

Associando tra loro l'apprendimento, la formazione, l'informazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire uno sviluppo cognitivo e appropriato dell'individuo. Dovrebbe, inoltre, sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e il rispetto del principio di uguaglianza, nel comportamento quotidiano.

UNESCO, Conferenza generale, Parigi, 19 novembre 1974.

www.unesco.org/education

Agenda 21. Capitolo 36: Promozione dell'educazione, della sensibilizzazione dell'opinione pubblica e della formazione

L'educazione, compreso l'insegnamento di tipo scolastico, la sensibilizzazione dell'opinione pubblica e la formazione devono essere viste come un processo che consente agli esseri umani e alle società di realizzare interamente il loro potenziale. L'educazione svolge un ruolo critico decisivo per ciò che concerne la promozione di uno sviluppo sostenibile e il miglioramento della capacità degli individui di affrontare i problemi legati all'ambiente e allo sviluppo.

Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo, Rio de Janeiro, 3-14 giugno 1992.

www.un.org/esa/sustdev/documents

UNESCO - Dichiarazione e quadro di azione integrato, riguardante l'educazione alla pace, ai diritti umani e alla democrazia - Parigi 1995

L'educazione deve sviluppare la capacità di apprezzare il valore della libertà e le competenze che permettano di rispondere alle sfide che ne derivano. Ciò implica la necessità di preparare i cittadini a gestire le situazioni difficili e incerte, di dotarli delle attitudini all'autonomia e alla responsabilizzazione individuali richieste. Quest'ultima deve essere legata alla valutazione dell'impegno civico dell'associazione con altri, per risolvere i problemi e operare allo scopo di instaurare una società equa, pacifica e democratica.

UNESCO, Assemblea Generale- Parigi, Novembre 1995

www.unesco.org/education

Dichiarazione del Millennio, delle Nazioni Unite, 2000

Capitolo: Valori e principi

Siamo convinti che la sfida più importante che dobbiamo raccogliere attualmente consiste nel fare in modo che la globalizzazione diventi una forza positiva per tutta l'umanità. Infatti oggi, pur offrendo immense possibilità, i benefici e gli oneri che comporta sono

distribuiti in modo molto ineguale. Siamo coscienti del fatto che i paesi in via di sviluppo e quelli in fase di transizione devono superare particolari difficoltà per affrontare questa grande sfida. La globalizzazione non porterà quindi vantaggi equamente distribuiti, se non a condizione che venga compiuto uno sforzo ampio e significativo per costruire un avvenire comune, sempre che tutti vi partecipino come esseri umani, restando fedeli a tutte le loro diversità.

Risoluzione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite, New York, 8 settembre 2008.
www.un.org/millenniumgoals

Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione al servizio dello sviluppo sostenibile 2005-2014

La visione di base dell'educazione al servizio dello sviluppo sostenibile è quella di un mondo in cui ognuno abbia la possibilità di beneficiare dell'istruzione, di acquisire i valori, i comportamenti e i modi di vivere necessari per assicurare un avvenire sostenibile e una trasformazione positiva della società.

Nazioni Unite per l'educazione al servizio dello sviluppo sostenibile – Piano internazionale di realizzazione, gennaio 2005.
www.unesco.org/education

Consensus europeo in tema di sviluppo: il contributo dell'educazione allo sviluppo e della sensibilizzazione, 2007

L'obiettivo dell'educazione allo sviluppo e della sensibilizzazione è dare la possibilità a ogni individuo in Europa di avere accesso, nel corso di tutta la vita, alle opportunità di conoscere e capire questioni in tema di sviluppo globale e la loro importanza a livello locale e personale, e di mettere in pratica i loro diritti e le loro responsabilità in quanto cittadini di un mondo interdipendente e in cambiamento, lottando per un mondo giusto ed equo.

http://ec.europa.eu/development/center/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_EN-067-00-00.pdf

Anno europeo del dialogo interculturale 2008 Articolo 2: Obiettivi

1. Gli obiettivi generali dell'Anno europeo del dialogo interculturale consistono nel contribuire a (...) sensibilizzare tutte le persone che vivono nell'UE, in particolare i giovani, sul fatto che è importante sviluppare una cittadinanza europea attiva e aperta al mondo, rispettosa della diversità culturale e basata sui valori comuni dell'UE previsti all'articolo 6 del trattato UE e dalla Carta dei diritti fondamentali dell'UE (...)

2. Gli obiettivi particolari dell'Anno europeo del dialogo interculturale sono i seguenti: (...) rinforzare il ruolo dell'educazione, quale importante vettore di apprendimento e della diversità, accrescere la comprensione delle altre culture, sviluppare le competenze e le migliori pratiche sociali e mettere in luce il ruolo centrale dei media, per la promozione del principio di uguaglianza e di mutua comprensione.

Decisione n. 1983/2006/EC del Parlamento europeo del Consiglio d'Europa, 18 dicembre 2006.

<http://ec.europa.eu/culture/portal/events/current/dialogue2008>

Libro bianco sul dialogo interculturale del Consiglio d'Europa giugno 2008

L'approccio interculturale offre un modello di gestione della diversità aperto sul futuro e propone una concezione basata sulla dignità umana di ogni individuo e sull'idea di un'umanità e di un destino comuni. Se dobbiamo costruire un'identità europea, questa deve poggiare su valori fondamentali condivisi, sul rispetto del nostro patrimonio comune e della diversità culturale e sulla dignità di ogni individuo. In questo contesto, al dialogo interculturale è assegnato un ruolo importante: da un lato esso deve prevenire le fratture di natura etnica, religiosa, linguistica e culturale; dall'altro lato, deve permetterci di progredire insieme, di riconoscere le nostre diverse identità in modo costruttivo e democratico, partendo da valori universali condivisi.

<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural>

Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e sull'educazione ai diritti umani (adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010)

L'educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani sono strettamente legate tra loro e si confrontano reciprocamente. L'educazione alla cittadinanza democratica mette essenzialmente l'accento sui diritti e sulle responsabilità democratiche e sulla partecipazione attiva riguardante i rapporti con gli aspetti civici, politici, sociali, economici, giuridici e culturali della società, mentre l'educazione ai diritti umani interessa la più vasta gamma dei diritti e delle libertà fondamentali in tutte le loro accezioni.

Raccomandazione CM/Rec (2011) 4 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'educazione all'interdipendenza e solidarietà globali (adottata dal Comitato dei Ministri il 5 maggio 2011 al millecentotredicesimo incontro dei Rappresentanti dei Ministri).

La Raccomandazione sull'educazione all'interdipendenza e solidarietà globali costituisce il primo standard legale europeo sull'educazione interculturale.

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE COME PROCESSO DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

L'educazione interculturale favorisce la messa a punto e l'implementazione della visione



necessaria a muoversi verso un modello di partenariato tra popoli, culture, religioni, a livello micro e macro.

L'apprendimento trasformativo attraverso l'educazione interculturale genera un cambiamento profondo e strutturale delle premesse del pensiero, dei sentimenti e delle azioni. A questa educazione della mente e del cuore

consegue un cambiamento radicale che va verso l'interconnessione e l'adozione di tutti i mezzi atti a garantire maggiore equità, giustizia sociale, comprensione e cooperazione tra i popoli.

Tre frasi essenziali relative all'apprendimento trasformativo sono strettamente legate all'educazione interculturale:

- *l'analisi dell'attuale situazione mondiale*
- *la riflessione sulle possibili alternative ai modelli dominanti*
- *il processo di cambiamento verso una cittadinanza interculturale responsabile*

L'educazione interculturale come apprendimento trasformativo conduce a processi di decisione partecipata a tutti i livelli. L'obiettivo di questo tipo di apprendimento consiste nel rafforzare la conoscenza reciproca e la coscienza collettiva di se stessi. L'EI si propone di sfidare la cupidigia, le ineguaglianze, l'egocentrismo, attraverso la cooperazione e la solidarietà anziché dividere individui attraverso concorrenza, conflitti, paure e odio.

L'educazione interculturale come apprendimento trasformativo offre un metodo



per produrre cambiamenti a livello locale, suscettibili di esercitare un'influenza a livello globale. In tal modo, le strategie potranno forgiare la cittadinanza, in modo da permettere ai cittadini di imparare ad assumere responsabilità che non possono essere demandate solo ai governi e a coloro che decidono a livello politico.

Sia a livello micro sia a livello macro, l'EI comprende programmi relativi a settori diversi dell'educazione: l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, l'educazione interculturale e interreligiosa, le dimensioni globali dell'educazione alla cittadinanza ecc. L'obiettivo consiste, quindi, nel definire i fondamenti comuni dell'educazione interculturale.

Ciò si ripercuoterà sia sull'istruzione formale sia sull'istruzione non formale. Quest'ultima è chiamata a svolgere un ruolo prezioso, per fare in modo che gli uomini si rendano maggiormente conto delle loro effettive possibilità di forgiare il loro futuro.

Tuttavia, l'educazione interculturale non si limita ad affrontare temi e problemi globali e soluzioni da trovare insieme. Tende anche a determinare come sia possibile prospettare un avvenire comune che offra a tutti migliori condizioni di vita, connettendo prospettive locali e globali, e tende a suggerire come si possa veicolare e concretizzare questa visione

partendo dal nostro piccolo punto del globo. L'apprendimento trasformativo permette agli individui di creare una visione comune per un mondo più giusto e più sostenibile per tutti. Questa visione trasformativa ci invita a riflettere sul tipo di avvenire che desideriamo.

L'educazione interculturale può contribuire a creare questa visione, ma può anche giocare un ruolo nella creazione di nuovi metodi che, attraverso nuovi movimenti sociali e processi di educazione non formale, offrano spazio a valori, questioni e approcci messi in secondo piano dall'apprendimento formale, dando così voce a tutti, compresi gli emarginati.

Con lo spostamento dell'attenzione verso la trasformazione da una cultura di riproduzione e dominio a una di partenariato basata sul dialogo e sulla cooperazione l'educazione interculturale modifica le regole stabilite dall'economia globale riportando la dignità umana a valore centrale.

IMPARARE PER LA NOSTRA SOCIETA' GLOBALE

La globalizzazione lancia sfide di fondo, in tutti i campi dell'educazione, in tutto il mondo



e permette di entrare in contatto con individui, culture, economie e linguaggi diversi. In questo contesto, l'educazione ai problemi della globalizzazione potrebbe essere considerata unicamente in termini di mercato come fattore appropriato a rafforzare le conoscenze e le competenze di coloro che hanno accesso al mercato, per diventare consumatori e lavoratori attivi nel quadro dell'economia globale.

Tuttavia, l'educazione tende ad aiutare gli individui a riconoscere il loro ruolo e le loro singole e collettive responsabilità, come membri attivi di questa comunità globale che opera per una giustizia sociale, per un'economia per tutti, per la protezione e la rinascita degli ecosistemi della Terra.

L'educazione interculturale costituisce il concetto pedagogico che soggiace a questa prospettiva.

Nella nostra qualità di educatori del XXI secolo dobbiamo far fronte a numerose sfide, in un mondo caratterizzato dalle controversie. Come possiamo preparare gli individui a raccogliere queste sfide? Quali sono le nostre responsabilità in un mondo in cui le

conoscenze si moltiplicano e le tecnologie si sviluppano? Quali sono le nostre responsabilità in un mondo di povertà, di violenza, di pregiudizi e di danni all'ambiente? Il nuovo approccio riguardante l'educazione interculturale si sforza di rispondere a questi interrogativi. E tende a fare in modo che gli studenti imparino a comprendere le problematiche mondiali, fornendo loro le conoscenze, le competenze, i valori e i comportamenti di cittadini del mondo per affrontare sfide globali. In questi termini l'educazione interculturale rappresenta un processo di progresso individuale e collettivo, aperto alla trasformazione e all'auto-trasformazione. Si tratta di una pratica sociale, ma anche di una «preparazione» permanente alla vita, nel cui quadro, l'acquisizione di competenze effettive e di esperienze emozionali per l'analisi della realtà e per il pensiero critico trasforma gli studenti in attori sociali attivi.

In questo contesto, secondo il parere di un numero crescente di persone, l'educazione dovrebbe fornire le chiavi di lettura che consentono una valutazione realistica dei problemi d'attualità del nostro mondo, senza ricorrere a immagini negative di un mondo irrimediabilmente immerso nel grigiore e condannato a un destino funesto. Alcuni chiedono che l'elaborazione dei programmi educativi scolastici offra maggiori possibilità di discutere in modo creativo e razionale varie prospettive di un avvenire alternativo. Gli orientamenti



contemporanei promuovono, in tal senso, programmi innovativi, già adottati da diversi paesi, che lasciano spazio a prospettive più flessibili ed aperte, nella misura in cui presentano nuovi contenuti e utilizzano metodi attivi e nuove risorse. L'educazione interculturale si inserisce in questi orientamenti.

CONTENUTI SUGGERITI DALL'INSIEME DELLE CONOSCENZE

L'educazione interculturale non introduce nuovi contenuti, ma arricchisce e approfondisce i concetti e i contenuti di tutti gli argomenti e di tutti i settori dell'educazione legati allo sviluppo globale, ampliandone le prospettive.

*** Conoscenze sul processo di globalizzazione e di sviluppo della società mondiale**

L'educazione interculturale mette l'accento sulla giustizia sociale e sullo sviluppo sostenibile in quanto auspica di offrire possibilità a ciascuno. I tipi di contenuti ai quali l'educazione interculturale attinge i suoi temi comprendono quindi concetti-chiave quali

società multiculturali, contesti sociali, politici, economici e culturali, la violenza strutturale e diretta, l'interdipendenza tra regioni, paesi e continenti, i limiti delle risorse naturali, la società dell'informazione e i media.

* Conoscenze della storia e della filosofia dei concetti universali dell'umanità

L'educazione interculturale fornisce conoscenze sui concetti universali dell'umanità quali, ad esempio, i diritti umani, la democrazia e buona governance, buona gestione dell'economia, giustizia sociale, commercio equamente distribuito, pari opportunità, pace e trasformazione dei conflitti, cittadinanza, diversità, dialogo interculturale e interreligioso, sviluppo sostenibile, salute e accesso equo alle realizzazioni scientifiche e tecnologiche.

* Conoscenze sulle somiglianze e sulle differenze

L'educazione interculturale fornisce conoscenze sulle somiglianze e sulle differenze relative al modo di vivere, alle culture, alle religioni e alle generazioni. Tutti gli individui, in tutto il mondo provano emozioni, gioie, dolori. Comprendere le somiglianze e le differenze rende più facile rispettare le diversità.

COMPETENZE

* Il pensiero e l'analisi critica

L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti ad affrontare i problemi con spirito aperto e critico, indurli a riflettere e incoraggiarli a condividere punti di vista a sostegno di nuove prove o argomentazioni razionali, a riconoscere e sfidare i pregiudizi, l'indottrinamento e la propaganda.

* Il cambiamento di prospettive o l'adozione di un approccio che comporti varie prospettive

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di cambiare le loro prospettive e di guardare le situazioni da differenti punti di vista.

* Il riconoscimento degli stereotipi e dei pregiudizi negativi

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di riconoscere gli stereotipi e i pregiudizi negativi e di opporvisi attivamente.

* Le competenze interculturali nella comunicazione

L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti a familiarizzarsi con la varietà culturale dei linguaggi e dei codici, in modo da favorire una reciproca conoscenza. Tenendo conto dell'attuale mosaico di culture, dobbiamo accettare l'idea che ogni gruppo

socioculturale possa contribuire ad arricchire la nostra vita comunitaria, attraverso lo scambio di elementi identitari, attraverso il dialogo e la partecipazione di tutti i membri delle comunità multiculturali.

* Il lavoro in équipe e la cooperazione

L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti ad apprezzare il valore della cooperazione, nel quadro di compiti condivisi e del lavoro con altri individui e gruppi che abbiano gli stessi obiettivi.

* L'empatia

L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti a dare prova di sensibilità, comprendendo i punti di vista e i sentimenti degli altri, in particolare, di quelli che appartengono a gruppi, culture e paesi diversi.

* Il dialogo

L'educazione interculturale dovrebbe sviluppare negli studenti competenze di dialogo, quali l'ascolto attivo, il rispetto delle opinioni altrui e l'affermazione costruttiva di se stessi.

* L'affermazione costruttiva di se stessi

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di comunicare con gli altri con convinzione e chiarezza, il che significa in modo non aggressivo, senza negare i diritti altrui, ma neppure, in modo passivo, consentendo che vengano negati i propri diritti.

* Far fronte alla complessità, alle contraddizioni, all'incertezza

L'educazione interculturale dovrebbe aiutare gli studenti a comprendere la complessità del mondo, a prendere coscienza delle contraddizioni e delle incertezze e del fatto che non esiste una soluzione unidimensionale ai problemi complessi.

* Far fronte ai conflitti e alla trasformazione dei conflitti

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di far fronte ai conflitti in modo sistematico e costruttivo.

* Creatività

L'educazione interculturale dovrebbe stimolare l'immaginazione, in modo che si possa pensare di lavorare su problemi globali con un approccio creativo e gradevole.

* Ricerca

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di acquisire maggiori conoscenze sui problemi globali, attingendo a varie fonti.

* Decisioni

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di partecipare ai processi decisionali e di prendere iniziative attraverso procedure democratiche.

* Il rapporto con i media

L'educazione interculturale dovrebbe permettere agli studenti di approfondire le loro conoscenze del mondo dei media e di recepire conoscenza delle informazioni con spirito critico.

* Il rapporto con la scienza e con la tecnologia moderna

L'educazione interculturale dovrebbe dotare gli studenti delle competenze necessarie per un uso responsabile delle nuove realizzazioni scientifiche e tecnologiche.

VALORI E COMPORAMENTI

Alcuni valori fondamentali permettono agli educatori di mettere in luce i principi di base del processo di apprendimento, di guidarli nelle loro scelte dei contenuti, di identificare e di utilizzare le fonti d'informazione, di elaborare le strategie d'insegnamento - apprendimento - valutazione e di definire campi di intervento pratico per gli studenti.

L'obiettivo finale dell'educazione interculturale consiste nel promuovere valori basati sulla conoscenza dei problemi globali e delle competenze pertinenti, in modo da generare comportamenti e atteggiamenti adeguati ad una cittadinanza interculturale responsabile, a livello individuale e collettivo.

Fra gli altri:

* **La stima, fiducia e il rispetto di se stessi e degli altri**

L'educazione interculturale stimola gli studenti a sviluppare il senso della fierezza dell'appartenenza al proprio contesto culturale, sociale e familiare di provenienza. Li incoraggia inoltre a sviluppare il senso del «valore» degli altri, in particolare di chi proviene da contesti culturali, sociali e familiari diversi.

* **La responsabilità sociale**

L'educazione interculturale stimola gli studenti a promuovere la solidarietà internazionale e ad aspirare a un mondo più giusto sul piano sociale, garante della pace e della sicurezza a livello locale, nazionale e internazionale.

* La responsabilità dell'ambiente

L'educazione interculturale stimola gli studenti ad avere cura dell'equilibrio dell'ambiente a livello locale e globale.

* Apertura mentale

L'educazione interculturale promuove un approccio alle varie fonti di informazione, alle varie culture e agli avvenimenti, con spirito critico e aperto.

* Visione

L'educazione interculturale incoraggia gli studenti a immaginare e a maturare una visione di come potrebbe essere migliore e inclusivo un mondo per la nostra comunità e per il pianeta tutto.

* Appartenenza a una comunità attiva e partecipativa

L'educazione interculturale rafforza il senso di appartenenza a una comunità (locale-globale) in cui gli individui, i loro diritti e le loro responsabilità collettive vengono riconosciuti e rispettati da tutti, suscitando un sentimento di reciproco sostegno e un bisogno di partecipare a decisioni comuni promuovendo, in tal modo, i principi del pluralismo, della non discriminazione e della giustizia sociale.

* Solidarietà

L'educazione interculturale genera una solidarietà attiva e cittadini del mondo consapevoli delle realtà globali, impegnati a contribuire alla creazione di un mondo sostenibile, basato sui diritti umani per tutti, sul dialogo e sulla cooperazione.

PRINCIPI METODOLOGICI DI BASE DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Per poter riflettere sui principi metodologici di base in materia di E.i., dobbiamo rifarci ai concetti principali della Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale:

«L'educazione interculturale è un'educazione che apre gli occhi ai cittadini sulle realtà del mondo».

La metodologia in materia di educazione interculturale deve essere messa in relazione con le realtà del mondo. Ciò significa che essa si basa, in primo luogo, sulla realtà, sui contesti e sui bisogni del nostro gruppo di apprendimento, in seguito sulla realtà della società locale contestuale al gruppo e, infine, sulla realtà della società globale che influenza le nostre realtà locali e le loro interconnessioni. È necessario chiarire preventivamente tutti i concetti e, successivamente, attingere alla grande varietà di risorse adatte alle diverse

capacità e caratteristiche del gruppo di apprendimento (età, competenze linguistiche, livello culturale e capacità fisiche) e a quelle legate agli stili dell'apprendimento.

Gli obiettivi e le varie tappe dell'attività devono risultare chiare e comprensibili a tutti, affinché si possa garantire la partecipazione di ciascuno e, allo stesso tempo, costruire una comune comprensione delle realtà del mondo e delle loro interconnessioni.

Alcuni esempi di domande possono aiutarci a riflettere su ognuna delle tappe della procedura di apprendimento:

- *Chi sono le persone che formano il gruppo (educatori e studenti)?*
 - *Da dove vengono (contesto culturale, ecc.)?*
- *Come vengono percepite dal gruppo e dalla società dalla quale provengono la/le loro identità culturali?*
 - *Perché si trovano qui?*
 - *Come si sentono in questo gruppo?*
 - *Qual è il loro comportamento reciproco?*
- *Come reagisce ogni singola persona al comportamento dell'educatore?*
- *Come si sente l'educatore e come reagisce al comportamento degli studenti, in quanto individuo, parte di un gruppo?*

Capire da chi è costituito il gruppo di apprendimento è una condizione sine qua non per tutti gli educatori, soprattutto quando si trattano questioni relative all'educazione interculturale.



Tenendo presente che nel nostro mondo globalizzato nessuna identità - personale o collettiva - è statica, riveste un'importanza capitale capire chi siano veramente le persone che partecipano al gruppo di apprendimento.

È ugualmente importantissimo definire il campo di conoscenze che vengono trattate in funzione delle esigenze del gruppo di apprendimento.

Anche il modo in cui si concepisce e si riesce a creare un'atmosfera di apprendimento adeguata riveste molta importanza, nella misura in cui permette di stabilire canali di comunicazione, di creare un clima di fiducia e di aprire uno spazio incoraggiante, sicuro e gradevole per l'apprendimento degli altri e con gli altri, che susciti un senso di appartenenza e in cui ciascuno si senta sicuro di sé.

Come possiamo, noi educatori, raggiungere questo obiettivo? Quale procedura dobbiamo seguire?

La risposta è di nuovo una domanda. È possibile capire ogni singola personalità e far partecipare il gruppo della porzione di vita di ognuno, utilizzando un solo metodo, una sola attività, un solo strumento?

La risposta può consistere nella scelta di attività varie, attrattive, partecipative, creative e flessibili che coinvolgano tutti gli studenti, ma che rispettino aspirazioni, personalità, vita, contesto culturale e dignità.

L'educazione interculturale dovrebbe indurre i cittadini a costruire un mondo in cui si attuino una maggiore giustizia, una maggiore equità e diritti umani per tutti.

Discutere dei concetti fondamentali di giustizia, equità e diritti umani con i cittadini richiede l'adozione di metodi che portino a un pensiero critico e all'analisi - procedure di ricerca, basate sulla ricerca, sullo studio, sull'approfondimento e sulle inchieste. Al tempo stesso, il contenuto dell'attività di



apprendimento deve essere legato alla vita degli individui, a situazioni reali e ad esperienze umane per poter sensibilizzare chi apprende nei confronti dell'ingiustizia e delle ineguaglianze. Inoltre, è importante individuare e studiare atti di giustizia, situazioni di uguaglianza e di rispetto dei diritti umani nella vita quotidiana, per poter riflettere sul contesto che permette a questi valori di esistere o li genera nelle nostre società.

Beninteso, è necessario instaurare un vero dialogo democratico tra tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento, in modo da alimentare un processo di esplorazione critica e creativa del mondo per facilitare la costruzione di una conoscenza collettiva e di una comprensione comune della società in cui viviamo. Occorre integrare diverse componenti di determinati sistemi di valori e poteri e favorire la discussione dell'interdipendenza tra le realtà dei cittadini.

L'approccio olistico si propone di comprendere i rapporti diretti e indiretti tra le forme di potere, di violenza e di ingiustizia a tutti i livelli, come pure i valori, le pratiche e le condizioni necessarie per superarle. Passare dall'ignoranza e dall'indifferenza alla conoscenza e consapevolezza dei temi globali può voler dire promuovere un processo di apprendimento che collega il contenuto personale a quello collettivo e il contesto locale a quello globale. Passare dalla conoscenza e dalla presa di coscienza all'azione per

impegnarsi a favore di giustizia, equità e diritti umani, è il risultato di un processo di apprendimento volto a sviluppare il senso critico e la partecipazione ai processi decisionali collettivi e alle trasformazioni a livello locale da parte di chi apprende.

Inoltre, è altrettanto importante collegare la conoscenza teorica alle realtà sociali del passato e del presente e comprendere i principi fondamentali di un processo storico che permetta di capire come e perché l'umanità è arrivata al punto di trovarsi nella complessa situazione attuale, a livello locale e globale, e a vedere il futuro in un'ottica positiva.

APPROCCI METODOLOGICI NELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

L'apprendimento basato sulla cooperazione

L'apprendimento cooperativo trae profitto dall'interdipendenza positiva tra gli sforzi che fanno i partecipanti per imparare e dal loro impegno a lavorare insieme. Con questo metodo, gli studenti imparano attraverso l'interazione e rafforzano le loro competenze nella comunicazione e la stima di se stessi.

L'apprendimento basato sui problemi

Le metodologie basate sui problemi incoraggiano gli individui a interrogarsi e a risponderci, sfruttando la loro naturale curiosità nei confronti di eventi o di temi specifici. I membri del gruppo vengono invitati a riflettere su domande alle quali è impossibile dare una risposta assoluta, o che non sono di facile soluzione e che riflettono la complessità di situazioni del mondo reale. L'apprendimento basato su problemi apre la strada a un approccio al processo di apprendimento attivo, organizzato per compiti e autocontrollato.

L'apprendimento basato sul dialogo

Il dialogo che nasce da interazioni orali tra i membri del gruppo e tende a stimolare lo scambio di idee funziona da ponte tra le persone e crea un'atmosfera cordiale, propizia all'approfondimento di pensieri e riflessioni e alla formulazione di proposte, anche se queste sono contrarie tra loro o diverse. Il dialogo aiuta a sviluppare le competenze nella comunicazione e nell'ascolto, promuovendo la comprensione di varie questioni e punti di vista. Si tratta di uno dei principali metodi che vengono applicati nel campo dell'educazione interculturale.

ASPETTI IMPORTANTI DELLA PRATICA DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

I seguenti concetti sono considerati importanti nell'educazione interculturale formale e non formale:

🕒 Definire e capire il gruppo di apprendimento:

In ogni contesto educativo tener conto della situazione e della provenienza del gruppo di apprendimento è fondamentale, ma è cruciale nell'educazione interculturale. All'età, al numero dei partecipanti, alle diversità sociali e culturali riguardo ai temi scelti, al tempo,

al materiale e allo spazio disponibili deve essere data la priorità, quando vengono elaborati i programmi di educazione interculturale e vengono scelti i metodi appropriati. Un altro elemento di importanza capitale consiste nel prendere come punto di partenza il contesto dello studente e sondare i suoi bisogni in modo cooperativo. Si tratta di punti essenziali nell'elaborazione di programmi di educazione interculturale quando il curriculum non è definito.

Le discussioni su argomenti pertinenti e i questionari individuali sono i metodi usati più correntemente per individuare le esigenze e stabilire i temi e le azioni del programma educativo.

○ Scegliere un ambiente adatto all'apprendimento:

Un ambiente adatto all'apprendimento presuppone che quest'ultimo si basi su principi quali la democrazia, la partecipazione, la cooperazione e l'esperienza. In questo tipo di ambiente interattivo, il pensiero critico, il dialogo democratico e una prospettiva olistica vengono apprezzati e incoraggiati lungo tutto il processo educativo.

L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE DEVE ESSERE:	L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO DELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE:
Democratico e dialogico	Crea autostima
Partecipativo	Sostiene la comprensione e la fiducia reciproca
Capace di sostenere e di prendersi cura Piacevole e capace di dare speranza Stimolante e capace di suggerire ispirazioni	Stimola ad apprendere l'uno dall'altro
	Può essere un'immagine in miniatura del mondo

Aspetto concettuale:

I principali concetti che sottendono i problemi globali oggetto dello studio devono essere affrontati in modo opportuno in quanto costituiscono lo zoccolo duro e concreto dell'apprendimento interattivo.

Sviluppare lo spirito critico:

Lo spirito critico si sviluppa a vari livelli e durante varie fasi dell'apprendimento.



Innanzitutto, i partecipanti devono prendere coscienza della realtà, in modo da diventare consapevoli di far parte della società globale e sviluppare valori quali il diritto di ogni cittadino a una vita dignitosa. In seguito occorre che comprendano questi valori attraverso analisi e sintesi. Per una buona comprensione risulta

essenziale collegare le situazioni con la loro realtà e la loro vita quotidiana.

Frammentare la situazione per analizzarla susciterà domande sull'oggetto e sul metodo, piuttosto che risposte o un dialogo articolato intorno a dati argomenti, aperto alla differenza. Sintetizzare raggruppando diverse parti del puzzle mondiale costituisce una tappa importante, per capire le dimensioni politiche, sociali, economiche e culturali di qualsiasi situazione, l'interdipendenza delle realtà di vari individui e trarre da tutto ciò un senso di responsabilità.

L'applicazione di informazioni e di conoscenze a nuove situazioni può aprire prospettive di un mondo migliore attraverso una partecipazione attiva. La valutazione della conoscenza basata su criteri espliciti, risultato dell'analisi e della sintesi, sviluppa attitudini e competenze in cittadini dotati di pensiero critico.

Stimolare la curiosità:

La necessità di stimolare la curiosità è un dato di partenza essenziale per lo sviluppo dello spirito critico. Il metodo consiste nel porre domande appropriate piuttosto che nel cercare risposte appropriate, in quanto queste ultime possono essere difficili da trovare nel nostro mondo incerto e complesso.

Stimolare la creatività:

Stimolare la creatività è un altro dato di partenza essenziale per lo sviluppo di prospettive e del potenziale per un mondo pacifico e sostenibile.

L'approccio micro-macro:

Forme principali:

- Dal locale al globale, ad esempio dall'inquinamento alla povertà nel nostro territorio, alla dimensione globale di questi problemi per tornare, in seguito, sui problemi, stessi a livello locale (globalizzazione).

-
- Dal personale al collettivo, ad esempio a partire da storie ed esperienze personali presentate ai partecipanti, in un programma multiculturale di educazione interculturale, nel quadro del quale si sia indotti ad affrontare il problema della migrazione su base collettiva.
 - Dall'emozionale al razionale, ad esempio quando, dopo aver suscitato emozioni a livello individuale, evocando storie di migrazione, si sia indotti a sondare alcuni aspetti generali della problematica della migrazione.

L'approccio interdisciplinare:

I problemi globali sono trasversali a tutti gli argomenti dei programmi formali e non formali. Collegare le conoscenze specifiche alle conoscenze generali e a legami con le diverse discipline fornisce la visione multi-prospettica necessaria per percepire la conoscenza come sistema unificato, per comprendere se stessi e gli altri in un mondo complesso e interdipendente, nel quale le realtà delle nostre vite possono essere complementari, ma anche contraddittorie. Passare dalla cultura dell'individualismo ad una cultura del partenariato presuppone la trasformazione da criteri personali relativi ad una verità unica, a criteri collettivi relativi a molteplici realtà.



Le tre dimensioni temporali:

È importante declinare qualsiasi problema globale nelle sue dimensioni temporali. Ad esempio, è naturale concentrarsi inizialmente sul modo in cui il problema si presenta, ma è ugualmente importante misurare il suo passato e le sue possibili espressioni future.

La storicità della conoscenza:

Inoltre, è importante riconoscere la storicità e i limiti dei processi individuali e sociali, le varie fasi di evoluzione del fenomeno, la genesi, i limiti, la degradazione, l'esaurimento e la distruzione eventuale di tutto il sistema (ecologico, sociale, economico, politico) per giungere ad una ragionevole comprensione delle situazioni.

Gestire i conflitti:

Si suppone che i temi globali creino conflittualità, quindi, gestendo tali temi, il conflitto non deve essere evitato, ma affrontato in modo equilibrato, con l'obiettivo di fare una sintesi dei punti di vista. Naturalmente la sintesi non è sempre possibile. Ad esempio, gli argomenti riguardanti la religione possono essere oggetto di conflitti e difficilmente si

potrà giungere ad una conclusione nel quadro di un dibattito democratico, per quanto un dibattito del genere debba essere affrontato. La questione del rispetto delle diverse culture verrà senz'altro affrontato in tali discussioni. Tutti i membri del gruppo comprenderanno che viviamo in un mondo in cui i cambiamenti avvengono rapidamente e in cui dobbiamo ripensare le nostre credenze, i nostri valori e i nostri atteggiamenti attuali.

Affrontare i problemi di identità nazionale o culturale:

Generalmente questi problemi sono legati alla migrazione, alla xenofobia, agli stereotipi e ai diritti umani, che devono essere trattati con particolare delicatezza, dato il loro carattere potenzialmente conflittuale. Anche se l'educazione interculturale è sinonimo di resistenza allo status quo, essa non dovrebbe mai essere vista come una minaccia, ma, piuttosto, come una sfida positiva in grado di arricchire e ampliare l'identità nazionale e culturale.

Introdurre l'elemento di cambiamento:

La realtà del nostro mondo è costituita da cambiamenti costanti che generano incertezze e instabilità. L'educazione interculturale dovrebbe preparare coloro che apprendono ad affrontare questa realtà e ad adattarvisi in modo positivo e costruttivo. Ciò implica la necessità di cercare i mezzi necessari per ottenere un buon equilibrio tra stabilità e cambiamento. A tale scopo si rende necessario un approccio più olistico, per collegare tra loro le dimensioni dell'essere (fisiche, intellettuali, emozionali e spirituali) e collegarle a quelle dell'ambiente (naturali, sociali, culturali, economiche e politiche).

Suscitare ottimismo e gradimento:

L'educazione interculturale è ottimista e portatrice di speranze. Molti "profeti", moderne "Cassandre", annunciano la fine del mondo. Come affrontare il pessimismo? Una soluzione positiva consiste nel riaffermare la fiducia nella natura umana. Basta risalire il corso della storia, non fosse che di due o tre generazioni, per rendersi conto dei progressi che sono stati fatti nel campo della previdenza e della sicurezza sociali o dell'espansione dell'educazione per aprire prospettive positive.

L'E.i. deve divertire, aspetto questo legato alla sua visione ottimistica. Anche l'umorismo aiuta a creare un'atmosfera distesa. L'uso di metodi attivi e gradevoli può esercitare ripercussioni sostanziali sullo sviluppo delle competenze e dei valori globali e condurre, nel tempo, all'azione.

Costruire sull'esperienza gli stimoli personali:

L'esperienza e gli stimoli personali sono forme di apprendimento esperienziale. Le teorie pedagogiche dicono che "le persone imparano in modo più forte attraverso le proprie esperienze, nelle situazioni che coinvolgono azione, emozione e conoscenza". Le attività di simulazione di E.i. possono provocare emozioni forti che non sono facili da gestire. Ecco perché l'educatore deve essere preparato ad affrontare le emozioni e le necessità forti, in modo da conoscere e capire ogni partecipante. Le attività emozionali devono essere usate con cautela per un specifico lasso di tempo, o come punti di partenza, o come una parte dell'intero programma; altrimenti troppe emozioni possono distanziare il lavoro del gruppo dal ragionamento e dalla riflessione. I metodi che danno spazio sia all'esperienza sia alla riflessione e bilanciano i livelli cognitivo -emozionale dell'azione sono i più efficaci nell'apprendimento dell'E.i.

Stimolare un impegno attivo:

È opportuno stimolare un impegno attivo per produrre un cambiamento di valori e di atteggiamenti. Le attività possono essere elaborate da coloro che apprendono, per un gruppo o per la comunità locale, in funzione di una valutazione delle loro realtà e delle loro esigenze. I partecipanti possono provare a proporre soluzioni, o anche intraprendere un'azione collettiva, per promuovere trasformazioni del loro ambiente a livello micro (classi di scuola, comunità, villaggio ecc.), coinvolgendo, ad esempio, le organizzazioni della società civile nelle attività promosse dalle istituzioni preposte all'istruzione nazionale. Attraverso questi processi, gli studenti possono comprendere in quale modo la partecipazione e la capacità di rispondere alle vere necessità migliorano la qualità della vita della comunità e creano idealmente un'etica, uno spirito di servizio e di impegno civico duraturi.



Lavoro di rete:

Quando si promuove l'educazione interculturale è di importanza capitale instaurare dei legami con altri paesi, altre culture, altre società. Questi legami implicano una solidarietà visibile e concreta di gruppi che lavorano insieme. Essi possono, ad esempio, aiutare a sviluppare certi territori, a promuovere la vita di villaggio e la vita urbana, a far capire agli abitanti di paesi meno sviluppati che non a tutti coloro che vivono in un paese sviluppato "è caduta la manna dal cielo". D'altra parte, i migranti provenienti da vari paesi esistono

dovunque. Rendendoli partecipi del processo di educazione uniremo varie voci e potremo così mostrare la nostra interdipendenza e il nostro bisogno di solidarietà.

Utilizzare molteplici risorse:

Gli educatori che praticano l'insegnamento dell'educazione interculturale dovrebbero utilizzare una gamma molto varia di risorse, in funzione della realtà dell'ambiente di apprendimento (dove, quando, chi, che cosa, contenuto e contesto del programma). Non di rado si presentano difficoltà oggettive che non permettono di disporre di una grande scelta di risorse. A questo punto gli educatori interculturali devono dar prova di flessibilità, adattando le loro attività alle risorse esistenti e al settore interessato. In materia di educazione interculturale ciò che importa non è lo strumento, ma il modo in cui viene utilizzato.

Utilizzare i media:

Ottenere informazioni dai media (stampa, televisione, internet) fa parte della nostra quotidianità. L'educazione interculturale, attraverso i media, rappresenta allo stesso tempo un mezzo e un obiettivo: un mezzo, se si considera l'enorme quantità e diversità delle informazioni che provengono dalle varie fonti complementari, e un obiettivo, nella misura in cui l'apprendimento del mondo attraverso i mass media è il mezzo migliore per acquisire consapevolezza nei loro confronti, cosa essenziale per i cittadini d'oggi.

Comprendere i media è un obiettivo dell'educazione interculturale: L'educazione attraverso i media è strettamente legata all'educazione interculturale, poiché rafforza il pensiero critico attraverso l'approccio attivo nei confronti di una specifica fonte di informazione (oggettiva o soggettiva, di carattere ideologico o culturale), attraverso la decodificazione di segni e simboli



dell'informazione trasmessa (parole, immagini, suoni, ecc...) e attraverso l'analisi, la differenziazione e il confronto tra un evento e una situazione reale, tra un'opinione e un commento. L'educazione attraverso i media risulta utile all'educazione interculturale poiché è legata a vari argomenti, trattati da programmi formali e non formali. L'uso dei

media per qualsiasi contesto educativo richiede, come condizione sine qua non, che venga fatta una distinzione tra informazione e conoscenza.

Utilizzare i media come risorsa per l'educazione interculturale: Utilizzare informazioni provenienti dai media in un processo di apprendimento può risultare estremamente interessante a livello micro, per conoscere il microcosmo che circonda il gruppo di apprendimento, per sapere come la comunità locale reagisce alle realtà del mondo e per analizzare il modo in cui l'ambiente percepisce le informazioni relative al contesto globale. Si tratta anche di una preziosa fonte di informazioni a livello macro, per capire l'interdipendenza del mondo in cui viviamo. In materia di educazione interculturale, un educatore che ricorre ai media può sensibilizzare i membri del suo gruppo sui problemi globali, formare un pubblico critico per qualsiasi tipo di informazione fornita, demolire gli stereotipi, sviluppare una cultura di comprensione e stimolare l'azione nei cittadini.

Gli studenti che ricorrono ai media in un processo di educazione interculturale possono diventare ricercatori attivi di informazioni e partecipanti cooperativi nei processi che hanno per scopo la ricerca della conoscenza.



Utilizzare i media come mezzo di azione, in quanto cittadini del mondo: Il ricorso ai media è un mezzo unico, non solo per ottenere informazioni dal gruppo, ma anche per diffonderle a partire da e verso la località locale o globale, quando il gruppo passa dall'attività di apprendimento all'azione sul campo o nel cibernazio.

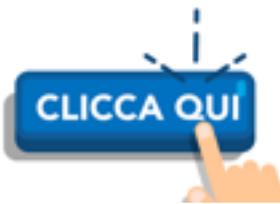
Si possono usare i media per sensibilizzare i cittadini e dare visibilità ad individui o ad azioni collettive di interesse comune, ad esempio, ad azioni di solidarietà o di cooperazione che hanno per oggetto il benessere della comunità, oppure proteste contro determinate situazioni o soprusi, manifestazioni multiculturali, attività in favore della sostenibilità.

Processo dinamico:

Le attività in materia di educazione interculturale sono soggette ad un processo permanente di preparazione, di azione e di riflessione. Tutti i partecipanti a questo tipo di programma dovranno procedere a valutare i bisogni, formulare proposte, elaborare piani di azione, riflettere sui risultati e condividerli con gruppi di omologhi. La valutazione interna scaturita da una riflessione, che terrà presenti gli obiettivi delle attività, è il cuore

di qualsiasi processo. I risultati della valutazione possono servire come punto di partenza per ridefinire un'attività o un progetto e per elaborare nuovi piani e prospettive. Lontana dall'essere statica o ripetitiva, l'educazione interculturale alimenta un processo continuo e dinamico di riflessione e di azione, in altre parole, una prassi

Per approfondire i metodi per la pratica dell'educazione interculturale



<https://rm.coe.int/168070eb8f> (pp. 37-45)

La Progettazione educativa



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

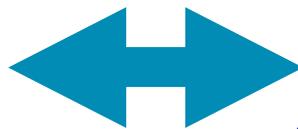


Costruito o ricostruito dalla attività mentale attraverso alcune categorie

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>
<ul style="list-style-type: none"> • <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> 	<ul style="list-style-type: none"> • <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:	
<u>1. LA PROGETTAZIONE DEL SERVIZIO</u>	
<u>2. LA PROGETTAZIONE DI UN ATTIVITA'</u>	
<u>3. 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 ???

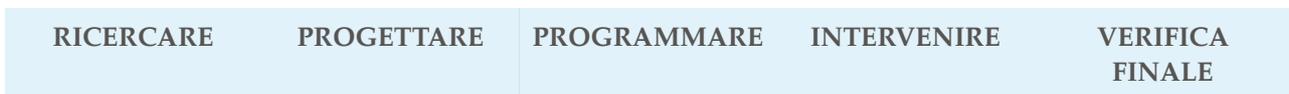
- Serve a sottrarre l'individuo dall'impulsività, dallo spontaneismo e dalla casualità
- Per evitare di fornire prestazioni frammentate
- Diventa uno strumento di lavoro che serve per guidare l'agire intenzionale e stabilire delle priorità
- Flessibile e dinamico (alla luce delle variabili in gioco)

⇒ *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:

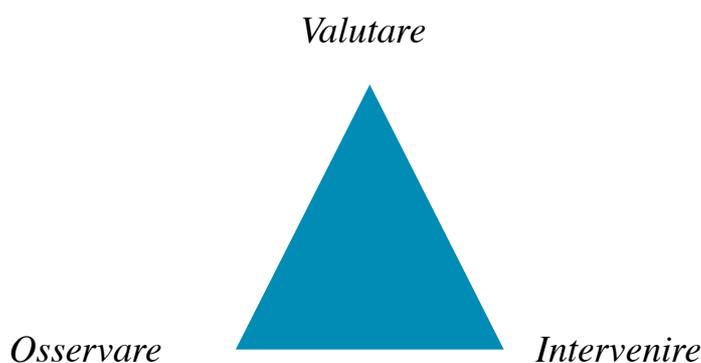
dalla situazione problematica allo scopo (il cambiamento auspicato: finalità e obiettivi)

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 discente 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:

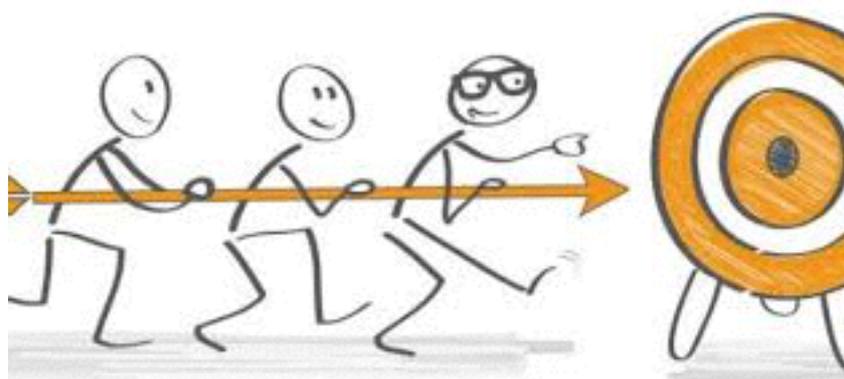
- *La data e la durata dell'osservazione*
- *Il luogo, l'ambiente dell'osservazione*
- *Gli attori coinvolti*

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).

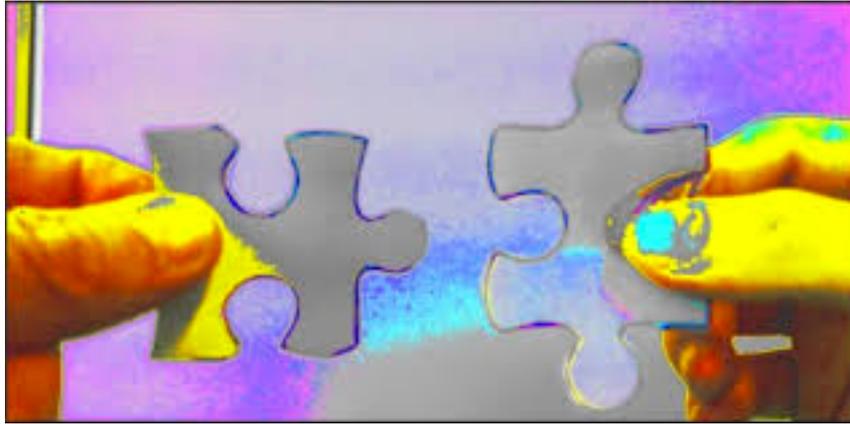


3. Definizione della strategia operativa: individuazione risorse, vincoli e opportunità, individuazione azioni (metodi , strumenti e attività), individuazione della tempistica

*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.

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

Metodologie e linguaggi laboratoriali

“Dietro ogni fatto c’è un diario, dietro ogni azione una biografia, dietro ogni comportamento una visione del mondo. E’ in queste narrazioni spesso silenziose e ancor più spesso inascoltate che vanno individuati gli indizi per un progetto educativo che, partendo da queste storie, riesca ad andare oltre”

(Piero Bertolini, Ragazzi difficili)



Nel vivo del lavoro socio-educativo ci si trova a preparare momenti di apprendimento e di crescita, che escono dalle forme canoniche di mera trasmissione. Educatori, insegnanti, genitori sono chiamati, ad allestire il giusto setting perché le persone siano protagoniste attive dei processi di interazione e costruiscano in modo personale, ma non meno strutturato, le

loro competenze.

Scegliere una modalità “laboratoriale” nei processi formativi significa operare un’opzione di fondo che è, innanzitutto, teoretica, di pensiero: come educatore e operatore sociale opto per la creazione di un laboratorio quando la mia attenzione è orientata al *processo più che al risultato, quando desidero mettere in movimento nelle persone risorse e disposizioni originali, quando necessito di un ascolto diretto e immediato di dinamiche personali, relazionali e comunitarie.*

La pratica laboratoriale nei contesti socio-educativi mette i soggetti in condizione di interrogare diverse aree del sé e di interagire con l’altro.

Attraverso l’atto creativo si alimenta la ricerca di senso e si lasciano interagire aree considerate lontane, non comunicanti.

La grande sfida educativa, soprattutto con preadolescenti e adolescenti, che faticano a orientarsi e a progettarsi, è proprio quella di tenere assieme il vissuto presente con l’azione futura: si tratta di aiutarli a comprendere che orientamenti autentici scaturiscono dalla capacità di leggere il vissuto quotidiano, le sue sfumature emotive, le ricadute pratiche.

Il laboratorio (etimologicamente dal latino **LABOR**) richiama la *fatica per la costruzione della conoscenza*. Non è un sapere dato, impacchettato e offerto, ma co-costruito, realizzato con sforzo e impegno. Tali dimensioni sono costitutive del laboratorio, differentemente dalle altre modalità di apprendimento: quanto più i soggetti in formazione si saranno sentiti provocati dalle sollecitazioni e avranno impiegato energie e risorse personali nell’applicazione e nel processo conoscitivo, anche a costo di qualche sacrificio, tanto più l’esperienza potrà dirsi riuscita e di alto valore.

Piena cittadinanza, dunque, a percezioni e sensazioni, a emozioni e sentimenti suscitati dal contatto diretto del soggetto con la realtà. Il

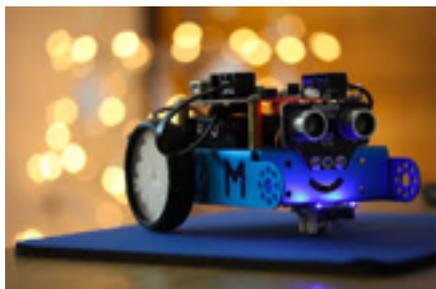


laboratorio è, infatti, **officina**, lo

spazio spesso annesso al negozio, dove si opera manualmente, dove si vive il <<corpo a corpo>> con le cose: ci si sporca, ci si scotta, ci si stanca. In un tempo in cui prevale la dimensione virtuale e artificiosa della realtà *urge una pedagogia attenta alla promozione di quel <<sapere incorporato>>, a quelle conoscenze e competenze che passano soltanto attraverso la relazione con la natura e l’ambiente circostante.*

Ai preadolescenti non risulta difficile comprendere quanto il corpo sia non solo *strumento di sapere*, ma sia già di per se stesso *sapiente*. In un tempo come quello della preadolescenti, in cui il corpo fa da apripista nel processo di trasformazione, si tratta di far sperimentare ai ragazzi e alle ragazze il valore di una consapevolezza che parta dal corpo e a esso ritorni.

Il laboratorio, quindi, non ha la finalità di trasferire *conoscenze e informazioni*, ma di *insegnare ad apprendere e a inventare*. *E' vedersi agire, ma anche vedersi pensare*. Rivedere cioè, anche in relazione a emozioni e vissuti suscitati, il proprio atteggiamento rispetto alle



diverse realtà e il significato attribuitovi. Ciò rende possibile la decontrazione, da un lato di abitudini e routine, cose che si fanno "senza pensarci", e dall'altro di abiti mentali, cioè schemi interpretativi consolidati, che non permettono di pensare oltre e altrimenti.

Stare in una situazione vuol dire cimentarsi, ovvero mettersi alla prova, misurarsi, avventurarsi allentando proiezioni e sicurezze. Rendere sapiente l'esperienza, però, esige contemporaneamente il tempo e la capacità di tirarsi fuori (ex) dalla situazione stessa mentre la si attraversa (per-ire).

Per vivere un'esperienza laboratoriste occorre, allora, arginare l'ansia di tradurre linguaggi in noti codici ed espressioni complesse e diversificate.

Il non detto è l'anima del laboratorio e l'educatore ha il compito di tenerla viva, fuggendo alla tentazione di spiegare tutto.

Motivare azioni e scelte non significa decifrarle e interpretarle a ogni costo, ma mantenerle in una cornice di senso, dove ciascuno ha il protagonismo personale della comprensione.

Al contempo, però, nei luoghi laboratoristi occorre anche dare spazio a quel silenzio che è attesa e ricerca, accogliere il timore di sporcarsi le mani, per poter allentare gradualmente le false certezze dietro cui ci si nasconde.

Nel tempo della preadolescenti tali attenzioni si fanno particolarmente necessarie, perché, accanto al desiderio dei ragazzi di aprire il ventaglio delle opportunità, si avverte anche la scarsa capacità di farlo: mancano loro le parole per raccontare vissuti ed esperienze e spesso, per non affrontare la fatica di



linguaggi alternativi, si riutilizzano quelle abituarini o diffusi dalla massa, col rischio di impoverire e sbiadire la realtà.

Nel laboratorio il soggetto entra con tutto se stesso e si intreccia una conoscenza che è personale e interrogativa al contempo, per fare avanzare il pensiero e non per assecondarlo al già dato. Afferma Hannah Arendt:

“I presupposti per la costruzione di un sapere esponenziale sono che il pensiero sia elaborato a partire dall’esperienza viva e non da contesti svincolati dalla pratica, e che la messa in parola del proprio sapere non sia lasciata ad altri, ma sia un compito personale frutto della riflessione sul proprio vissuto e dell’appropriazione consapevole del senso che porta con sé”.

Se è vero che il sapere esperienziale è *itself made*, fatto in proprio, a partire dal proprio essere e sentire, è vero anche che non esiste conoscenza che in qualche modo on si avvantaggi dell’intersoggettività e del confronto con l’altro.



Nei contesti concreti di laboratorio con i preadolescenti si impone un’importante attenzione: la capacità di equilibrare il tempo per sé e il tempo con l’altro, lo spazio di riflessività personale e quello di esplorazione collettiva. La persona che non ha avuto possibilità di un confronto con se stessa, infatti, sarà portata a omologarsi o a ribellarsi a un sapere proveniente

dall’altro e l’incontro risulterà conflittuale e privo di senso.

D’altro canto, lì dove non si salvaguardano momenti di apertura e di scambio, il soggetto rischia di irrobustire la consapevolezza di sé, ma restare isolato nelle sue conquiste e nei suoi dilemmi.

Al fine di elaborare un sapere a partire da sé, l’esperienza laboratoriale si serve di strumenti, dispositivi, apparecchiature, o si focalizza attorno a situazioni, immagini, quesiti: essi sono sempre da considerare mezzi e non fini, spazi da attraversare e mo territori a cui giungere.

C’è bisogno di una “regia” nell’esperienza del laboratorio, di un esperto che scelga e abbia ben presenti il progetto complessivo, finalità e strumenti, percorsi e mete.

L'adulto che forma ed educa predispone e apparecchia situazioni esponenziali in cui ciascuno, con la propria storia e il proprio vissuto soggettivo, possa trovare il proprio posto, attingere ad alcune fonti di sapere, rielaborare informazioni. Nella preadolescenza, dove sembra inizi a prevalere disordine e caos, la predisposizione delle cose, l'ordine e la misura propri dell'esperienza laboratoriale divengono elementi importanti per sviluppare il giusto senso della ricerca.



SPUNTI PER LABORATORI EDUCATIVI

da svolgere con i ragazzi, per stimolarli e accompagnarli nella riflessione e nella crescita

“Ognuno cresce solo se sognato” (Danilo Dolci)

La dignità personale dipende dalla ricerca di senso

I preadolescenti sentono il bisogno di scoprirsi e affermarsi attraverso la dimostrazione delle proprie competenze, delle capacità acquisite. << Ce la farò? >>, << In che cosa veramente riesco?>>: le loro domande diventano espressione, non di rado ansiosa, del desiderio di *contare qualcosa* e di dover, quindi, *dare conto* di ciò che si è capaci o non capaci di fare. In questa fase di vita, i ragazzi sono sempre più portati a far dipendere la propria autostima e la fiducia in se stessi dai risultati raggiunti: complice anche l'<< iperattivismo >> in cui sono coinvolti fin da piccoli, si nota una certa fatica a valutare il proprio valore e la propria dignità personale, a prescindere da ciò che concretamente si fa, si ottiene, si produce. Si corre il rischio, così, di accentuare la frustrazione di non riuscire e la paura di deludere le aspettative altrui, rifuggendo ogni esperienza di vulnerabilità e limite: ogni piccolo sbaglio dei ragazzi viene inteso e tradotto nell' <<essere sbagliato>>, ogni errore avvertito come qualcosa che mina e mette a repentaglio la propria immagine.

A lungo andare, il senso della propria esistenza e le radici della propria identità, legati a fenomeni e attività esterne, rischiano di indebolirsi e di essere compromessi.

Protetti da ogni difficoltà e incapaci di attraversare la fatica della disconferma, i ragazzi e le ragazze rischiano di costruirsi significati deboli, precari, facilmente incrinabili al primo cambiamento, e di essere poco allenati alla ricerca di senso.



LABORATORIO n. 1: IL SENSO DEL SUCCESSO

Si fa ascoltare la canzone Successo di Niccolò Fabi (Solo un uomo, 2009).

Successo è solo accaduto
è un participio passato
come una sfera d'argento
che lungo un piano inclinato
scivola
come il trionfo è un rumore
la vittoria è un sapore

lo scudetto è uno scudo
che non ci difende
si corre e si cade si sale e si scende
la fortuna è una stella
che non ha un nome
e poi basterebbe
fare ciò che si è scelto
non accettare il riscatto
vincente o sconfitto
alzare la testa vedere te
la bella donna rinchiusa
dentro un manifesto
nel suo sguardo c'è un sogno
che non mi appartiene
chi di fama ci vive
chi di fame ci sviene
chi ha il destino nel sangue
chi in un'occasione
e poi basterebbe
fare ciò che si è scelto
non accettare il riscatto
vincente o sconfitto
alzare la testa vedere te
successo è solo accaduto
è un participio passato
è poter dire solo quello che si vuole dire
è poter fare solo quello che si è scelto
è poter scegliere di smettere e ricominciare
è poter fare solo quello che dà gusto

Si riflette assieme:

- Quali frasi e aspetti del testo musicale ti colpiscono di più? Perché?
- Quali dimensioni del successo la canzone mette in evidenza?
- Che differenza c'è tra successo e realizzazione di sé?

Coltivare l'accoglienza di se stessi

Conquistare una buona stima di sé per il preadolescente significa non solo aver preso consapevolezza delle diverse dimensioni della propria personalità, ma anche riuscire a valutare realisticamente e in senso complessivo, coltivando sentimenti accoglienti nei propri confronti. In questo periodo della vita, più che in altri momenti, i ragazzi e le ragazze viaggiano col pensiero, sperimentato la capacità di astrazione e di distanziamento dalla realtà: proprio per questo diviene importante far in modo che l'ideale e la percezione di sé procedano di pari passo, senza sproporzioni o disarmonie dell'una rispetto all'altra.

L'esperienza vissuta è terreno fertile per allenare i preadolescenti nella comprensione di ciò che fanno e ciò che sentono, di quello che avviene e del significato che vi attribuiscono. Enfatizzando il valore dello sguardo altrui e consegnando a esso il giudizio su di sé, i ragazzi si disabitano a guardarsi e a considerare le esperienze nella loro globalità. Un vedere ipercritico, così come un facile sentimentalismo fanno perdere il contatto con tutto ciò che si snoda tra questi due estremi: l'esperienza, con le sue sfumature e con le sue profonde verità.



LABORATORIO n. 2:

<<IL MIO VOLTO... COME ARCIMBOLDO>>

Si guardano alcune immagini di volti dipinti da Arcimboldo (L'ortolano, L'imperatore Rodolfo, Il Bibliotecario, ecc.).

Si riflette assieme:

- Arcimboldo cerca, attraverso le sue opere, di arrivare in maniera giocosa a cogliere il significato più nascosto delle cose, creando un effetto di spiazzamento e mettendo in relazione singoli elementi con l'immagine complessiva: notiamo, ad esempio, i singoli frutti che compongono l'immagine, ma anche l'intero volto del personaggio. Quando guardi una persona o te stesso riesci a vedere ogni singola caratteristica o sei colpito dall'aspetto generale? Quando gli altri ti guardano, secondo te, cosa notano in te? C'è qualche aspetto per cui ti piacerebbe essere osservato o ti senti a tuo agio in un'immagine globale?
- Arcimboldo utilizza l'ironia e il linguaggio <<grottesco>> per imparare a sorridere con saggezza di sé stessi e degli altri, imparando a guardare oltre ciò che appare scontato e noto. Riesci a guardare i tuoi limiti e il tuo essere con senso di ironia? Cosa, secondo te, si guadagna quando si riesce a farlo? Quali sono i risvolti positivi di questo atteggiamento? Qual è, d'altro canto, la difficoltà che incontri a essere ironico verso te stesso?
- Si possono fornire, infine, cartoncini bianchi e ritagli di giornale raffiguranti fiori, frutta e varie categorie di prodotti, e suggerire ai ragazzi e alle ragazze di ricercare il proprio volto, proprio come ha fatto Arcimboldo. Ciascuno, poi, presenta al gruppo la sua opera, motiva le scelte fatte, esprime come si è sentito e cosa ha appreso da questa esperienza.

L'interiorità come nucleo dell'identità

Soprattutto nel tempo attuale, dominato da una cultura dell'immagine e dell'apparenza, crescere nella stima di sé significa anche imparare a togliere progressivamente veli e schermi che offuscano e contaminano l'autenticità e ad attraversare strati di comprensione via via più intensi per comprendere cosa vi è oltre, a fondo.

<<Perché nessuno vede come sono davvero dentro? Tutti guardano l'apparenza (e io lo so che non sono per niente bella) ma allora così nessuno potrà mai sapere come sono e a me dispiace molto>> : le domande dei preadolescenti si fanno portavoce del desiderio di profondità e di acutezza dello sguardo. Capovolgendo una nota frase di Antoine de Saint-Exupéry in *Il Piccolo Principe* (<<l'essenziale è invisibile agli occhi>>), *potremmo* dire che l'invisibile è essenziale alla persona: le zone intime di sé, che ai più sono *inaccessibili* e custodite interiormente, costituiscono il nucleo profondo della propria identità, che non bisogna a ogni costo svelare e ostentare. La tendenza a mostrare tutto, a portare tutto fuori di sé, per esprimerlo e per dimostrare qualcosa, rischia di assottigliare l'importanza dell'interiorità personale in cui si costruisce non solo la sfera etica (valori, virtù, ordine morale), ma anche la sfera noetica, ossia del senso e del significato del proprio esistere.



LABORATORIO n. 3: IMMAGINE E IDENTITA'

Si proietta il film *Faccia a faccia* (regia di Jon Turteltaub, USA, 2000).

Russ è un consulente di immagine, un quarantenne di successo: ricco di soldi e soddisfazioni professionali, ma povero di relazioni affettive, passa le sue giornate a dare consigli su come perfezionare l'immagine di sé per fare colpo sugli altri. La sua vita procede in apparente tranquillità fino a quando trova nel salotto di casa sua un ragazzino di otto anni, grassoccio, che gli ricorda se stesso da piccolo. In realtà è proprio lui stesso: Russ non accetta il bambino che era perché lo considera un fifone, un perdente, un ragazzo di brutto

aspetto, mentre il ragazzino non accetta la sua immagine adulto, perché non ha affetti e ha rinunciato ai propri sogni.

Si riflette assieme:

- Il piccolo Russ dice: <<Ora ho capito qual è il tuo lavoro: insegni alle persone a mentire su se stesse, così possono fingere di essere qualcun altro>>. Ti sei sentito qualche volta <<curatore di immagine>> di te stesso e degli altri? Quando? In che modo? Quali sono limiti e risorse di questo tipo di atteggiamento?
- Russ da grande ricorda che gli altri ridevano di lui quando era piccolo e questo lo faceva star molto male: che differenza c'è tra deridere qualcuno e fargli notare con umorismo e simpatia qualche difetto? Come ti senti quando qualcuno ride di te? Come reagisci e cosa fai? Ti è capitato qualche volta di ridere degli altri? Cosa hai vissuto?

L'autostima come possibilità di trasformare la realtà e se stessi

L'autostima di ciascuno si rafforza non tanto quando si oscurano e si dimenticano fragilità e dimensioni nascoste, ma quando si è capaci di valutare e comprendere nell'immagine di sé tutti quegli aspetti non graditi: errori, dissonanze, debolezze. Nel tempo della crescita, allora, il modo di guardarsi e guardare può incidere notevolmente anche sulla capacità di trasformazione della realtà: è da coltivare uno sguardo che muove l'azione, che non lascia inermi e statici, ma promuove un cambiamento di cui i ragazzi non siano semplici spettatori, ma protagonisti. Nella fasi della vita in cui si sente un grande bisogno di eroismo e di eccezionalità, per sentire di valere qualcosa, i ragazzi e le ragazze possono riappropriarsi di un vedere capace di cogliere la propria bellezza, pur nelle situazioni più ordinarie.



LABORATORIO n. 4: E SE ANCHE FOSSI UNA SCHIAPPA?

Si proietta il film *Diario di una schiappa* (regia di Thor Freudenthal, USA, 2010)

Greg è un ragazzo di 11 anni che deve affrontare il delicato passaggio dalle elementari alle medie (occorre notare come non ci siano molti film che raccontano specificamente la preadolescenza), entrando in una realtà competitiva dove sembra che tutto si giochi sull'immagine e la reputazione. Annota le sue avventure quotidiane sul suo diario arricchendo riflessioni con disegni e illustrazioni. Il film è tratto dall'omonima serie di romanzi scritta e illustrata da Jeff Kinney.

Si riflette assieme:

- L'unica preoccupazione di Greg sembra essere quella di risultare un vincente e di non entrare a far parte del club degli <<sfigati>>: per far questo è importante, secondo lui, abbandonare il linguaggio infantile, cambiare abbigliamento e tentare di fare qualcosa in cui tutti possono notarlo e apprezzarlo. Hai sentito anche tu qualche volta una preoccupazione simile? In che modo pensi si possa essere <<vincenti>> in una realtà nuova?
- Greg pensa che l'amicizia con Rowley, che è grassoccio e infantile, lo penalizzi, mentre andare in giro con persone <<popolari>> lo aiuti a consolidare una buona reputazione. Mette, quindi, in ridicolo Rowley e tradisce la sua fiducia provocando una rottura del legame. Alla fine si accorge

che ciò che conta davvero è l'amicizia, che la spontaneità di Rowley è molto più apprezzata e che i suoi nuovi rituali sono vuoti e inutili. Cosa, secondo te, aiuta Greg a prendere consapevolezza del proprio comportamento e della propria visione della realtà? Condividi il modo in cui riconquista la fiducia di Rowley? Perché?

- Greg parla sempre di <<classifiche>> e di votazioni: si può valutare la propria identità e il proprio essere in base a schermi classificatori? Perché? Quali sono li aspetti che Greg riscopre significativi di sé dalla relazione con gli altri?
- Greg scrive un diario, dove riporta eventi, emozioni, reazioni. Hai mai avuto un diario personale? A che cosa può essere utile questo tipo di scrittura?

Aprire a un processo di crescita consapevole

Diverse dimensioni concorrono a rafforzare l'autostima e a creare profili personali più solidi e fiduciosi: l'autovalutazione, l'accettazione di sé, l'affetto e la cura personale, la conoscenza e la consapevolezza del proprio essere, l'assertività, l'autoefficacia, la capacità di assumere il limite e l'errore.



LABORATORIO n. 5: AIUTARE A CREDERE IN SE STESSI

Si vede il film d'animazione *Kun fu Panda* (regia di Mark Osborne ,USA, 2008)

Il panda Po, maldestro e un po' ingenuo, lavora in un piccolo ristorante a gestione familiare ed è un grande fan delle arti marziali. Nella meraviglia e nella preoccupazione generale, Po viene designato da un'antica profezia come il <<guerriero dragone>> che deve proteggere il villaggio dal leopardo Tai Lung. Entra, così, in contatto con i leggendari campioni di kung fu e viene preparato dal maestro Shifu, il loro guru.

Si riflette assieme:

- Vi è nel film l'idea che il caso non esiste e che i fatti e le situazioni della vita ricevono il significato e il senso che noi gli attribuiamo. Come sosteniamo i ragazzi e le ragazze a sottrarre dal fortuito gli avvenimenti e come li accompagniamo nella ricerca di senso?
- La tartaruga Oogway sostiene che il panda può sconfiggere il nemico e chiede al maestro Shifu se sia disposto a guidarlo, nutrirlo e credere in lui. Ciò che lo farà riuscire-dice infatti Oogway – sarà la fiducia in Po, al di là di ogni apparenza e pregiudizio. Come alimentiamo la fiducia nei ragazzi? Quando facciamo difficoltà a credere in loro? Come si possono arginare pregiudizi e aspettative e coltivare una fiducia incondizionata?
- Il Maestro Oogway dice: <<Ti preoccupi troppo di ciò che era e di ciò che sarà. Ieri è storia, domani è un mistero, ma oggi è un dono, per questo si chiama presente>>. Quando ci lasciamo condizionare da delusioni passate e proiezioni future nella relazione educativa? In che modo si può riuscire a vivere con maggiore attenzione il presente e a stare nella situazione contingente? Quali atteggiamenti, pensieri e supporti ci aiutano a far questo? Quali risorse concrete se ne ricavano?
- Il finale della storia consegna un messaggio inequivocabile: non esistono ingredienti segreti e ricette magiche ma l'importante è guardarsi con autenticità e aver fiducia in se stessi. Quali spazi relazionali e strumenti offriamo ai ragazzi per allenarsi a vedersi per quello che sono? Cosa li aiuta a credere in se stessi, oltre i risultati tangibili e le norme esterne?

L'altro non è solo limite, ma anche estensione

Nell'età preadolescenziale l'apertura del campo esperienziale e razionale e il vissuto del protagonismo personale fanno scaturire una sensazione di <<onnipotenza>>, secondo cui posso disporre di me e degli altri in modo incontrastato. L'amico, il fratello o la sorella, l'insegnante e il genitore, non sono che un prolungamento del sé e lo sforzo relazionale è orientato al dirigere tale relazione coerentemente ai propri bisogni e desideri. D'altro canto, nell'esperienza quotidiana dei rapporti umani ci si accorge - in questo movimento di riconduzione al sé - che l'altro oppone resistenza, esprime anch'egli esigenze, idee ed emozioni, a volte anche molto diverse dalle proprie.

Affrontare la difficoltà delle relazioni

Al processo di desatellizzazione dalla famiglia, si accompagna un impulso esplorativo di ampio raggio: la fragilità e il senso del limite, insiti nell'esperienza relazionale, inducono spesso i ragazzi a ripiegarsi su poche, esclusive relazioni, che assicurano stabilità. Vanno alla ricerca di complicità, similarità, rispecchiamenti appaganti, facendo fatica ad accogliere divergenze e spiazzamenti. Si privilegiano i rapporti dello stesso sesso e soprattutto le ragazze tendono a creare rapporti simbiotici, basati su richieste di dimostrazioni e di conferme. L'ansia di controllare queste relazioni si mescola così alla <<fobia>> del rifiuto, della solitudine e del facile rimpiazzo, accrescendo l'insicurezza personale. Si evince l'incertezza delle relazioni della delusione di fronte a uno <<squillo>> o un SMS a cui l'amico non ha dato risposta, dalla frustrazione rispetto a mancati coinvolgimenti, dalla rabbia dinanzi a piccole dimenticanze che paiono denunciare tradimenti più grandi. L'altro, dunque, non è solo sponda a cui giungere dopo aver conquistato me stesso, ma argine con cui confrontarmi continuamente per prendere misura della realtà personale: il limite che è posto dall'altro, pur creando sofferenza, spinge a prendere padronanza del contesto e delle situazioni e a ridimensionare il proprio bisogno di estensione illimitato e privo di equilibrio.



LABORATORIO n. 6: IL CORRAGGIO DI METTERSI NEI PANNI DELL'ALTRO

Si proietta il film *Il bambino col pigiama a righe* (regia di Marc Herman, USA, 2008)

Bruno ha otto anni e vive in Germania degli anni '40. Si trasferisce con la famiglia in campagna, poiché suo padre è un ufficiale nazista; la nuova casa è vicina a un campo di concentramento. Costretto a vivere lontano dagli altri e annoiato dalla quotidianità, trova un modo per uscire ed esplorare il territorio. Dietro una barriera di filo spinato incontra Shmuel, un bambino ebreo che vive nel campo di concentramento.

Si riflette insieme:

- Bruno si fida di suo padre e pensa che sia una persona buona; riesce a vedere la situazione in modo più complesso quando se ne allontana e inizia a fare domande <<in proprio>>, non accontentandosi delle risposte degli adulti.
- Il film si apre con una frase di John Betjeman: <<L'infanzia si misura da suoni e odori e vedute prima che il momento buio della ragione cresca>>. E' proprio così? La ragione impedisce di vedere le cose per quel che sono? Crescere significa lasciar spazio a una ragione calcolante, incapace di nutrire affetto per gli altri?
- Bruni è molto triste di lasciare i propri amici e ha una gran voglia di esplorare il mondo e di farsi nuovi amici. Si sente in prigione pur essendo libero e dice a Shmuel: <<Non è giusto che tu sei libero di giocare lì dentro con i tuoi amici>>.
- Interessante anche il personaggio della sorella di Bruno, che ha 12 anni: infatuata di un militare, abbandona le bambole e i giochi e abbraccia l'ideologia nazista tappezzando la sua camera di locandine e appassionandosi alle letture proposte dall'istitutore.
- Bruno è combattuto tra l'orologio e l'amore verso suo padre e l'incomprensione della realtà e l'affetto verso il suo amico. Soffre per aver tradito Shmuel e teme di averlo perso.
- Bruno arriva a mettersi nei panni di Shmuel e perde la vita: identificarsi con l'altro è un gesto autentico di amicizia? Bisogna diventare uguali all'altro per dimostrare di volergli bene?



**LABORATORIO n. 7:
IN MEZZO C'E' TUTTO IL RESTO, E TUTTO IL RESTO E' COSTRUIRE**

Si fa ascoltare la canzone *Costruire* di Niccolò Fabi (Dischi Volanti, 2006)

Chiudi gli occhi
 immagina una gioia
 molto probabilmente
 penseresti a una partenza
 Ah si visse solo di inizi
 di eccitazioni da prima e
 nulla ti appartiene ancora
 Penseresti all'odore di un libro nuovo
 a quello di vernice fresca
 a un regalo da scartare
 al giorno prima della festa
 Al 21 marzo al primo abbraccio
 a una matita intera alla primavera
 alla paura del debutto
 al tremore dell'esordio
 ma tra la partenza e il traguardo
 Nel mezzo c'è tutto il resto
 e tutto il resto è giorno dopo giorno
 e giorno dopo giorno è
 silenziosamente costruire
 e costruire è potere a sapere
 rinunciare alla perfezione
 Ma il finale è di certo più teatrale

Così di ogni storia ricordi solo la sua conclusione
Così come l'ultimo bicchiere l'ultima visione
Un tramonto solitario l'inchino e poi il sipario
tra l'attesa e il suo compimento
tra il primo tema e il testamento
Nel mezzo c'è tutto il resto
e tutto il resto è giorno dopo giorno
e giorno dopo giorno è
silenziosamente costruire
e costruire è sapere e potere
rinunciare alla perfezione
Ti stringo le mani
rimani qui
cadrà la neve
a breve

Si riflette assieme

- Cosa accade all'inizio di un rapporto affettivo? Da quali emozioni ed esperienze è caratterizzata la fase iniziale?
- Cosa avviene alla fine di una relazione? Quali sentimenti e vissuti ci accompagnano?
- E la parte centrale di un rapporto affettivo? Di che cosa è fatta? Quali gesti, emozioni, parole ed esperienze ci sono <<in mezzo>>? Perché questa fase non viene facilmente raccontata?
- Cosa mette in evidenza il testo musicale rispetto alla costruzione delle relazioni? Qual è il suo messaggio principale?

Immaginare l'alterità e viverla

Le difficoltà della crisi della pubertà, come dice Guardini, <<stanno nell'incertezza interiore, nel sapere-tuttavia-non sapere, nel voler essere se stessi e non esserne però ancora capaci; nella sensazione di volere qualcosa ma di essere in dovere di fare qualcosa>>: in bilico tra il desiderio e il compito, tra la conoscenza e la consapevolezza, tra la ricerca di autenticità e il bisogno di affermazione, i ragazzi muovono i primi passi verso l'ignoto.

Molto spesso l'impegno più grande si traduce nel trovare modi dell'*immaginazione* capaci <<di intuire alcune realtà, proprio svincolandosi dalla contingenza della percezione e di avvicinarsi all'altro dando corpo al processo empatico>>.



LABORATORIO n. 8:

STARE NEL PASSAGGIO; CON L'AIUTO DELL'ALTRO

Si proietta il film *Un ponte per Terabithia* (regia di Gabor Csupo, USA, 2007)

Jess ha 12 anni e abita in campagna con i genitori e le quattro sorelle. A scuola è spesso preso di mira dai bulli, deriso per il povero abbigliamento e le insicurezze. Conosce, però, una ragazza, Leslie, da poco trasferitasi nel paese e sua vicina di casa, con cui presto stringe amicizia. Un giorno i due giungono fino a un bosco, da cui li separa solo un torrente; e lì trovano una corda appesa a un ramo. Inizialmente timorosi, i

ragazzi decidono di usarla per vedere cosa c'è sull'altra riva. Giunti lì, con la forza della fantasia e dell'immaginazione, vivono fantastiche avventure, riparano una casa su un albero e battezzano quel luogo col nome di Terabithia, dove si recano ogni pomeriggio dopo la scuola. Una mattina, al ritorno da una visita a un museo, Jess riceve una notizia tragica: Leslie è morta affogata nel torrente, perché la corda è ceduta mentre lo attraversava. Jess non piange, ma prova un forte senso di colpa per averla lasciata sola e continua a rifugiarsi nella fantasia per scacciare il profondo dolore: ritorna arrabbiato alla casa sull'albero, distrugge e disperde gli oggetti del loro mondo. Sentitosi inseguito da un'oscura presenza, si ritrova invece tra le braccia di suo padre che, visto fino ad allora come autoritario e distante, riesce a consolarlo e a rifondare il rapporto tra fantasia e realtà. Jess, con la legna dei genitori di Leslie, costruisce un ponte che collega Terabithia con la realtà, in memoria della sua amica, perché i suoi insegnamenti non vadano perduti e possano essere applicati nella quotidianità.

Si riflette assieme

- La corda e il ponte sono metafore dell'attraversamento e del passaggio dal tempo dell'infanzia a quello della maturità che comprende l'incontro con la morte, il dolore e la sofferenza.
La corda sottolinea l'andirivieni altalenante tra queste due condizioni, mentre il ponte evidenzia un modo diverso di attraversare, compiendo, a piccoli passi e in compagnia degli altri, il passaggio alla maturità. Mentre la corda viene trovata e sfruttata così com'è, il ponte va costruito richiede tempo ed energie.
- In tutta la storia c'è un altro continuo passaggio, dal regno dell'immaginazione e del possibile a quello della realtà e viceversa. E' come se Jess e Leslie si preparassero, nella terra di Terabithia, ad affrontare sfide e prove a cui sono chiamati a far fronte nella realtà, scoprendo le loro capacità e potenzialità. Crescere, per il preadolescente, significa anche tenere insieme ed equilibrare questi due aspetti, non fuggendo dal reale per rifugiarsi in un mondo immaginario, ma cercando continuamente di creare contatti e ricadute nella propria quotidianità, avendo come finalità importante quella di conoscersi più a fondo e stringere legami.
- Si incontrano nel film diverse figure adulte, la maestra di musica e i genitori dei due ragazzi.
La considerazione dei vissuti dei preadolescenti è uno degli aspetti che emerge con maggiore chiarezza e induce i genitori a superare da un lato le incombenti preoccupazioni quotidiane, dall'altro le proprie aspettative e formule di crescita prestabilite, insufficienti per seguire da vicino il passaggio dei propri figli.

Il discernimento rispetto a una virtualità che pervade le relazioni

Sempre più spesso le incomprensioni con gli amici, le discussioni con il gruppo, le dichiarazioni affettive e i sussulti emotivi sono mediati e/o causati dagli odierni *social network* o dagli strumenti tecnologici.

Le dimensioni relazionali sono, quindi, <<infarcite>> di virtualità. Non è preoccupante se i social network si fanno luogo dove l'affettività viene proiettata, immaginata, ripresa; lo diventa se le relazioni e gli scambi affettivi si saturano nello spazio di un monitor.

Una sorta di *pigrizia* relazionale rischia di sottrarre la fatica dell'affrontare e del costruire, ma ancor di più la costante reperibilità porta a restringere fortemente i tempi della *solitudine* della riflessività. La preadolescenza conserva, per i ragazzi stessi e per l'intera comunità, grandi opportunità e provocazioni: l'immaginazione come esercizio del possibile ma anche la volontà di ricerca e di confronto col reale, il desiderio di sentirsi al sicuro con gli altri e la necessità di angoli di silenzio dove le domande possano trovare forma.

Si fa esperienza, così, del fatto che non basta *fare* relazione, ma occorre interrogarsi sul <<pensiero>> della relazione, che fa da sfondo, orienta e sostiene ogni costruzione. Nella consapevolezza che quel pensiero, in preadolescenza, è compreso molto spesso soltanto facendo.



**LABORATORIO n. 9:
LE PAROLE DELLA RETE, LE <<MIE>> PAROLE DI RETE**

Si guarda assieme una pagina Facebook (bacheca e profilo personale).

*La conquista di <<una terra di mezzo>>
può avvenire grazie alla progressiva distinzione
tra l'essere correlati con gli altri
e l'essere subordinati agli altri*

Si riflette assieme

- Nella realtà dei *social network* cosa significano le seguenti parole: amico, familiare, fidanzato, impegnato, relazione aperta, relazione complicata?
- Nella mia esperienza le stesse parole cosa vogliono dire? Ci sono alcuni termini che non troviamo nei social network e che, invece, possono essere importanti? Quali?
- Sul profilo personale: immagini, frasi, link, foto cosa mi dicono delle mie relazioni? Sulla bacheca: che senso traggio delle relazioni tra le persone da immagini, frasi, link e foto?
- In percentuale, per esprimere qualcosa ai miei amici e al mondo, utilizzo più frasi ed espressioni create da me o mi affido alle parole di cantanti, poeti o altri amici?
- In generale, quando questi strumenti mi aiutano a costruire le relazioni con gli altri e in quali momenti o a quali condizioni, invece, mi ostacolano o mi allontanano dagli altri?

Elementi di educazione ai media

“Serve un villaggio per crescere un bambino” recita un proverbio africano: quando si parla di media education si sperimenta concretamente questa necessità.

Sui media la letteratura è vastissima. Sappiamo che la maggior parte delle conoscenze di un individuo arrivano dai media; che le rappresentazioni del mondo e dell'altro sono in dialogo costante con i racconti e le rappresentazioni mediali; che i media hanno sempre interagito con le persone entrando in profondità nei comportamenti (appropriati o meno), nei desideri, nelle emozioni. Usare i media in accordo con le proprie necessità (lavorative e personali) è una competenza indispensabile al cittadino delle nostre società.



I media abitano il mondo, raccontano storie, producono e propongono immaginari, eroi, destini desiderabili,

interagiscono con il fare e il pensare, permettono di essere informati e disinformati, condizionano e producono comportamenti, “ci forniscono i codici virtuali per l’interpretazione del mondo reale, indipendentemente dall’uso che se ne fa”, “si trasforma il modo di fare esperienza”.

Ideare un progetto di media education

Uno degli autori di riferimento più interessanti per quanto riguarda la progettazione di un’attività educativa nell’ambito della media education è, a nostro avviso, Thierry De Smedt. Egli suggerisce alcuni strumenti e questioni aperte utili a tracciare i confini dell’ambito di intervento e rendere maggiormente consapevole l’educatore fornendo una check list per valutare e autovalutarsi.



Egli sostiene l’importanza di problematizzare la relazione giovani-media: *“Quello che fonda l’educazione ai media è essenzialmente la complessità della relazione che intrattengono i giovani con i media”*. Occorre, infatti, poter leggere al meglio la situazione di partenza dei ragazzi e quello che spesso viene individuato come ‘problema’ dagli insegnanti. Le domande chiave da porsi sono: qual è il problema identificato? In che aspetti si coglie questa problematicità?

Serve, inoltre, elaborare una strategia di risoluzione distinguendo pericolo e rischio. Questo ci permette di mettere in discussione quelle che pensiamo siano le difficoltà, ma anche le capacità dei giovani. Le domande chiave sono: quali sembrano essere i pericoli secondo l'insegnante? Quali sono invece i rischi che il ragazzo o la ragazza possono affrontare?

Bisogna poi conoscere al meglio gli studenti con i quali si sta lavorando: *“Dovrebbero essere gli stessi giovani che pongono e propongono il problema. [...] Il primo lavoro dell'educatore non è di prendere la parola, non è di educare, ma osservare, vedere, conoscere”*. Questa fase del lavoro, precisa De Smedt, serve ad ottenere la migliore conoscenza possibile di cosa fa chi stiamo educando. È necessario anche un aggiornamento costante dello stato delle rappresentazioni, delle attitudini e dei comportamenti dei giovani. Non si trasformano



solo i ragazzi, ma anche i mezzi di comunicazione e, chiaramente, la relazione con essi.

È importante concepire un metodo adeguato e adatto agli obiettivi e ai giovani. Valutare i metodi educativi adottati significa tener presente che “se l'educatore non può praticare tutti i metodi, egli deve, da vero professionista, essere capace di confrontarli nella loro efficacia e soprattutto nei loro limiti per poter

compensare la debolezza del metodo scelto”. Si dovrà quindi, in fase di progettazione delle attività, chiarirsi cosa si intende fare con i ragazzi verificando a priori se ci sono aree importanti che restano scoperte: un lavoro quasi interamente incentrato sulla produzione mediale necessiterà di un lavoro di debriefing che aiuti i giovani a ripensare al proprio operato, che possa far riflettere sulle produzioni medialie professionali, sui consumi, sugli apprendimenti. Le domande chiave sono: con quali metodi realizzo il lavoro? Quali effetti possono produrre sul pubblico identificato?

A questo punto possiamo procedere con la realizzazione degli strumenti educativi, imparando a valutarne la qualità: *“Anche quelli che sembrano ben concepiti, ben adattati, ben pensati non durano comunque molto tempo. Dunque, di nuovo, l'efficacia degli strumenti necessita che siano continuamente rimessi in discussione sia per piccoli o grandi aggiustamenti, sia per renderli più efficaci rispetto ai loro obiettivi”*. Le domande chiave sono: *quali strumenti uso per l'attività? Che tipo di efficacia possono avere?*

Una volta costruiti gli strumenti educativi occorre valutare in che modo coinvolgono l'audience grazie agli strumenti stessi, selezionando solamente quelli che permetteranno



al giovane di vivere e comprendere l'azione educativa. Se la pedagogia utilizzata viene scelta legittimamente perché sentita come maggiormente efficace e capace di mettere a proprio agio l'educatore, gli strumenti devono essere calibrati sui ragazzi.

Sarà poi necessario valutare gli effetti educativi degli strumenti messi in campo individuando, già nella fase di progettazione, gli effetti che si intendono raggiungere e immaginando che tipo di cambiamento si intende potenzialmente provocare e proporre. "Per progettare un'azione educativa bisogna immaginare il modo in cui il problema rilevato può essere risolto o ridotto". Questa chiarezza permetterà poi di valutare i risultati ottenuti, sia auspicati sia imprevisti. Le domande chiave sono: gli strumenti sono in grado di produrre gli effetti previsti? Come valuto gli strumenti utilizzati?

È importante, infine, valutare l'azione e la portata dei cambiamenti operati sulla relazione giovani-media. Questo segmento obbliga a tener presente che anche se si interviene su un determinato genere o su un solo mezzo di comunicazione, occorre però che lo studente abbia maturato competenze trasversali, che possano aiutarlo ad approcciarsi ai media in maniera più consapevole. Entra in questo ambito l'autovalutazione del ragazzo, nonché la sua capacità di ripercorrere le tappe del lavoro per valutare eventuali cambiamenti. La domanda chiave è: i cambiamenti che si intendevano raggiungere indurranno una modificazione più generale sulla relazione giovani- media?

Le cinque pedagogie dell'educazione ai media

Thierry De Smedt prosegue la sua analisi individuando cinque pedagogie dell'educazione ai media.

- La prima, utilizzata molto frequentemente dagli insegnanti, è la **pratica/produzione dei media**: si richiede agli studenti di realizzare una trasmissione radio, un annuncio, un breve film, una pubblicazione, un testo. Metterli nella posizione di produttori è ritenuto dagli educatori un modo di fare evolvere i ragazzi nel loro rapporto con i mezzi di comunicazione.
- La seconda, anch'essa largamente impiegata, è stata introdotta da Roland Barthes, il quale per primo la sperimentò in maniera talentuosa e geniale su alcuni annunci

pubblicitari. Si tratta della decostruzione del messaggio e consiste nello **scegliere un medium e analizzarlo in profondità**, provando a scoprire quali meccanismi di significazione (in particolare semiotici) sono in atto, quali elementi sono contenuti e come producono significato.

- La terza pedagogia consiste nell'**insegnare direttamente alcuni concetti**, nel proporre in maniera più frontale alcuni contenuti tratti ad esempio dalle scienze umane (economia, antropologia, sociologia, scienze politiche), il cui insegnamento risulta molto utile per analizzare i media.
- La quarta si basa su processi introspettivi: si invita l'allievo a **prendere consapevolezza delle proprie percezioni, delle differenti modificazioni che i media provocano sulla sua sensibilità, sui suoi bisogni, sentimenti, inquietudini, aspettative** in un ambiente di condivisione e socializzazione dei vissuti e delle opinioni, utilizzando termini specifici e appropriati.
- Come quinta pedagogia De Smedt suggerisce quella che fa riferimento al **gioco e al problem solving**: giochi di simulazione, di ruolo e attività che non propongono la sola produzione mediale, ma che presentano ai giovani un problema che deve essere risolto. Gli alunni devono trovare strategie per cavarsela da soli; la soluzione che troveranno sarà una nuova competenza che avranno acquisito.

“Identificati questi metodi”, scrive De Smedt, “è necessario creare gli strumenti educativi, ossia tutti quei dispositivi che l'educatore ha progettato per permettere ai giovani di scoprire l'azione educativa che è stata intrapresa: libri, manuali, esercizi, tecnologie, siti internet, cd rom, esposizioni, produzione di un giornale, di un programma radiofonico, ma anche l'invito di un testimone o una visita ad un giornale ecc... Quando parlo di strumenti, parlo di tutte quelle azioni e dispositivi messi in campo dall'educatore e anche da lui fabbricati e che permettono al ragazzo di vivere e comprendere l'azione educativa. Questi strumenti educativi devono trovare un'audience: un certo numero di persone devono poterli utilizzare. Occorre che si scelga prima di tutto l'audience: non si tratta di uditori, né di pubblico mediatico, ma di giovani sui quali abbiamo un progetto educativo. I membri di questa audience dovrebbe beneficiare degli effetti educativi, dei cambiamenti nelle rappresentazioni e nei comportamenti”.

Iniziare a progettare

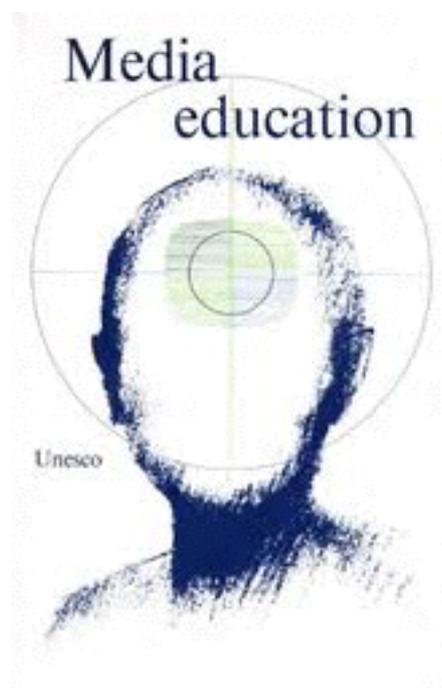
Per una progettazione attenta dell'attività di media education, ci sembrano interessanti le indicazioni del sociologo Stefano Laffi, proposte nel corso dei lavori della terza edizione di Medi@tando, nel 2006. Secondo Laffi, nell'intervento educativo si deve cercare di:

- Privilegiare l'azione rispetto alla parola**: l'educatore non dovrebbe dare spiegazioni ma deve cercare di coinvolgere i ragazzi in attività che facciano emergere dubbi,

curiosità, spunti di riflessione. Tenere aperti tutti i canali espressivi: l'educatore deve essere capace di cogliere degli elementi utili a sviluppare l'intervento educativo anche a partire dalle molteplici modalità comunicative adottate dai ragazzi, cercando di selezionare gli aspetti realmente significativi.

- ☑ **Passare dalla prescrittività all'esemplarità:** l'educatore deve cercare di essere un esempio per i ragazzi, testimoniando nei fatti ancora prima che nella parola, cercando anche di coinvolgere il più possibile personaggi significativi per la loro esperienza vissuta.
- ☑ **Offrire esperienze:** le varie attività realizzate nel corso dell'intervento educativo devono dar vita a esperienze significative che restino impresse nel vissuto dei ragazzi più di tante parole.
- ☑ **Ricorrere a quei temi e a quelle situazioni capaci di generare carica emotiva:** elementi 'narrativi' della quotidianità, temi del viaggio e dell'avventura, situazioni che danno vita a sfide e complicità all'interno del gruppo.
- ☑ **Partire dal desiderio e non dal disagio,** perché il vero nemico degli adolescenti spesso è la noia.

L'educazione ai media costruisce la conoscenza attraverso un costante processo di indagine, di investigazione delle esperienze individuali e collettive cercando di dare ad esse un senso e un significato. Se un problema o una curiosità diventano possibilità di accesso al mondo dei media, sarà poi attraverso l'esplorazione, la scoperta, l'identificazione di altri aspetti, problemi e spunti d'indagine che gradualmente si arriverà ad una conoscenza più approfondita. Da dubbi, preconcetti, pregiudizi e curiosità prende avvio un percorso che riduce progressivamente l'indeterminatezza attraverso reiterate operazioni di osservazione che portano a ulteriori scoperte e conoscenze. In questo percorso non sono solo le conoscenze ad avere un ruolo preponderante: emozioni, piaceri, preoccupazioni, pratiche divengono il centro di attenzione e vengono chiarite, approfondite, rimesse in discussione, confrontate, verbalizzate. Partendo dal senso comune si cerca di dare senso e significato non solo ai contenuti ma anche alle forme del consumo e del piacere mediale. E' l'esperienza individuale e collettiva, quel "sapere anche ingenuo", ma carico di significati e vissuti, la principale porta d'ingresso alla conoscenza nell'ambito



della media education. Si tratterà allora di intercettare alcune domande interessanti per lo studente per collocarle in una comunità-classe che può discuterle, problematizzarle, chiarirle attraverso un costante lavoro in progress che difficilmente arriva ad un punto conclusivo, ma che dovrebbe invece portare ad una forma mentis che mette in gioco parti diverse di sé (aspetti cognitivi ed affettivi), che permette allo studente di cercare, insieme agli altri, sia di puntualizzare le domande, sia di camminare verso le risposte:

“i partecipanti svolgono un ruolo attivo e responsabile e contribuiscono alla costruzione di un prodotto conoscitivo comune in cui tutti si riconoscono, come partecipanti attivi e costruttivi di un percorso di scoperta e di attribuzione di senso e di significato che si radica in un patrimonio di idee, di intuizioni, di ipotesi, ma che si allarga, si complessifica, si problematizza”.

Analisi del consumo, analisi del medium e produzione

Che cosa non dovrebbe mancare in un percorso di media education?

Secondo noi, in primis dovrebbe esserci *un'analisi del consumo mediatico degli studenti* che permetta l'individuazione dell'eventuale problema, curiosità da cui partire per sviluppare l'intervento educativo.

Le tecniche possono essere molto diverse, a seconda, ad esempio, della grandezza del



gruppo-classe. Con pochi studenti è possibile far registrare il materiale video o comunque far portare da casa i materiali mediatici preferiti e cominciare in questo modo il viaggio di scoperta delle pratiche mediatiche degli studenti dando voce ai bambini, soprattutto se il gruppo classe non è numeroso: tenere l'attenzione verbale per molto tempo può essere più complicato con classi

numerose. Occorrerà ad esempio preferire un lavoro a gruppi. E' possibile utilizzare il gioco dell'intervista doppia, dove un alunno intervista il compagno, oppure dell'intervista a tre, dove si aggiunge il compagno che prende appunti. Questo gioco permette una certa libertà nella risposta grazie alla complicità e familiarità del rapporto con l'amico.

I palinsesti ideali, i quiz a fumetti, il gioco del riconoscimento del programma o dei siti (attraverso brevi registrazioni che permettono di riconoscere il programma solo se già lo si conosce) possono essere giochi utili a conoscere meglio cosa fanno gli studenti con i

media. Si passerà quindi da un piano di lavoro più generale ad uno più specifico, sempre partendo dalle conoscenze, dalle idee, dalle immagini e dalle parole degli studenti.

L'analisi del consumo realizzata attraverso la modalità del gioco ci sembra la più indicata per far emergere le emozioni e i piaceri collegati ai media. Possono emergere anche concetti e parole sconosciute, rappresentazioni e visioni parziali, fantasiose, o a volte errate (dove prende i soldi la tv? "Va alla Zecca". "No, vende gli attori, come le squadre i calciatori" "E come fa Facebook a esser ricco? Lo paga lo Stato, è tutto gratuito su internet"). Questo parlare generico intorno all'argomento permette non solo di conoscere cosa i ragazzi amano oppure no, ma anche quali concetti e parole mancano allo studente per poter pensare meglio, quali visioni vanno ampliate, rese più complesse o riviste alla luce dei nuovi saperi costruiti nell'attività.

Questa fase del 'mettersi in ascolto' non è solo propedeutica ad un buon lavoro di analisi e di produzione mediale, ma spesso avvia anche un dialogo intenso con i ragazzi su temi che li appassionano. Altre modalità di scoperta delle pratiche di consumo possono essere un diario sul quale segnare cosa si guarda, le opinioni in merito e le emozioni provate per un periodo stabilito; possiamo usare la tecnica del collage oppure progettare attività

manuali che permettano di dare voce ai vissuti. Nell'ambito ad esempio di alcune attività sulla sicurezza in rete abbiamo realizzato con gli studenti un lavoro sui fili (di lana, di nylon, corda, di ferro...) che ha portato alla costruzione di reti e alle prime riflessioni sulle caratteristiche delle stesse, sulle reti conosciute e sulle proprie



esperienze con esse. Ci sembra molto interessante che lo studente possa esplorare concetti e tematiche astratte partendo da oggetti e strumenti concreti, provando stupore e ricominciando laddove viene avvertita una insoddisfazione.

Analisi del medium

L'analisi del medium, di un determinato genere o del trattamento da parte dei media di un argomento o problema viene generalmente realizzata in un secondo momento. Non dobbiamo però immaginare che l'analisi del mezzo avvenga una volta terminata la prima parte sul consumo: non esiste infatti un ordine sequenziale, ma c'è compenetrazione. Capita, infatti, che emergano alcuni aspetti che permettono una prima analisi già osservando i bambini o gli adolescenti mentre parlano, discutono i loro programmi preferiti.

In questa fase vengono infatti esplorate le modalità di produzione del senso, di coinvolgimento dell'utente/telespettatore/cittadino, delle dinamiche di realizzazione e produzione. Si tratta ad esempio di prendere in considerazione le 'rappresentazioni' proposte dai media per farne emergere i tratti fondamentali, per comprenderne l'eventuale parzialità del racconto e restituire agli studenti una maggiore complessità. E'



è possibile far notare ai ragazzi cosa rientra nel servizio/prodotto mediale e cosa no (che tipo di riprese video ci sono? chi parla e chi no? quali punti di vista vengono espressi? erano gli unici possibili?); possiamo inoltre individuare eventuali stereotipi, chiederci quali elementi ci permettono di stabilire l'autenticità delle immagini (sono immagini di repertorio oppure no?).

Vengono proposti materiali - telegiornali, programmi radiofonici, cartoni animati... siti, videogiochi - che mettono lo studente in condizione di poter fare l'analisi del contenuto di un prodotto mediale. L'obiettivo è quello di dotarsi di strumenti per leggere un testo mediale. Vengono acquisite terminologie specifiche e indagate modalità di lavoro. Possiamo ad esempio chiedere agli studenti di contare quanta pubblicità contiene un giornale, quante donne e quanti uomini, in che ruoli, con che abbigliamento, con quali espressioni del viso o atteggiamenti, quale possibile nazionalità. Può essere interessante proporre di sostituire alcuni elementi per rendersi meglio conto di come il testo è costruito e di come gli elementi interagiscono tra loro. Come si modifica, ad esempio, il significato di una notizia modificandone la musica che



accompagna il servizio? L'analisi di un testo permette anche di far emergere le diverse possibilità di decostruzione, come scrive Gianni Rodari: *"La 'decodifica' non avviene secondo leggi uguali per tutti: ma secondo leggi private, personalissime"*. Questo non per proiettare sul testo qualsiasi possibilità di lettura, ma per valorizzare il fatto che non c'è una modalità unica di interpretazione e analisi del testo: i significati e i giudizi che gli studenti formulano a proposito del testo possono diventare argomento per dibattiti interessanti, fanno emergere la polisemia di un testo e la ricchezza delle esperienze. Nel caso, ad

esempio, dell'informazione televisiva si potrebbe focalizzare l'attenzione sul legame con l'attualità, sulla delimitazione dell'evento principale in una notizia, si potrebbe cercare di gerarchizzare le informazioni presenti sottolineando quelle che ci permettono di rispondere alle **5 W** (*chi, cosa, quando, dove, perché*), si potrebbe tentare di chiarire le eventuali incomprensioni.



L'analisi del testo deriva dalla semiotica e si svolge su tre piani: un primo livello descrittivo che servirà a rintracciare tutti gli elementi e gli aspetti di superficie di un testo (isotopie figurative), un secondo livello che prenderà in considerazione il significato dove vengono rintracciati tutti

quegli elementi che contribuiscono a dare senso al testo (come vengono create particolari atmosfere, come vengono suggerite e provocate determinate emozioni). A livello narrativo e tematico vengono individuati gli elementi principali. Il terzo livello chiama in causa le isotopie timiche o valoriali: quali valori vengono proposti?

L'analisi contestuale, invece, è l'analisi del contesto nel quale è prodotto il messaggio che si sta analizzando. Se quella testuale aveva estrapolato il testo dal suo contesto, l'analisi contestuale lo ricolloca al centro: si tratterà ad esempio di studiare tutti quegli elementi del paratesto fondamentali nella comprensione del testo: sigle di testa e di coda, annunci, siti promozionali, presenza nel palinsesto e in una determinata rete possono darci elementi utilissimi ad una maggiore comprensione. Dalle sigle possiamo ad esempio risalire a tutti i soggetti coinvolti nella produzione e con quale titolo e ruolo: permette allo studente di comprendere chi ha prodotto il testo, quali aziende hanno investito, chi si è preoccupato della distribuzione. Gli aspetti e interessi economici emergono in questo modo abbastanza semplicemente. L'obiettivo è quello di studiare la relazione fra gli apparati e il pubblico. Si tratta di interrogarsi e formulare ipotesi su come i media cercano di raggiungere il loro target, come è stato individuato, come è stata catturata l'attenzione. Un altro aspetto importante è far emergere gli usi dei testi e dei media, quali abitudini e forme, tempi e modalità, immaginari e vissuti. Quali significati vengono colti e utilizzati dai ragazzi? Quali interpretazioni? Quali piaceri? Ci sono differenze di genere, di status, di età, di origine? Si possono utilizzare articoli di quotidiani e riviste specializzate che

descrivono e commentano contenuti televisivi e permettere agli studenti di aprire un dibattito a partire da una posizione proposta da un giornalista o da una redazione.

Un'altra modalità è quella del **caso studio**: è una ricerca in profondità all'interno di un



medium/prodotto mediale. Può trattarsi di un determinato personaggio inventato dal mondo del marketing per vendere un prodotto: la ricerca permetterà di capire cosa lega il personaggio alla marca, quali tratti, colori, segni appartengono ad entrambi, che tipo di relazione instaura con lo studente e cosa gli propone in termini di valori e atteggiamenti. Attraverso la realizzazione di una carta d'identità verranno prese in considerazione le diverse caratteristiche e qualità del personaggio.

Mettendo in luce punti di forza e punti di debolezza si potranno invece realizzare quelle 'card' particolarmente amate dai bambini: l'aspetto di analisi che precede la realizzazione pratica viene vissuto con piacere ed è reso più intenso dalla forte partecipazione degli studenti. Si potranno simulare delle interviste al personaggio preferito per fare emergere i pensieri sia del personaggio, sia dell'alunno; sarà interessante analizzarlo nei diversi supporti su cui appare: dal cartone animato, allo spot, al videogioco, alla confezione di merendine.

Un altro esempio di caso studio potrà riguardare le caratteristiche di genere: nel reality, nei cartoni animati, nella fiction, nei giornali per adolescenti, quale modello di ragazza e di ragazzo sembra essere più attraente, allettante e desiderabile? Riguardo agli spot pubblicitari sarà interessante fare attenzione agli ambienti in cui si svolgono gli spot: casalinghi per le bambine, nelle foreste, nelle strade di città o nei deserti lo spazio invece dei bambini. La musica: ninnananne e cantilene, romantiche canzoni per le bambine, musica rock e ritmata per i maschi. Se alle bambine sono riservati i colori pastello (il verdino, il "rosino" come dicono gli stessi bambini), ai maschi vengono proposti colori primari, particolarmente accesi. Continuando nell'analisi dei comportamenti messi in scena o dell'analisi dei testi verbali che accompagnano gli spot, il quadro diventa ancora più nitido.

Può essere realizzata una ricerca, a livello ad esempio dell'istituto scolastico, su cosa ne pensano gli studenti di un determinato programma, quali pratiche di consumo, quali aspetti piacciono e quali no. Potrà essere realizzata una rassegna stampa con gli articoli che parlano dei bambini e degli adolescenti per delineare cosa fa notizia e cosa no, quali argomenti portano l'infanzia alla ribalta e quali aspetti invece non ottengono l'attenzione

dei media. Il confronto finale con la Carta di Treviso potrà dare qualche strumento in più per comprendere i diritti dell'infanzia e dell'adolescente nell'ambito dell'informazione.

Il metodo d'indagine assume un ruolo fondamentale e sviluppa *competenze metacognitive*: non è sufficiente, infatti, cercare le informazioni, ma è necessario valutarne le fonti, la qualità del materiale trovato,

compararlo. Ed è proprio la comparazione un altro approccio possibile per analizzare il medium: è analitico, pratico rivolto alla comprensione delle differenze di un contenuto mediale all'interno di diversi contesti/media. Può trattarsi



della stessa storia che ha trovato diversi supporti: libro, film, cartone animato. Come è stata tradotta da un supporto all'altro? Cosa è cambiato? Quali elementi sono rimasti invariati? Può trattarsi dell'analisi di due locandine dello stesso film prodotte per due paesi diversi: sono pensate e realizzate nello stesso modo? Parlano al proprio target facendo riferimento allo stesso immaginario? Può anche trattarsi di una stessa notizia data da telegiornali e giornali diversi per poter mettere a confronto le eventuali diversità e differenze, i punti di vista espressi o taciuti.

Un'altra modalità è quella della simulazione, genericamente anticipatrice della parte produttiva. Può essere molto utile, anche nella fase di analisi mediale, perché permette sia di far emergere ulteriori aspetti, sia di aiutare a rielaborare concetti già evidenziati.

Nel gioco di simulazione, gli studenti, suddivisi in squadre, possono immaginare una

trasmissione televisiva per adolescenti e presentarla poi ad una Commissione (costituita generalmente da maestre o professori) che dovrà scegliere quale mandare in produzione. Gli studenti dovranno non solo pensare al programma, ma motivare nel miglior modo possibile le loro scelte. Occorrerà quindi esaminare la produzione esistente per cercare di creare qualcosa di nuovo e capire bene che tipo di adolescenti vorremmo attrarre con il programma.

Un altro gioco di ruolo potrà riguardare l'individuazione dei pro e contro di determinati contenuti, generi o trasmissioni: anche in questo



caso, divisi in squadre occorrerà trovare argomentazioni per sostenere un determinato punto di vista. Una semplice variante a questa simulazione consisterà nel mettersi i panni di soggetti diversi, come genitori, associazioni di consumatori, redattori di una rivista per adolescenti. Si potrà così immaginare come migliorare l'immagine degli adolescenti nei media, o decidere di interrompere una determinata programmazione per migliorarla in qualche aspetto. Divisi ancora in piccoli gruppi, sarà possibile partire da una storia nota "come quella di Cappuccetto Rosso" per riscriverla partendo da tutti i punti di vista: quello del lupo, del cacciatore, della nonna, della mamma.

Un aspetto importante è quello legato ai media come istituzioni economiche: un esercizio potrà riguardare la collocazione su una mappa dei principali mezzi di comunicazione, dalle testate giornalistiche alle emittenti televisive, sino ai siti internet e ai browser. Un altro gioco di simulazione è quello che prevede la creazione di una campagna pubblicitaria. Agli studenti viene chiesto quali media utilizzerebbero partendo da un budget e da una prospetto riguardante i costi da sostenere. Spot in radio o in televisione, annunci su testate nazionali o di settore, banner su internet, social network o manifesti e cartellonistica: oltre all'analisi delle possibilità di investimento del budget a disposizione, nella tabella i ragazzi trovano vantaggi e svantaggi riguardanti l'una o l'altra scelta. Spetterà a loro decidere e motivare le scelte.

Il lavoro produttivo con gli studenti

L'analisi e la produzione si intrecciano continuamente: far produrre gli studenti può essere un'ottima strategia anche per l'analisi. **Come producono i ragazzi?** David Buckingham sostiene l'importanza della capacità degli studenti di imitare il lavoro dei professionisti dei media: "L'imitazione veniva vista come un processo senza pensiero attraverso il quale le 'ideologie dominanti' dei prodotti dei media venivano semplicemente interiorizzate e riprodotte".

Buckingham si oppone a questa concezione, affermando che "l'imitazione è un aspetto fondamentale dell'apprendimento. La maggior parte dei professionisti in altre forme d'arte non avrebbero alcun problema all'idea che gli studenti imparassero, almeno all'inizio, imitando personalità più capaci. La visione dell'imitazione come processo



essenzialmente non pensante cela il fatto che questa possa richiedere, e dunque permetta di sviluppare, un alto livello di competenze critiche e analitiche.”

Riteniamo fondamentale dare sempre ampio spazio alla parte produttivo-creativa. La *dimensione del 'fare' (learning by doing)* è un'ottima strategia per capire come funzionano i media (andando così a potenziare anche la parte analitica del laboratorio), per porsi domande dal punto di vista di chi fa e produce messaggi, storie, suggestioni, informazioni. Il produrre diventa un modo per interrogare i media partendo dal concreto. Gli studenti possono imparare facendo, a condizione che vengano messi nelle condizioni di riflettere su ciò che hanno fatto, “per poter generalizzare l'esperienza fatta in vista di situazioni future”. Possiamo sostenere, ancora in accordo con Buckingham, che “il prodotto non deve esser visto come fine del processo, ma come passo intermedio, come punto di partenza per una riflessione anziché riassunto e dimostrazione di quanto imparato”.

Secondo noi, la parte produttiva è anche tutela di un certo tipo di lavoro: dagli esperti di media education è stata spesso sollevata la questione dei media che entrano a scuola rischiando di diventare “scolastici” (leggi: noiosi). Un lavoro incentrato solo su analisi del



medium e analisi delle proprie pratiche di consumo rischia di diventare troppo teorico. Il produrre mette invece al centro lo studente dandogli il compito di fare. È un rapporto con i media attivo, costruttivo, creativo.

La dimensione del fare è importante anche sotto un altro aspetto: *come principio di partecipazione sociale*. I ragazzi producono

strumenti vicini ai loro interessi, raccontano il loro punto di vista, si interrogano sulla realtà che li circonda, si attivano sulle questioni che vengono loro proposte. Che si tratti di un giornale, di una trasmissione radiofonica o di un video, di un blog o di un sito, gli studenti scoprono presto di poter prendere parte all'ambiente nel quale vivono esprimendo emozioni e opinioni. Altro aspetto fondamentale, lo fanno utilizzando in modo costruttivo nuovi e diversi linguaggi.

“Si tratta di imparare a leggere il mondo, di comunicare con differenti linguaggi simbolici e di migliorare la propria capacità di lettura delle immagini proprio attraverso la produzione di immagini e suoni: è questa l'ipotesi sulla quale si fonda l'approccio pratico nel campo dell'educazione ai media. Quando i giovani partecipano come protagonisti nella fabbricazione delle immagini arrivano meglio a comprendere che l'immagine non è il riflesso della realtà ma una

costruzione. Diventa indispensabile articolare ricezione/ analisi e produzione anche se l'obiettivo non è farne dei futuri produttori di media".

Produrre ("writing the media"), secondo David Buckingham e Sefton- Green, è una forma di pratica discorsiva che si iscrive tra le competenze culturali che fanno parte di un processo di socializzazione.

Stimolare gli studenti alla produzione mediale è anche momento di motivazione (o rimotivazione scolastica): in questa scuola-atelier il ragazzo sa di poter portare il proprio contributo all'interno di un lavoro creativo di gruppo che saprà dargli la soddisfazione di aver raggiunto l'obiettivo prefissato. Questo aspetto legato alla gratificazione è particolarmente stimolante: risponde al bisogno molto concreto di essere stimati, di far vedere che si vale, che si è capaci. Le ricerche fatte su questo aspetto, ad esempio da Anne Eriksen-Terzian, confermano che quando viene proposto un progetto a ragazzi in difficoltà dando loro gli strumenti per realizzarlo, generalmente questi si mobilitano:

"il video è uno strumento e un dispositivo particolarmente utile per la sua capacità di mettere in luce i conflitti con se stessi e con gli altri. Questo strumento, a volte filtro di emozioni o prolungamento di uno sguardo, permette all'alunno di utilizzarlo come un oggetto di rassicurazione e per mettere in campo strategie dialettiche di apertura e chiusura, ben protetti dall'occhio della telecamera. [...] Il video, ma possiamo tranquillamente estendere il principio ai media in generale, può allora essere un dispositivo di rimotivazione capace di cambiare un'attitudine scolastica negativa a condizione però che sia messo al servizio di un progetto educativo".



Produrre significa anche valorizzare l'aspetto comunicativo del ragazzo: la fase della produzione dà la possibilità ad ogni bambino di raccontarsi attraverso il medium con cui sta lavorando. Ciascuno può narrare la propria storia, una storia inventata oppure vissuta e ora risignificata, può ridisegnare un percorso che lo congiunge ai mezzi di comunicazione lasciando le strade maggiormente frequentate, che possono avere il nome di conformismo, omogeneizzazione, massificazione, spersonalizzazione, per passare attraverso sentieri da lui creati e sperimentati.

Ciascun bambino può dunque raccontarsi attraverso un cartone animato, un articolo di giornale, una canzone, una pubblicità, arrivando così a personalizzare il medium, a utilizzarlo per i suoi obiettivi, a trovare uno spazio di ascolto in un setting protetto e di

rispetto, come quello che cerchiamo di instaurare nella scuola: il bambino non solo si sente ascoltato, ma può anche condividere la sua esperienza con quella di altri coetanei, in un costante confronto, fatto di scoperta di senso, di rimotivazione e trasformazione.

Inoltre, quando si comunica, si parla “a qualcuno”: un target potenziale che mi costringe a chiarire il mio messaggio, a dargli una certa forma, a veicolarlo in un determinato modo perché il mio utente possa capire. Il momento produttivo può, da questo punto di vista, diventare spazio potenziale per scoprire e scoprirsi, ma anche per interessarsi all’altro: esco da me stesso e dalle mie logiche per mettere i 'panni' del destinatario.

La produzione, infine, rappresenta uno degli indicatori per la valutazione: quando il ragazzo è chiamato a produrre deve mettere in pratica le conoscenze che ha acquisito reinvestendole in maniera personale. Rimette in gioco emozioni e pratiche, conoscenze implicite ed esplicite. Deve attingere dal suo percorso a quelle informazioni e conoscenze che ha sui mass media, per poter realizzare un prodotto che risponda ad obiettivi ed esigenze. Ecco che, se qualcosa non è chiaro o non è stato ben capito, lo studente ha la possibilità di ritornarci sopra per un’altra strada.

Check list

PROGETTAZIONE

Evitare interventi episodici.

Identificare le rappresentazioni, i vissuti, le competenze e le aspettative degli insegnanti coinvolti nell'attività, anche esplicitando le proprie teorie e conoscenze rispetto ai presunti effetti dei media sui bambini per meglio tenere sotto controllo come queste influenzano la progettazione didattica.

Tenere presente la dimensione del piacere legata ai media, fare ricerca sugli aspetti e interessi positivi percepiti e vissuti dai ragazzi.

Esplicitare su quale ambito si intende intervenire, definendo il meglio possibile il tema o il problema che si vuole affrontare analizzandone i diversi aspetti e riflettendo sulla propria conoscenza delle pratiche medialità degli studenti.

Interrogarsi e fare ricerca su come "far vivere" ai ragazzi il tema/problema, quali esperienze far loro fare concretamente.

Fare ricerca sui metodi, identificando anche gli effetti che i metodi scelti possono produrre, quali obiettivi permettono di raggiungere e quali invece restano scoperti e andranno quindi raggiunti in altro modo.

Sperimentare in anticipo gli strumenti da utilizzare per l'attività e verificare la loro efficacia.

SVOLGIMENTO

Intrecciare le fasi della scoperta delle pratiche e dei consumi, dell'analisi e della produzione.

Mettersi in ascolto delle esperienze dei ragazzi coinvolti per far emergere anche le loro conoscenze, emozioni, rappresentazioni, immaginari.

Promuovere la partecipazione degli studenti, partendo dai loro bisogni e desideri, privilegiando l'azione e utilizzando diversi canali espressivi.

Mettere continuamente in discussione le modalità di coinvolgimento degli studenti, per mantenerli attivi e partecipi nell'attività.

Coinvolgere i genitori e le famiglie, cercando di far vivere anche a casa un clima di condivisione e dibattito.

VALUTAZIONE

Verificare se gli strumenti scelti sono stati in grado di produrre gli effetti previsti e decidere come valutare.

Verificare se i cambiamenti che si intendevano raggiungere hanno effettivamente indotto una modificazione più generale sulla relazione giovani- media.



Sul tema dei progetti nell'ambito della media education

https://www.zaffiria.it/wp/wp-content/uploads/2014/01/QUADERNO-DI-EDUCAZIONE-AI-MEDIA_REPORT-COMPLETO_per_web.pdf p.59

<https://www.medmediaeducation.it/progetti/>

<http://www.zenit.to.it/servizi-media-education-riprese-montaggio-motion-graphic-super8/sevizi-media-education-percorsi-didattici>

L'educazione alla cittadinanza attiva

Come formare cittadini attivi, responsabili e solidali

“Se l'educazione è un investimento per il futuro, l'educazione alla cittadinanza è un investimento per il futuro democratico d'Europa. La democrazia non è qualcosa di scontato, né un concetto astratto. Esige investimento e azioni responsabili dei cittadini nel quotidiano.

In un'epoca dove i giovani disertano gli uffici elettorali e la vita pubblica e politica, è urgente porsi la questione dell'educazione alla cittadinanza democratica – un investimento a lungo termine per la promozione dei diritti umani, della tolleranza e del pluralismo culturale”.

(Quaderno n.24 di Eurydice “L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa”)

La cittadinanza responsabile

Nel definire il concetto di “cittadinanza responsabile”, la maggioranza degli stati europei riconobbe tre obiettivi chiave:

- lo sviluppo di una cultura politica: studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche e dei diritti umani; studio delle condizioni in cui gli individui possono vivere in armonia; preparazione dei giovani all'esercizio di diritti e doveri definiti dalle costituzioni nazionali; promozione del riconoscimento dell'eredità culturale e storica; promozione del riconoscimento della diversità culturale e linguistica della società;
- lo sviluppo di un pensiero critico e di certe attitudini e valori: competenze necessarie per la partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico; sviluppo del rispetto di sé e degli altri per una maggiore comprensione reciproca; acquisizione della responsabilità sociale e morale (fiducia in sé e comportamento responsabile verso gli altri), consolidamento dello spirito di solidarietà; costruzione di valori che tengano conto della pluralità dei punti di vista dentro la società; imparare a ascoltare e risolvere pacificamente i conflitti; imparare a contribuire a un ambiente sicuro; sviluppo di strategie efficaci per lottare contro razzismo e xenofobia;
- la partecipazione attiva che può essere incoraggiata in questi modi: permettendo loro di essere coinvolti maggiormente nella comunità in senso lato (a livello internazionale, nazionale, locale e scolastico); offrendo loro un'esperienza pratica di democrazia a scuola; sviluppando la capacità individuale a impegnarsi gli uni verso gli altri; incoraggiando gli alunni a sviluppare iniziative congiunte con istituzioni e progetti che implicino altre comunità.

Per queste ragioni diventa necessario un recupero della soggettività sociale e politica che passa attraverso un'educazione alla socialità. Con i processi educativi si deve produrre un cambiamento di mentalità molto profondo, basato sulla pratica della responsabilità attraverso le forme della sussidiarietà, della mutualità, del no-profit, della cooperazione e della creatività di un'imprenditorialità sociale capace di puntare lo sguardo verso uno stile di vita fondato sul ben-essere e sulla sobrietà, più che sul consumismo.

Generare una nuova fase della cittadinanza attiva esige che ci si educi all'uso dei nuovi strumenti della comunicazione puntando verso una cybersocialità. L'implementazione dello strumento informatico e della motrice tecnologica deve entrare stabilmente in ogni progetto di sviluppo della cittadinanza partecipativa e pertanto in ogni progetto politico.

Ci si deve rendere conto che il tempo delle nicchie in cui si era cittadini si sta trasformando e che ora viviamo in un mondo in continua espansione. La nuova cittadinanza per essere tale e non ripiegarsi in forme di egoismo territoriale, cittadino o nazionale, deve cercare di collocarsi in una realtà che sarà sempre più interconnessa se non si vuole che questo fenomeno rafforzi la centralità dei grandi poteri finanziari, economici e politici. Al dunque la cittadinanza e la socialità devono rapportarsi a dinamiche nuove e a forme mutevoli di cooperazione, di scambio, di esperienze democratiche, di progetti pedagogici. La questione della cittadinanza e della socialità nel tempo della rete e del cyberspazio deve rinviarci a ciò che siamo in grado di progettare e vivere nei luoghi cui siamo collocati, sapendo che sono nello stesso tempo centro e periferia di una riconnessione del genere umano.



Percorsi

Di seguito alcuni obiettivi che possono servire a costruire una cittadinanza partecipativa:

- Siamo tutti coscienti che i cittadini mostrano - complice la crisi economica e il malessere sociale che ha generato i fenomeni di corruzione sempre più evidenti, i privilegi e quant'altro - una **profonda ed estesa disaffezione e ostilità nei confronti della politica**. Solo il 4% degli elettori si dichiara soddisfatto dei partiti politici. Siamo di fronte a un disincanto che attraversa tutte le grandi democrazie. Nel cuore della

democrazia si è aperta una falla molto profonda che rischia di indebolire ogni progetto di cittadinanza partecipativa. Credo che si sia arrivati al punto in cui occorre riportare il concetto di cittadinanza attiva all'interno dei processi decisionali e coinvolgere i cittadini nella vita sociale e politica con maggiori poteri. Il ruolo del cittadino non può più dipendere dalle gerarchie rappresentative, ma dalla valorizzazione delle sue

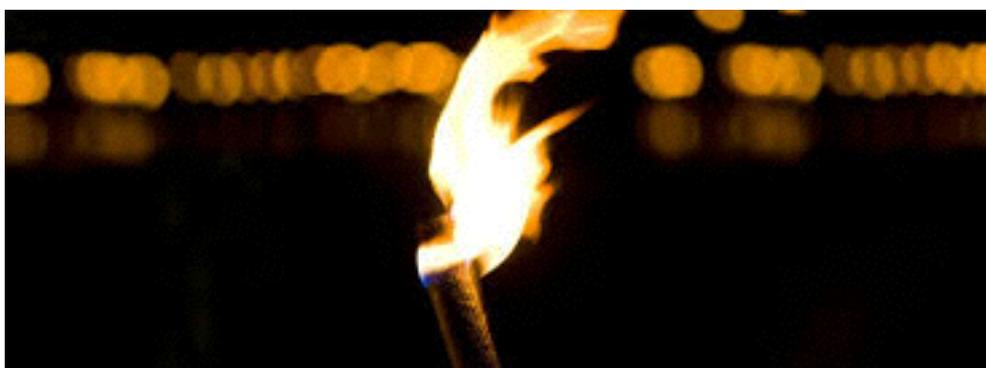


capacità, attività, progetti e forme associative. Il fenomeno delle liste civiche per le elezioni amministrative è il segnale che un desiderio di responsabilità sta crescendo e che rifiuta che siano i partiti a imporre tutto. Vanno pertanto preparate e favorite le forme partecipative, esterne e

interne ai partiti, in modo che si definisca una nuova relazione tra cittadino, rappresentanza politica e ruolo istituzionale. In questo contesto l'uso degli strumenti della comunicazione diventa essenziale non solo per comunicare, ma anche per generare forme di riagggregazione attraverso la tecnologia delle identità comunitarie oggi in crisi.

- Un progetto di nuova cittadinanza partecipativa deve però fondarsi sull'idea dello **sviluppo relazionale e di nuove forme di solidarietà, di sussidiarietà e di responsabilità**. In un tale ambito la cittadinanza si forma attraverso lo sviluppo di forme relazionali interdipendenti che si alimentano non solo con la rete e con gli strumenti che la tecnologia mette a disposizione in una logica di cybersocialità, ma anche nella disponibilità a ridefinire i ruoli e le funzioni sulla base delle esigenze sociali che s'incrociano.
- È chiaro che la riappropriazione della cittadinanza che parte dal basso e dalle comunità locali, mette in discussione o in movimento l'insieme della rappresentanza sociale, politica e istituzionale. L'esercizio della cittadinanza nei confronti dei diversi soggetti della rappresentanza esige un **modello di autonomia che può mettere in movimento quello della politica**. Il modello della cittadinanza partecipativa non si limita all'esercizio del diritto di voto o alla tifoseria politica: chiede e propone progetti e vuole esercitare spazi. Credo che questa sia la strada per rompere con il modello autocratico che, complice la legge elettorale, si è imposto nella politica italiana e che ha generato clientelismo e consentito l'espandersi delle diverse forme di corruzione.

-
- Afferrare e implementare, a servizio della cittadinanza e di una nuova socialità, gli **strumenti telematici**, senza con questo dimenticare che le relazioni interattive hanno sempre bisogno del contatto "corpo a corpo". La democrazia e la cittadinanza, per essere compiute, hanno bisogno di riscoprire il calore della "fraternità", dell'incontro dei volti, il senso di un'appartenenza comune, di un destino da condividere che ci consenta di vivere la globalità, senza perdere la speranza e l'idealità.
 - Educare alla cittadinanza e alla socialità significa in primo luogo **educare a comportamenti onesti**, ad avere rispetto per ciò che è pubblico e mettere in primo piano le persone, soprattutto le più deboli. Si tratta di mettere al centro dei percorsi educativi e scolastici i valori di fondo della Costituzione repubblicana, sviluppare la partecipazione, contrastare ogni forma oligarchica o autocratica di gestione del potere.



“ I giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere ” (Plutarco).

Cittadinanza e Bene comune

Attraverso la prospettiva della cittadinanza attiva, si propongono processi di cambiamento sia al Nord che al Sud, agendo sui temi trasversali di Diritto e Ambiente.

I concetti di cittadinanza e di democrazia si fondano infatti sulla cooperazione e sul rispetto reciproco.

L'obiettivo è educare cittadini (consumatori critici) che siano capaci di giocare il proprio ruolo nel guidare scelte politiche e nel promuovere comportamenti ispirati ai principi di un'economia, di uno sviluppo e di una società sostenibili.

L'umano va ampliato sia nella direzione del vissuto esistenziale e della relazione interpersonale, rispetto dei diritti umani, cultura della legalità, sviluppo equo e

sostenibile, interculturalità costituiscano il quadro valoriale di riferimento per nuove relazioni di comunità, ai vari livelli, per una convivenza civile non segnata dal degrado, dalla paura, dall'esclusione.

Dobbiamo riscoprire il valore del bene comune da costruire insieme, della cittadinanza attiva, del sapersi assumere le responsabilità, della partecipazione alla vita sociale, culturale, politica.

Ad ognuno, per la sua parte, compete l'esercizio del potere, come possibilità e capacità di poter essere e poter fare il cittadino, di intervenire sulle decisioni, di prendersi cura della comunità. C'è bisogno di un forte senso delle istituzioni, dello stato, della legalità e a ciascuno è richiesto di adoperarsi perché la democrazia, il pieno rispetto della Costituzione - con i principi di libertà, di giustizia e di uguaglianza in essa sanciti - restino punti fermi di scelte e progetti politici ed economici.

L'esercizio delle responsabilità sociali richiede conoscenza, competenza, progettualità... capacità che si acquisiscono in un quotidiano impegno ad informarsi, a partecipare, a pagare di persona, a scendere in campo, ad entrare nel merito dell'ordine del giorno delle priorità e dei doveri e le responsabilità di chi guida i processi collettivi.

E' importante dunque cogliere in tutta la sua ampiezza la sfida che si pone agli educatori: concorrere alla ricostruzione del tessuto sociale e civile, contribuire a realizzare la rinascita del senso della democrazia e della cittadinanza, nel segno dell'accoglienza, della pace, della giustizia e della solidarietà.

Cittadinanza globale

La cittadinanza si rivela come costruzione del modo concreto in cui l'uomo avverte il bisogno di diritti, ne cerca il riconoscimento, ne pratica la realizzazione.

Con cittadinanza globale si definisce quel livello di appartenenza dell'individuo che supera l'appartenenza locale e nazionale e si riferisce ad un unico sistema - mondo.

Dal punto di vista culturale e pedagogico, la cittadinanza globale, rappresenta una sfida possibile.



Essa presuppone che ogni persona viva una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale) di conseguenza *il cittadino globale è colui che potrà esercitare i suoi diritti come semplice persona, e non solo in quanto cittadino di uno stato*. Il problema si pone dunque nei termini di apprendere e vivere tale libertà.

Educare alla cittadinanza globale vuol dire educare al pensiero critico.

Al rafforzamento del legame sociale e dell'inclusione, alla partecipazione e all'apertura alla pluralità, l'insegnamento della condizione umana a pensare la condizione umana per relazioni ed interdipendenze.

I valori dunque, importanti se proposti come esperienza di condivisione e di comunità.



Se la parola è condivisione, la sua portata non può limitarsi alla sfera degli interessi, ma occorre che si estenda a un insieme (patrimonio) di valori. Ma favorire la consapevolezza di valori condivisi, lavorare perché l'azione comune non prescinda da essi, prima ancora di essere

un esercizio politico, si configura come un fatto eminentemente educativo.

Oltre la comunità, la rete tra le associazioni, creare collaborazione, stima e rispetto reciproco oltre le differenze... *Messaggio della nuova cittadinanza è: educare alla cittadinanza significa educare all'esperienza.*

Cittadinanza Europea

Lo stato può riconoscere i suddetti diritti, almeno in parte, anche a non cittadini, sulla scorta di impegni internazionali multilaterali, derivanti dall'appartenenza all'ONU o all'Unione Europea, o bilaterali, o anche di una scelta unilaterale, ad esempio, nell'ambito delle politiche d'integrazione degli immigrati presenti sul territorio nazionale.

Tali fattori hanno fatto sì che negli stati odierni i diritti civili siano ormai riconosciuti anche ai non cittadini, e tale riconoscimento è di solito sancito a livello costituzionale, mentre i diritti sociali e soprattutto quelli politici tendono ancora ad essere legati alla cittadinanza.



Accanto ai diritti, la cittadinanza può comportare doveri sebbene, di solito, gli ordinamenti, se tendono a riservare i diritti ai cittadini, estendili eventualmente ai non cittadini, tendono invece ad imporre i doveri a tutti coloro che sono presenti sul loro territorio, a prescindere dalla cittadinanza. Tra gli altri doveri dei cittadini si possono ricordare, in alcuni ordinamenti, il voto, che nella costituzione italiana è invece ambigualmente qualificato come “dovere civico”.

Global governance e cittadinanza

Viviamo nell'era dell'interdipendenza complessa, della transnazionalizzazione di rapporti e strutture, dell'organizzazione permanente della cooperazione in campo sia governativo sia non governativo, della mondializzazione dell'economia e di altri settori vitali.

Per l'educazione alla cittadinanza e, in via preliminare, particolarmente importanti sono i processi di internazionalizzazione dei diritti umani e di integrazione europea. Il primo ci fornisce il paradigma giuridico - valoriale per la fondazione umanocentrica della cittadinanza, il secondo lo spazio reale, come dire a portata di mano, per l'esercizio della (nuova) cittadinanza. Ambedue questi elementi offrono grandi opportunità per lo sviluppo dell'educazione considerata, come deve essere, quale processo creativo, di crescita umana.



I diritti di cui consta la cittadinanza europea (libertà di movimento, elettorato attivo e passivo per il Parlamento europeo, elettorato attivo e passivo nelle elezioni locali, diritto di petizione, protezione diplomatica) sono diritti aggiuntivi rispetto ai diritti fondamentali

della persona – civili, politici, economici, sociali, culturali -, quindi inseparabili dal loro sistematico contesto.

Una nuova socializzazione mirante a rendere le persone, le famiglie, i gruppi consapevoli delle sfide e dei segni dei tempi, capaci di realizzarsi nel nuovo contesto storico della multietnicità e della multiculturalità, capaci di essere politicamente attivi in sede transnazionale, dentro e fuori dei confini del proprio stato, capaci di esercitare ruoli di pace sociale e di pace internazionale nello spazio costituzionale- tale è quello dei diritti umani - che travalica i confini dello stato.

La cittadinanza della persona, collocata in questo spazio e quindi messa in relazione alle esigenze di una nuova organizzazione politica, economica e comunicativa del mondo su più livelli, è una cittadinanza plurima.

Il concetto di cittadinanza è pertanto un concetto evolutivo, come quello di sicurezza e di sviluppo, tutti sollecitati a ridefinirsi in chiave di multidimensionalità.

Si tratta di armonizzare gli ordinamenti nazionali e di adottare politiche sociali adeguate, a cominciare da quelle sull'immigrazione, in modo da rendere coerenti le cittadinanze particolari con la cittadinanza universale, sì da comporre fisiologicamente l'albero della cittadinanza e favorire l'inclusione di tutti nella comunità politica.



SCARICA QUI

La Carta europea della Cittadinanza attiva

https://www.cittadinanzattiva.it/files/approfondimenti/europa/european_charter_of_active_citizenship_versione_ital.pdf



<http://www.agenziagiovani.it/press/136-stampa-e-media/530-l-agenzia-in-breve>

<https://rm.coe.int/16807038ea>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>

https://www.regione.toscana.it/documents/10180/23640/Strategia+ECG_nazionale_web_Finale.pdf/f3701e6d-262b-46ea-9d11-72d0b4d16f43



Materiale su progetti di cittadinanza attiva

<https://www.cooperativaorso.it/aree/per-la-cittadinanza/attivita-di-educazione-alla-cittadinanza-per-minori/>

https://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf

Visita le pagine Facebook delle Palestre di Educazione Civile delle scuole Bus, Chierici e Galvani-Iodi.

Azione formativa:

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

Modulo 4

“GESTIRE L'INTERVENTO EDUCATIVO”

Unità Formative:

UF1 -Elementi di pedagogia creativa

UF2 - elementi di metodologia e didattica extrascolastica

UF3 - Attività tematiche didattiche e culturali in relazione alle diverse età dell'utenza

UF4 - Tecniche di monitoraggio, documentazione e verifica

Educare alla creatività



*L'apprendimento è per definizione un **atto creativo**.*

La persona che apprende destruttura, mastica la materia trasmessa dal professore, dall'esperto o dal software, la digerisce, l'assimila e la ricostruisce secondo le proprie strutture mentali. Dunque un modello didattico per essere efficace dovrebbe ricalcare questo processo di metabolizzazione e le tecniche creative sono particolarmente utili per sviluppare le abilità di imparare ad apprendere.

“Se gli uomini si dividono in due gruppi: quello della ristretta élite di persone predestinate che hanno ricevuto alla nascita in regalo il potere della creazione, e quello della massa immensa destinata alla contemplazione del genio irraggiungibile e alla semplice utilizzazione dei suoi prodotti, l'umanità avrà delle difficoltà nel progredire. Se al contrario la creatività è una funzione

universale, potenzialmente presente in ogni individuo, allora la realizzazione di questa funzione diventa un problema di educazione”.

(R. Golton, C. Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*)

Henri Poincaré ci ha fornito la seguente definizione: **creatività è unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili**. Da questa prima definizione – secondo la quale creare consiste nel realizzare un assemblaggio originale e utile associando elementi pre-esistenti – possiamo rilevare importanti criteri di riconoscibilità della creatività, ma occorre tenere ben presente che la parola americana *creativity* indica tre cose: una capacità delle persone, un processo, ossia il percorso che segue qualsiasi creatore utilizzando determinate logiche, e infine un metodo, che consiste nel fare ricorso a delle tecniche e degli strumenti per la risoluzione dei problemi (Problem solving).



La capacità

Lo psicologo Torrance ha definito 4 criteri che definiscono il profilo creativo:

1. **La fluidità** che si misura in base al numero di risposte che una persona è capace di dare.
2. **La flessibilità** che misura l'elasticità mentale, ossia il numero di categorie nelle quali è possibile classificare le idee prodotte.
3. **L'originalità** che è il fattore più relativo in quanto dipende dal contesto nel quale l'idea è prodotta.
4. **L'elaborazione** valuta il grado di precisione, la ricchezza dei dettagli, secondo il quale le idee sono descritte.

John Paul Guilford ha tentato di costruire un modello tridimensionale dell'intelligenza... Una delle dimensioni di questo modello raggruppa le operazioni della cognizione, della memoria, del giudizio, della convergenza e della divergenza. La convergenza può schematicamente essere riportata a quello che di solito si definisce intelligenza e che si misura con il Q.I., mentre la divergenza è quella forma di pensiero che va oltre i dati immediati dei problemi, che esplora in grandissima parte il campo delle possibilità e non è affatto a disagio nello stabilire tra i concetti dei collegamenti spesso impertinenti. Certamente l'intelligenza convergente ci fornisce delle soluzioni già praticate, evitando di

re-inventarle ogni volta che ci servono. Di fronte a sfide alle quali non siamo ancora preparati abbiamo la scelta tra due possibilità: la prima consiste nel cercare di applicare soluzioni già conosciute – e purtroppo spesso risultano non adatte al problema da risolvere –, la seconda consiste nell’inventare soluzioni e convalidarle per verificare quella che corrisponde meglio al problema.



Ed è questo secondo atteggiamento che esprime una certa capacità creativa, ossia la capacità di inventare oggetti o soluzioni allo stesso tempo nuovi ed efficaci.

La creatività nasce dalla dialettica *Divergenza/Convergenza* realizzando così quello che Silvano Arieti ha chiamato la “sintesi magica”. E durante la fase divergente l’utilizzo delle tecniche di creatività resta relativamente sterile se non si rispettano le seguenti regole della “ruota libera” ispirate al famoso brain storming, “la madre di tutte le tecniche”:

- **Censura abolita:** qualsiasi forma di valutazione è sospesa, sia positiva che negativa. La critica delle idee deve essere proposta nella fase successiva.
- **Quantità prima di tutto!:** più il numero delle idee è elevato, più aumenta la possibilità di trovarne alcune interessanti. Fare fluire il fiume del pensiero, aprire le porte del pensiero non può che produrre due effetti positivi: statistico (ci sono più possibilità di avere un’idea interessante se se ne producono cento anziché dieci) e psicologico (le idee che arrivano per prime sono generalmente le più banali; è raschiando il fondo del barile che si troveranno le idee più originali).
- **Stravaganza benvenuta!:** immaginare delle idee straordinarie, stupefacenti (non è così semplice come sembra). Più l’idea è originale, più è facile trasformarla in una realizzabile.
- **Moltiplicazione sistematica!:** da un’idea ne nasce un’altra, le combinazioni fra le idee sono utili. Questa regola si applica a se stessi se si è da soli, ma è ancora più feconda se si lavora in gruppo. Si raccomanda di non seguire il filo del proprio pensiero ma di essere all’ascolto delle intenzioni degli altri affinché possa essere possibile “agganciarsi” per produrre altre nuove idee. Queste bi-associazioni hanno una probabilità di essere più originali grazie alla unicità e alla diversità dei partecipanti del gruppo di lavoro.

Il processo

Contrariamente a quanti comunemente credono che essere creativi significhi abdicare alla logica per lasciarsi andare in balia dell’irrazionale, l’espressione della creatività si avvale

di un approccio multi-logico. Oltre alla logica classica, quella deduttiva o aristotelica o (del terzo escluso), la creatività si appoggia su quattro logiche creative o euristiche: la logica associativa, la logica analogica, la logica combinatoria e la logica onirica.

Il metodo

A questo punto occorre differenziare la creatività e l'immaginazione introducendo il criterio di utilità. Questa valutazione dell'utilità di una nuova idea è realizzata ovviamente facendo riferimento a delle realtà oggettive, realtà che sono comprese e descritte da strutture. E' chiaro che qualsiasi organismo sociale spende una gran parte della sua energia per mantenere lo status quo, ma, allo stesso tempo, desidera sopravvivere, e la sopravvivenza, in un universo in movimento e in perpetuo cambiamento, si ottiene a prezzo di modifiche dell'organismo stesso; ed ecco che si manifesta questa dolorosa dialettica dell'innovazione, questo ruolo drammatico dell'innovatore che è allo stesso tempo figlio della sua tribù e lo straniero incaricato di

farla cambiare, di costringerla a cambiare, di farle capire che se non cambia, morirà.

Così l'innovatore sarà spesso come Mowgli, né uomo, né lupo, un piede nel presente, uno nel futuro.

Uno degli slogan più noti della creatività è: *to be creative is not to think but to act creatively.*



Ogni innovatore segue un percorso chiaramente delineato ed applica inconsciamente o consciamente queste "regole del gioco". In effetti segue il movimento dialettico del pensiero, dal disordine all'ordine ricostruito, dalla destrutturazione all'emersione di forme nuove, dal magico (meraviglioso ed impossibile), al creativo (originale e realizzabile). Il percorso parte dalla percezione non filtrata di elementi del contesto per andare fino all'azione, alla realizzazione concreta dell'idea vincente, passando per le tappe della percezione e dell'analisi, della produzione di idee e della selezione dell'idea che realizzerà la migliore sintesi tra originalità e fattibilità, per arrivare alla tappa dell'applicazione. La creatività non è l'arte di produrre idee ad ogni costo evitando di confrontarle con la realtà, ma è *l'arte di saper dare un giudizio differito, l'arte di separare le due*

fasi essenziali del processo: la fase di apertura (fase divergente) e la fase di chiusura (fase convergente).



Durante la fase divergente la mente vaga libera e liberamente, l'immaginazione è sovrana. E' permesso divagare e anche sbagliare. L'importante è evitare ogni forma di censura, di critica e di autocritica, avere una benevolenza totale e incondizionata verso la più piccola idea, la più piccola stravaganza che ci viene in mente. La fase di focalizzazione, ossia la convergente, è

condotta in modo cosciente e volontario. Questa alternanza tra pensiero divergente e convergente è detta del doppio imbuto e si applica in tutte le tappe del metodo creativo P.A.P.S.A.

Le tappe del metodo PAPSA

- ☑ **Percezione:** la percezione ha l'obiettivo di cogliere le opportunità in situazioni apparentemente tranquille e di evidenziare i problemi prima che producano effetti negativi.
- ☑ **Analisi:** l'analisi conduce a studiare la situazione per scoprirne la struttura profonda, per evidenziare i parametri di ricerca più efficaci. E' il momento per esplorare tutto il campo del problema attraverso differenti percorsi, per scoprire la struttura nascosta dell'elemento in questione.
- ☑ **Produzione:** finalmente la fase di produzione ha lo scopo di trovare soluzioni pertinenti, partendo dagli aspetti del problema individuati nella fase di analisi. L'obiettivo è di produrre rapidamente tante idee originali, bizzarre o realistiche senza alcuna censura.
- ☑ **Selezione:** il momento della selezione consente la scelta, tra tutte le idee prodotte, di quelle che meglio rispondono agli obiettivi definiti in sede di analisi, senza penalizzare l'originalità che "disturba". E' opportuno valutare in base a criteri di efficacia, razionalmente, ma con una visione prospettica.
- ☑ **Applicazione:** infine, l'applicazione, per studiare come attivare e fare applicare le idee/soluzioni scelte. E' il momento in cui si individuano gli strumenti adeguati per evitare il rifiuto automatico dell'innovazione.

Quindi la creatività nasce da un atteggiamento di ricettività per le idee nuove, non da un atteggiamento critico e si avvale di un metodo che utilizza i vari tipi di logiche per individuare delle situazioni originali e potenzialmente efficaci. Si riorganizzano elementi già esistenti in una nuova forma, si scoprono forme in precedenza non conosciute, si introducono nuovi elementi. E innovare consiste nel trasformare queste idee in fatti, prodotti, soluzioni... di successo.

La creatività passa dalla persona alla realtà e viceversa: la persona raccoglie una sfida, è mossa da un desiderio. Per immaginare una risposta vincente l'innovatore ricorre a modalità, utilizza dei percorsi e delle tecniche generalmente in modo inconsapevole. E l'atto della creazione ha quasi sempre un doppio effetto: egoista (il piacere di avere fatto) e altruista (essere riconosciuto per avere reso un servizio a un pubblico più o meno ampio) e questa dialettica varia da una persona all'altra.



Poiché la creatività è una dote innata ed è universale, a livello potenziale, l'educazione – dai genitori agli insegnanti – può esaltare o, purtroppo troppo spesso – inibirla. Mai distruggerla in modo definitivo. Gli psicologi dell'infanzia hanno dimostrato che è verso l'età di due anni che il bambino inizia a perdere la sua facoltà di fantasticare, che fuoriesce dal suo universo narcisista per integrare, interiorizzare le strutture del mondo esterno. È il modo in cui si realizza questa integrazione che, secondo Louis Astruc, autore del notevole libro "Creatività e scienze umane" (Créativité et sciences humaines), determinerà ciò che sarà il "tipo" creativo dell'adulto.

Riprendiamo Jean Piaget: l'apprendimento è per definizione un atto creativo. La persona che apprende destruttura, mastica la materia trasmessa dal professore, dall'esperto o dal software, la digerisce, l'assimila e la ricostruisce secondo le proprie strutture mentali. Dunque un modello didattico per essere efficace dovrebbe ricalcare questo processo di metabolizzazione e le tecniche creative sono particolarmente utili per sviluppare le abilità di imparare ad apprendere.

In particolare, l'educazione ha tre funzioni essenziali:

1. trasmettere delle conoscenze ai discenti
2. insegnare loro a servirsene
3. insegnare loro ad imparare

Il ruolo fondamentale dell'educatore è quello di far crescere, che non vuol dire modellare i suoi allievi, formarli conformemente all'ideale da lui definito. Significa aiutarli a realizzare il più



possibile le loro potenzialità, a spingerli a conoscersi meglio per definire il loro percorso di vita. Significa dare loro strumenti e sostegno affinché si realizzino, diventino se stessi. Il pedagogo israeliano Reuven Feuerstein ha sviluppato il suo metodo in un bellissimo volume intitolato *Don't accept me as I am*.

Dagli anni '70, la creatività è insegnata negli Stati Uniti. La Mecca della creatività è la "Foundation for Creative Education" a Buffalo. In questa fondazione il professore Sidney Parnes, aiutato dai suoi numerosi assistenti, ha messo a punto degli svariati programmi educativi, di vari livelli e si è rivolto sia a studenti di scienze, sia a studenti di gestione e di economia. Questi programmi si basano soprattutto sulla presa di coscienza da parte degli educatori del potenziale creativo presente in ogni studente, dell'importanza del "giudizio differito" e delle numerose serie di esercizi graduati che mirano a sviluppare l'agilità mentale.

Accanto a questa tradizione pedagogica della creatività basata su un insegnamento molto attivo certamente, ma mantenendo la dualità insegnante-discente, dobbiamo citare i metodi attuati nel College di Dorsmouth, negli Stati Uniti. In questo college il ciclo di studi dell'ingegnere mira, oltre alla trasmissione di un corpus di conoscenze, a stimolare negli studenti l'espressione di una creatività selvaggia, che si tradurrà nella realizzazione pratica di progetti. Naturalmente dispongono di mezzi tecnici e finanziari per realizzare i loro progetti e, per ottenere le informazioni o le conoscenze tecniche di cui hanno bisogno, possono rivolgersi a vari consulenti.

In altre parole, non si insegnano agli allievi-ingegneri né delle teorie psicologiche sulla creatività e l'immaginazione, né delle tecniche che permettono di avere più idee, ma li si

mette direttamente in una situazione che li motiva poiché saranno votati sulla base della validità e dell'originalità delle loro idee.

Ed è in questa creatività selvaggia che consiste il pensiero creativo.

Crediamo che sia arrivato il momento di porre le basi di un sistema educativo nuovo – indipendentemente dalle discipline – e di tracciare le basi di una pedagogia della creatività.

Regola base: non dissociare divergenza e convergenza

Rimane, dunque, da compiere uno sforzo costante per migliorare il nostro strumento logico preoccupandoci, in contemporanea, di sviluppare la divergenza. C'è dunque un dialogo continuo della divergenza con la convergenza ed ogni sforzo educativo che non mirerebbe ad abbracciare questa continuità avrebbe per risultato, ancora una volta, di mutilare la personalità.

Primo passo: decondizionare

Perché decondizionare? Perché si è constatato che nel processo di invenzione e di scoperta non era coinvolta la sola ragione del ricercatore, ma la totalità del suo essere, della sua affettività, del suo vissuto allo stesso tempo corporale e mentale.

Inoltre vediamo esseri e cose soltanto in una sola dimensione, quella che può essere utile al nostro progetto, e siamo generalmente incapaci di una battitura multidimensionale e multisensoriale. Dobbiamo dunque compiere uno sforzo importante su noi stessi per trovare l'ingenuità della nostra percezione per come lo diceva William J.J. Gordon: "osservare le cose familiari come se fossero sconosciute". Si tratta, attraverso esercizi e giochi insoliti, di ritrovare atteggiamenti fisici e mentali che il bambino vive spontaneamente. Uno dei vantaggi di questo percorso è che ci permette di risalire nel nostro passato psicologico e demolire, nel migliore dei casi, alcuni blocchi psicologici che ostruiscono la libera espressione della nostra immaginazione. Questo riferimento al mondo dell'infanzia è molto importante, poiché esalta l'aspetto ludico della creazione: creare è un gioco, si crea veramente soltanto



giocando, occorre non dimenticare che il gioco è qualcosa di molto serio (v. i lavori di Winnicott e di Caillois).

Un altro aspetto molto importante di questo decondizionamento psicosensoriale è legato al carattere non verbale e collettivo degli esercizi: se la lingua è un veicolo indispensabile



del pensiero, può spesso apparire come una diga alla comunicazione piuttosto che come un vero mezzo di comunicazione. Infatti, ognuno di noi ha sviluppato una grande abilità a ripararsi dietro le parole, mettere tra sé e gli altri una costruzione verbale più o meno elegante che permette di conservare la distanza che crediamo imposta dalle regole del Saper Vivere.

La pratica non verbale costringe le persone ad inventare mezzi di

espressione inauditi e, pertanto, aiuta tutti ad aprirsi completamente. Si arriva in questo modo a delle vere scorciatoie emozionali che rafforzano la coesione del gruppo di ricerca.

Apprendere a combinare.

L'uomo non crea nulla ex-nihilo: ha il potere di raggruppare in combinazioni originali, ed a volte pertinenti, gli elementi preesistenti. Più andrà a cercare questi elementi in campi distanti, più modulerà assemblaggi diversi e numerosi, e avrà più possibilità di ottenere qualcosa – allo stesso tempo nuovo e realizzabile – che porterà all'innovazione o, più modestamente, ad una soluzione originale. È dunque auspicabile e abbastanza facilmente realizzabile stimolare la capacità di dissociazione e l'attitudine a combinare.

Riapprendere a fantasticare

Tutti i bambini hanno un'attitudine enorme a fantasticare e ben pochi adulti la conservano. Ma, la pratica delle infra-logiche non può accontentarsi di mettere in atto i meccanismi coscienti che sono utilizzati nel processo di ragionamenti logici formali. Le tecniche da praticare sarebbero quelle dell'identificazione al problema (tecnica dell'analogia personale) del sogno ad occhi aperti (Rêve Eveillé Dirigé), e, infine, l'analogia fantastica da praticare da soli o in gruppo.

Filosofia delle scienze

I ricercatori sono i primi interessati alla storia e alla filosofia dei movimenti di pensiero che hanno condotto alle invenzioni tecnologiche, sociali e politiche e che hanno fatto del nostro mondo quello che è. Ma, più generalmente, tutti coloro che hanno o avranno per funzione quella di comprendere ed agire, possono trarre un grande profitto, per via deduttiva o analogica, dallo studio della filosofia delle scienze che potrà essere insegnata utilizzando le vie più classiche.

Concentrazione, serendipità, attenzione fluttuante

Il ruolo della concentrazione in alcune fasi della ricerca è stato riconosciuto da tutti: molti inventori hanno utilizzato mezzi particolari per facilitare questa concentrazione necessaria; oggi, è possibile fare praticare esercizi, principalmente tratti dallo yoga.



Serendipità è una parola forgiata sul principato di Serendip, antico nome del Sri Lanka dove i tre fratelli regnanti avevano la caratteristica di rispondere non direttamente alla domanda, e ciascuna delle loro risposte era una soluzione valida per un altro problema che era stato posto.

Inoltre l'attenzione fluttuante è uno stato mentale che abbiamo spesso spontaneamente, ma che possiamo apprendere a sviluppare per captare

attraverso le nostre letture, le nostre riunioni, le nostre osservazioni, diversi elementi materiali o concettuali che contribuiranno alla soluzione del nostro problema.

La cultura generale

Se inventare, è soprattutto combinare tra di loro elementi diversi, più l'individuo conoscerà più cose ed in settori di interesse diversi, più avrà la possibilità di operare delle invenzioni originali. Certamente, il gruppo pluri-disciplinare è una forma di risposta all'impossibilità assoluta di essere un Pico della Mirandola. Tuttavia l'idea di cultura generale, con contenuti e allo stesso tempo matrici di conoscenze, e di flessibilità mentale mi sembra debba essere difesa con tutti i mezzi.

Apprendere a lavorare in gruppo

Se, ai nostri occhi, l'atto di creazione è fondamentalmente individuale, si può essere aiutati in modo straordinario da diverse fasi di lavoro in gruppo. Ma è ben noto che, in modo generale, i latini non sanno lavorare bene in gruppo. Senza cercare le spiegazioni di questo stato di fatto, si potrebbe compiere uno sforzo per l'addestramento al lavoro in gruppo. Ovviamente questo sforzo suppone che ci si debba preoccupare anche della comunicazione emozionale.

Accendere la passione

Occorre infine, e soprattutto, suscitare il desiderio di creare. Abbiamo già citato più le esperienze del collegio di Dorsmouth: ci sembrano molto importanti, poiché non serve a nulla far apprendere alle persone di avere delle idee se non hanno voglia di averle. Quindi, sia a livello scolastico sia a livello universitario, è urgente modificare la forma di controllo degli alunni e degli studenti, e introdurre nuovi tipi di prova di esami, perché sia riconosciuto ed incoraggiato il diritto di produrre delle idee originali.

Un'idea sottende tutto il nostro discorso, ed è un'idea che occorre esprimere chiaramente: il cambiamento è progresso. Il cambiamento è progresso perché, come lo ha dimostrato il filosofo Emmanuel Mounier, fondatore del Personalismo, una volta per tutte viviamo in uno stato "di disordine stabilito" tutto quello che può contribuire all'evoluzione di questo



disordine verso un ordine più giusto, non può che farsi attraverso un cambiamento, un cambiamento che non può essere soltanto economico o politico, un cambiamento che deve anche essere morale. Ed è certamente uno dei ruoli più esaltanti della creatività quello di riconciliare l'uomo con se stesso, permettendogli di trovarsi nella sua totalità psichica e somatica, di riconciliare l'uomo con il

mondo e con la sua realtà rivelandogli e confermandogli l'esistenza del suo potere di trasformazione che conferma la sua specificità e la sua superiorità su tutte le macchine che si potranno inventare.



Elementi di metodologia e didattica extrascolastica

LA DIDATTICA...alcune definizioni

L'analisi-riflessione sistematica sull'insegnare-educare, e non soltanto applicazione di principi derivati da altri settori del sapere". Il campo della didattica è nei processi di trasmissione culturale e dei saperi che avvengono nella scuola, nei luoghi della cultura, nel mondo del lavoro e della società.

(Laneve)

E' un sapere che parla non soltanto alla "mente" ma soprattutto alla "coscienza" di chi educa. Suggestisce percorsi. Indica e non prescrive.

(Rosati)

La didattica si occupa della didassi, ossia dell'insegnare, assumendolo nelle sue interconnessioni con l'apprendere. Le tre idee-forza sottese alla definizione di didattica sono:

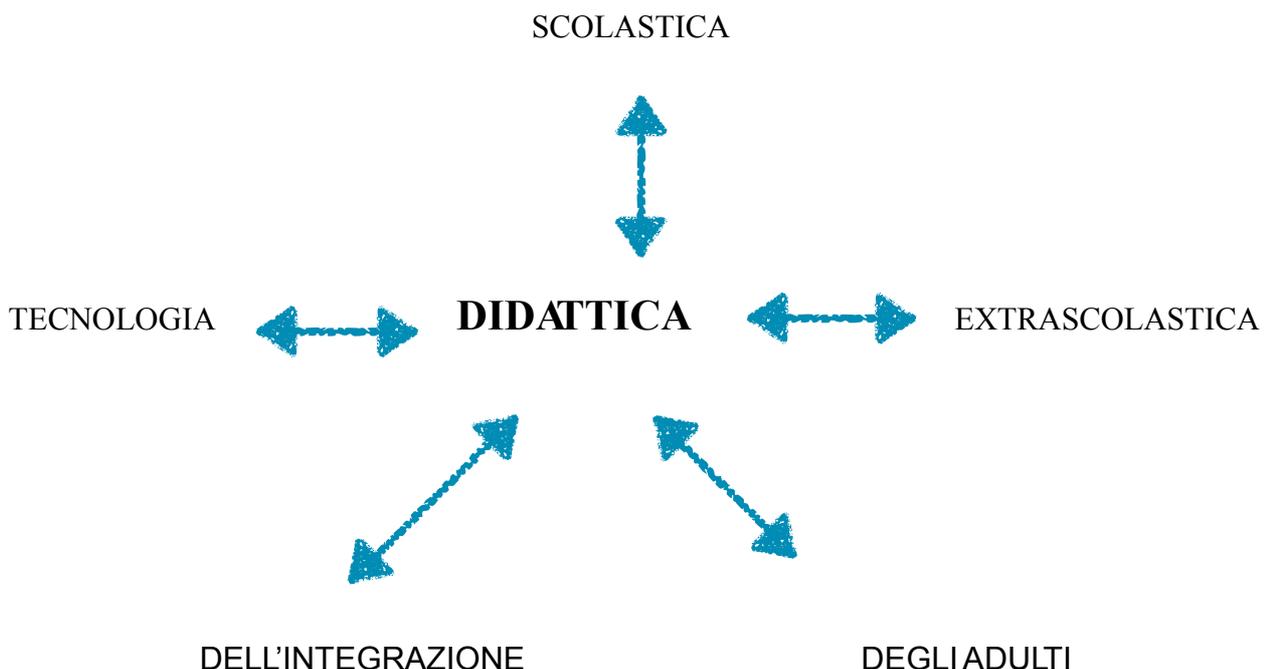
- * L'impossibilità di separare l'insegnamento dall'apprendimento;
 - * La complessità del sistema didattico
 - * Il grado di correlazione tra il sistema didattico e il modo di essere dell'insegnante.
- (Ceri e Gennari)

L'azione didattica è...

Attenzione alla predisposizione di condizioni di accoglienza, di esercizio, mantenimento e consolidamento dei possibili eventi acquisitivi
(Damiano)

Costruzione di "impalcature" psicologiche, relazionali e tecnologiche capaci di rendere il contesto di apprendimento significativo, perché «prossimo» allo studente
(Frabboni).

AMBITI E CONTESTI DELLA DIDATTICA



AMBITI E CONTESTI DELLA DIDATTICA

Nella realtà la suddivisione rigida fra questi ambienti è superata, anche se ciascuno di essi ha caratteristiche peculiari. Questo perché:

-
- ◆ La tecnologia è sempre più diffusa in qualunque contesto
 - ◆ Si apprende a tutte le età
 - ◆ I luoghi dove si apprende tendono sempre più ad integrarsi

DIDATTICA SCOLASTICA

Prescolare:

valorizza obiettivi globali come la corporeità, la socializzazione, l'immagine di sé

Scolare:

apprendimenti tradizionalmente organizzati in saperi disciplinari,

Focus:

- Programmazione curricolare: gradualità e sistematicità degli apprendimenti che sono organizzati in unità didattiche (oppure in moduli didattici)
- Apprendimenti formali e decontestualizzati dai problemi della realtà
- Interiorizzazione delle conoscenze
- Centralità del ruolo dell'insegnante
- Dinamiche psicologiche interne alla classe
- Profezia che si autoavvera: se gli insegnanti credono che un alunno sia più o meno capace, lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri.

DIDATTICA EXTRASCOLASTICA

Luoghi e contesti:

Stage, tirocinio, alternanza scuola-lavoro, formazione integrata

Ragioni:

Perdita di centralità dell'idea che la formazione è concentrata in un unico luogo (scuola) ed in una specifica fase della vita.

La scuola (apprendimento formale) è solo uno dei molteplici luoghi di apprendimento, integrabile con altre risorse esterne (apprendimento non formale e informale).

Focus:

- L'apprendimento tiene conto del contesto
- Pone in primo piano ambienti centrati sulle "risorse"
- Valorizza forme di esplorazione e di espressività, di autonomia e di diversificazione delle esperienze.
- Assume le caratteristiche dell'apprendistato cognitivo (learning by doing)
- Centralità delle relazioni interne ed esterne alla classe
- L'insegnante è un animatore ed un facilitatore di apprendimento

DIDATTICA TECNOLOGICA

Luoghi e contesti:

Ambienti virtuali, in tutto o in parte, mediati dalle tecnologie. Contesti di apprendimento formali non formali e informali.

Ragioni:

- ◆ Applicazione e diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione nelle attività educativo-formative.
- ◆ Diffusione e socializzazione delle conoscenze: dall'ambiente scolastico all'ambiente domestico e del lavoro.
- ◆ Amplificazione delle possibilità di apprendimento.

Focus:

- Assenza fisica del docente
- Presenza di altre risorse didattiche (tutor)
- Educational technology: progettazione di ambienti di apprendimento, e tecnologie per l'apprendimento (TV, Computer, reti ecc.
- Media education: educare *con* i media, ed educare *ai* (all'uso dei) media.

DIDATTICA DELL'INTEGRAZIONE

Ragioni:

Fornire risposte in ordine al successo educativo a beneficio di soggetti diversamente abili, ovvero portatori di bisogni educativi speciali.

Focus:

- Didattica individualizzata
- Insegnanti con funzioni di sostegno

-
- Integrazione sociale e relazionale

DIDATTICA DEGLI ADULTI

Ragioni:

Accompagnare e sostenere l'apprendimento di soggetti adulti occupati e in cerca di occupazione, attraverso interventi di formazione, aggiornamento e di riqualificazione professionale

Focus:

- Processo centrato sui bisogni/motivazioni del soggetto che apprende
- Formazione per lo sviluppo-adequamento di competenze
- Apprendimento centrato sull'esperienza del discente e contestualizzato alla realtà ed ai problemi della vita

L'azione didattica è...

Tutto quello che si fa (= la creazione delle condizioni favorevoli) perché un soggetto che voglia imparare, apprenda conoscenze relative ai diversi saperi, nella scuola e non (Laneve).

Il processo di insegnamento-apprendimento di conoscenze, abilità, valori, rendendolo da casuale ad organizzato nei fini e nei mezzi (Scurati).

Un'interazione tra il soggetto in apprendimento e gli oggetti dell'educazione, intesi sia come conoscenze, sia come modelli di comportamento. (Frabboni).

Le forme dell'azione didattica dipendono

1. DALLA VARIETÀ DI CONTESTI
2. DALLA VARIETÀ DEI SOGGETTI IN DIFFERENTI CONDIZIONI

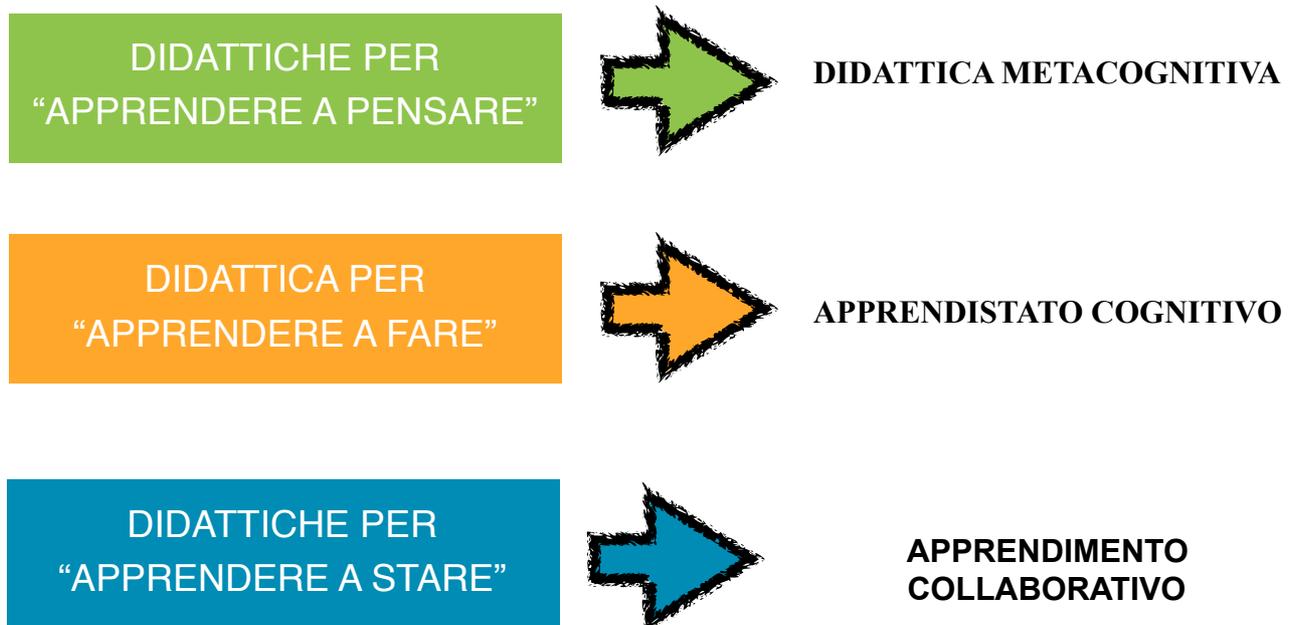
AZIONE DIDATTICA come....

☀ **PROMOZIONE:** *tende a rendere i soggetti "abili", cioè capaci di esprimere al meglio le loro risorse/potenzialità.*

-
- ☀ **PREVENZIONE:** tende a prevenire l'insorgere di determinati fenomeni e contiene il rischio che le potenzialità individuali o collettive possano non svilupparsi adeguatamente.
 - ☀ **RIABILITAZIONE:** tende a "riconsegnare" al soggetto la possibilità di sviluppare le proprie risorse/potenzialità.

MODELLI DIDATTICI: UNA DEFINIZIONE

I modelli didattici *sono schemi concettuali che intrecciano aspetti teleologici con aspetti metodologici*. Schemi che permettono di progettare, realizzare e valutare il processo dell'insegnare e dell'apprendere, in uno specifico ambiente, in vista di conseguire determinati traguardi.



DIDATTICA METACOGNITIVA: utilità

- *Promuove la capacità di *imparare ad imparare* incrementando autoconsapevolezza e autoregolazione
- *Promuove l'acquisizione di un atteggiamento critico-riflessivo

- *Sviluppa l'autonomia personale di pensiero attraverso lo sviluppo dell'autonomia cognitiva
- *Promuove la flessibilità cognitiva al variare delle condizioni di vita
- *Favorisce lo sviluppo del potenziale intellettuale individuale

DIDATTICA METACOGNITIVA: Tratti caratterizzanti

- Centratura prima che sul cosa, sul **come** si apprende: in primo piano la riflessione sui processi della mente
- Riconoscimento del ruolo attivo e responsabile del soggetto sui modi di interpretazione della realtà e sull'attribuzione di quei significati che precedono l'agire e che guidano i comportamenti.

MODELLI MENTALI: significato

- rappresentazione concettuale di un fenomeno o classe di fenomeni
- organizzazione cognitiva strutturata
- insieme integrato di elementi tra loro altamente coesi

MODELLI MENTALI: significato



I Modelli mentali sono schemi di interpretazione cui si ricorre per comprendere la realtà e per compiere anticipazioni, avanzare ipotesi, risolvere problemi, prendere decisioni. Entità solide e resistenti, cui facciamo affidamento per spiegare a noi stessi il mondo, che abbandoniamo o modifichiamo a fatica. Un modello mentale porta a concepire i fenomeni con modalità che si accordano con le nostre esperienze e con i dati di cui disponiamo.

Ciò spiega perché le persone sono in genere riluttanti a rinunciare ai propri modelli mentali a favore di altri, anche se questi ultimi vengono presentati come culturalmente più accreditati

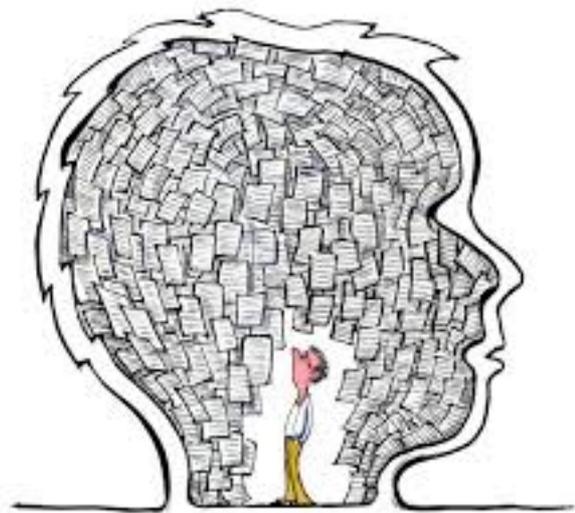
I MODELLI MENTALI sono...

- *“micro-teorie” che gli individui si costruiscono circa aspetti del mondo in cui vivono [generalisti (energia) o specifici (sistema solare, cellula, ecc.)].*
- *“teorie ingenuie”: affiorano in modo spontaneo dall’esperienza personale, al di fuori della trasmissione culturale delle nozioni e dell’expertise*
- *“teorie intuitive”— perché si basano prevalentemente sull’apparenza dei fenomeni e su ciò che sembra più ovvio*
- *“teorie alternative” — in quanto costituiscono spiegazioni differenti, rispetto a quelle “scientifiche”, dei fenomeni.*

Postulato metacognitivo

“Un problema nasce quando un soggetto, motivato a raggiungere una meta, non può farlo in forma automatica o meccanica, cioè mediante un’attività istintiva o attraverso un comportamento appreso.

L’esistenza di una motivazione e la presenza, nella situazione problematica, di un impedimento che non permette l’azione diretta, creano uno stato di squilibrio e di tensione nel campo cognitivo di un individuo, spingendolo ad agire per ricostruire l’equilibrio”



(G. Kanisza, 1973).

DIDATTICA METACOGNITIVA. Approcci operativi

- Verbalizzazione e socializzazione del pensiero: far diventare il soggetto consapevole, attraverso il confronto con gli altri, dei propri presupposti “teorici” e delle proprie operazioni mentali.
- Valorizzazione delle strategie che favoriscono l’“esternalizzazione” dei processi mentali (rappresentazione in forma grafico-iconica di idee, percorsi mentali e di azione; discussione e confronto in gruppo; valorizzazione dell’errore; autovalutazione...).
- Gestione della comunicazione educativa all’insegna della reciprocità e dialogicità.

-
- Rinforzo delle basi affettive dell'apprendimento (sostegno all'autostima ed al senso di autoefficacia; utilizzo di pratiche incoraggianti).

APPRENDISTATO COGNITIVO

Aspetti caratterizzanti

- Apprendimento legato all'esperienza diretta a carattere manuale o tecnico-operativo
- Centralità dell'interazione tra maestro-esperto che dimostra ed elargisce *feed-back* (insegnamento attraverso l'azione) e discente-apprendista che osserva e si autocorregge (confronto con la prestazione esperta)
- Attenzione ai processi di pensiero sottostanti lo svolgimento di un compito per costruire "competenza esperta"

APPRENDISTATO COGNITIVO

Aspetti caratterizzanti

- ▶ • Valorizzazione/sviluppo di abilità pensiero pratico
- ▶ • Valorizzazione dell'esperienza diretta come strumento di apprendimento
- ▶ • Apprendimento legato ai contesti

L'apprendistato cognitivo mutua da quello tradizionale quattro fasi fondamentali:

- a) l'apprendista osserva la competenza esperta al lavoro e poi la imita (***modeling***)
- b) il maestro assiste il principiante, ne agevola il lavoro, interviene secondo le necessità, dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce feedback (***coaching***)
- c) il maestro fornisce un sostegno in termini di stimoli e risorse, reimposta il lavoro (***scaffolding***)
- d) il maestro diminuisce progressivamente il supporto per lasciare più autonomia.

Nei APPRENDISTATO COGNITIVO

Gli studenti sono incoraggiati a..

Verbalizzare (***pensare a voce alta***) mentre realizzano ***l'esperienza***.

Confrontare i propri problemi con quelli di un **esperto** (*docente o allievo*) facendo così emergere le **conoscenze tacite**.

Esplorare, porre e risolvere i problemi in forma nuova.



COOPERATIVE LEARNING - Aspetti caratterizzanti

L'apprendimento cooperativo (Cooperative Learning, CL) è un metodo didattico che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune. Un esercizio di apprendimento in gruppo si qualifica come CL se sono presenti specifici elementi:

- 1 - **Positiva interdipendenza.** I membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Gli studenti si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo.
- 2 - **Responsabilità individuale.** Tutti gli studenti in un gruppo devono rendere conto per la propria parte del lavoro e di quanto hanno appreso. Ogni studente, nelle prove di esame, dovrà rendere conto personalmente di quanto ha appreso.
- 3 - **Interazione faccia a faccia.** Benché parte del lavoro di gruppo possa essere spartita e svolta individualmente, è necessario che i componenti il gruppo lavorino in modo interattivo, verificandosi a vicenda la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. In questo modo si ottiene anche un altro vantaggio: gli studenti si insegnano a vicenda.
- 4 - **Uso appropriato delle abilità sociali.** Gli studenti nel gruppo vengono incoraggiati e aiutati a sviluppare la fiducia nelle proprie capacità, la leadership, la comunicazione, il prendere delle decisioni e difenderle, la gestione dei conflitti nei rapporti interpersonali.
- 5 - **Valutazione del lavoro.** I membri, periodicamente valutano l'efficacia del loro lavoro e il funzionamento del gruppo, ed identificano i cambiamenti necessari per migliorarne l'efficienza.

COOPERATIVE LEARNING - Aspetti caratterizzanti

L'insegnante come regista e facilitatore:

- definisce i traguardi da raggiungere
- stabilisce la composizione dei gruppi
- fissa le modalità di assegnazione dei ruoli
- prepara il setting e i materiali
- spiega il compito

-
- struttura l'interdipendenza positiva (uso comune di risorse, riconoscimenti individuali ed al gruppo, insegnamento di abilità sociali).

La scelta del compito:

il compito assegnato deve prevedere la capacità di risolvere problemi più difficili rispetto a quelli che richiedono una soluzione individuale. Compiti situati nella «zona di sviluppo prossimale»-



COOPERATIVE LEARNING - Aspetti caratterizzanti

Si distingue tra:

- ▶ **Cooperative learning informale** – compiti brevi sottoposti in classe a gruppi non fissi di due o più studenti
- ▶ **Cooperative learning formale** – compiti più lunghi e impegnativi sottoposti a gruppi di studenti che lavorano insieme per una parte significativa del corso.

I gruppi formali dovrebbero essere composti da studenti con diversi livelli di abilità. Tutti beneficiano da tale organizzazione: gli studenti più deboli hanno il beneficio di essere aiutati dai loro compagni maggiormente dotati, e gli studenti più preparati (che sono in genere quelli inizialmente ostili al lavoro di gruppo) ne traggono un beneficio maggiore.

Il cooperative learning come strumento per lo sviluppo di ABILITÀ SOCIALI

- competenza comunicativa
- leadership distribuita

-
- *negoziazione costruttiva dei conflitti*
 - *soluzione di problemi*
 - *capacità decisionale*



Metodologie didattiche e tecniche attive di insegnamento

<http://www.edugo.it/metodologie-didattiche-e-tecniche-attive-di-insegnamento/>

STILI COGNITIVI DI APPRENDIMENTO

<https://portalebambini.it/stili-cognitivi-apprendimento/>

https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/NLD_prog_didattica_400pp-98-112.pdf

METODOLOGIE DELL'INSEGNAMENTO E TECNICHE PER L'APPRENDIMENTO ATTIVO

<http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-Metodologie-Tecniche.pdf>

PROPOSTE DIDATTICHE BASATE SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO (MODELLI VAK E FELDER-SILVERMAN)

<https://www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>

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 lo 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