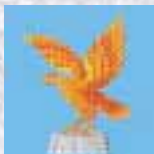




# DI ORIENTAMENTO

QUADERNI



Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia  
Direzione Regionale dell'Istruzione e della Cultura  
Attività regionali d'orientamento

Periodico semestrale  
I semestre - Maggio 2003  
Anno XII - N. 22

## ORIENTAMENTO

Orientamento  
tra consolidamento  
e sviluppo

## ORIENTAMENTO E SCUOLA

Il benessere a scuola  
come diritto

- Malesere  
nella scuola media inferiore

- Le differenze  
come stimolo

## ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Orientamento nella transizione

- Un partner  
per il progetto formativo

## SPAZIO APERTO

Lingue minoritarie

## INFORMA

## LIBRI

22



**Orientamento**

**Orientamento e Scuola**

**Orientamento e Società**

**Spazio Aperto**

**Informa**

**Libri**

**Inserito**

## IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE .....	Redazione .....	<b>3</b>
Orientamento: tra consolidamento e sviluppo .....	M. L. Pombeni.....	<b>4</b>
Il benessere a scuola come diritto dei giovani.....	M. V. Masoni .....	<b>10</b>
Malessere nella Scuola media inferiore .....	M. Taillandier .....	<b>16</b>
Le differenze come stimolo .....	D. Ianes, S. Cramerotti .....	<b>22</b>
La scelta del corso universitario: fattori implicati e contributi dell'orientamento .....	B. Muzzatti .....	<b>26</b>
Orientamento nella transizione. L'esperienza de <i>Il tempo del lavoro</i> .....	P. Gubitta, D. Mennucci, C. Volpato .....	<b>32</b>
Un partner qualificato per realizzare un progetto formativo di alternanza scuola-lavoro .....	S. Simeoni .....	<b>36</b>
Le lingue minoritarie.....	S. Moro.....	<b>40</b>
Nuove attività formative: spunti e riflessioni a partire da un convegno .....	S. Vizin.....	<b>46</b>
Motivazione e apprendimento .....	a cura di C. Visentin .....	<b>50</b>
Questi adolescenti che ci fanno ammattire.....	a cura di M. Da Ponte.....	<b>52</b>
Foto dal futuro .....	a cura di G. Capecchi.....	<b>53</b>

Le immagini riprodotte nella rivista sono tratte dall'archivio fotografico del Centro regionale di catalogazione e restauro dei beni culturali di Villa Manin di Passariano. Sono state selezionate per la loro attinenza con la figura di Pier Paolo Pasolini (1922-1975) e la sua attività pittorica. Nel corso dell'anno 2000 il Centro regionale ha effettuato la catalogazione dei disegni e dei dipinti eseguiti da Pasolini negli anni trascorsi a Casarsa della Delizia, paese natale della madre Susanna Colussi. Tale fondo è conservato nel Centro Studi Pier Paolo Pasolini che ha sede a Casarsa, nella ristrutturata casa materna del poeta.

Le schede sono state redatte da Denise Della Bianca nell'ambito del progetto di catalogazione delle collezioni pubbliche coordinato da Franca Merluzzi.

Le prime immagini sono dedicate ad alcune mete dell'itinerario pasoliniano a Casarsa dove il poeta soggiornò, prima del suo trasferimento a Roma, dal 1943 al gennaio 1950. Qui fondò anche l'*Academiuta di lenga furlana* e scrisse versi nel friulano del luogo. Il ricordo dell'artista è affidato all'incisione, dell'artista goriziano Franco Dugo, recentemente esposta nell'esposizione tenutasi a Palazzo Burovich de Zmajevich di Casarsa.

Un ringraziamento particolare alla dott.ssa Graziella Chiarocci che ha gentilmente autorizzato la pubblicazione delle opere pittoriche di Pier Paolo Pasolini.

**Nel suo articolo** Maria Luisa Pombeni definisce le problematiche orientative generate dai nuovi e per tanti aspetti inintelligibili scenari culturali influenzati dal cambiamento dei sistemi di riferimento dei processi orientativi (scuola – formazione – lavoro) e dalle riflessioni critiche sui modelli e le esperienze implementate nei diversi contesti delle azioni orientative. Il disagio, la diversità e la relazione d'aiuto rappresentano il tema centrale di questo numero (si veda anche l'allegato). Il disagio, vissuto dai ragazzi, risulta dalla percezione di diversità che essi si costruiscono nella scuola, in famiglia e nella società. I progetti che gli adulti attivano copiosi, al fine di attenuare il disagio adolescenziale, dovrebbero innanzitutto chiedersi in che cosa consiste, per i ragazzi, tale disagio. Marco Vinicio Masoni cerca una risposta rendendo partecipi gli studenti stessi, chiamati a dare loro significato a tale termine. Utilizzando l'autocaratterizzazione di Kelly su duecento ragazzi ci viene offerto uno spaccato, attraverso l'autodescrizione, di come i ragazzi vivono il disagio.

Una esperienza concreta di "aiuto" nella fase di transizione elementari/medie la ritroviamo nell'articolo di Michèle Taillandier. La psicoanalista francese ci propone la sua esperienza di consulente d'orientamento nell'affrontare il doppio disagio: quello degli insegnanti con le loro difficoltà di educatori e quello degli adolescenti, in particolare quelli più violenti, dall'identità più fragile. L'autrice ritiene che sia gli uni che gli altri possano essere salvaguardati solo grazie alla coscienza di appartenere ad un insieme di relazioni più vasto di quello dell'istituzione "scuola".

Nell'articolo di Dario Ianes e Sofia Cramerotti, viene evidenziato come le differenze individuali possono costituire una risorsa molto preziosa per il processo di apprendimento. Le diversità individuali permettono agli alunni di assumere all'interno del gruppo funzioni differenziate ma mirate alla complementarietà e all'interconnessione, portando ad apprendimenti più profondi e consapevoli.

Per superare il disagio che molti studenti esprimono nell'apprendimento professionale interessante è il progetto formativo di alternanza scuola-lavoro che ritroviamo nell'articolo di Sergio Simeoni. L'impresa artigiana diventa una comunità di pratiche dove il giovane acquisisce competenze relazionali e professionali.

L'uso della lingua minoritaria è fattore di promozione del senso di appartenenza al proprio territorio e alla propria cultura e la scuola è l'istituzione fondamentale per raggiungere questo obiettivo. E' il pensiero che scaturisce dall'articolo di Silvio Moro che, analizzando la normativa, ci propone gli orientamenti che la Regione Friuli Venezia Giulia si è data.

Con questo numero iniziamo una collaborazione con il Centro Risorse all'interno del progetto Ri.T.M.O.: la sezione *Orientamento News*, uno spazio dedicato alle azioni del progetto, alle attività del Centro e alle iniziative di volta in volta programmate.

La redazione



# ORIENTAMENTO: TRA CONSOLIDAMENTO E SVILUPPO NUOVI SPAZI DI DIBATTITO PER ESPLORARE SCENARI INEDITI

Maria Luisa Pombeni

**D**ata la complessità del processo e della differenziazione di esperienze di transizione in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) si ritiene troppo riduttivo sia circoscrivere l'azione orientativa a specifici episodi di vita o contesti relazionali di aiuto, sia far coincidere la funzione orientativa con la sola azione di supporto ai processi decisionali

Mentre è ancora in atto uno sforzo di sperimentazione di azioni e servizi di orientamento sorti sulla spinta di una nuova cultura scientifico-metodologica e di una diffusione di buone pratiche che hanno caratterizzato gli ultimi vent'anni del secolo scorso, già si aprono ulteriori spazi di dibattito che intravedono lo sviluppo di nuovi scenari influenzati, da un lato, dal mutare dei sistemi di riferimento dei processi orientativi (scuola – formazione – lavoro) e, dall'altro, dalle riflessioni critiche sui modelli e le esperienze implementate nei diversi contesti delle azioni orientative. Alla base di ogni riflessione rimane il presupposto che gli interventi di orientamento sono finalizzati allo sviluppo personale e sociale dell'individuo, attraverso la maturazione di scelte connesse alle *transizioni formative e lavorative dell'indivi-*

*duo* (Guichard e Huteau, 2001, tr. it. 2003) e quindi il problema dell'orientamento, da un punto di vista dei costrutti di riferimento, deve essere collocato nel quadro dei *processi psico-sociali di fronteggiamento delle tappe naturali e critiche del ciclo di vita* della persona, considerato nella sua *globalità* e non solo in relazione alla sfera formativa e lavorativa (Gysbers, Heppner e Johnston, 2000). L'ambito di intervento dell'orientamento si è allargato progressivamente; oltre alle problematiche connesse alle scelte scolastico-professionali in età giovanile, cresce lo spazio dell'azione orientativa nelle situazioni di cambiamento che caratterizzano il lavoro in età adulta (Curie, 1998) e, all'interno delle organizzazioni produttive, le pratiche di orientamento entrano a far parte delle strategie di gestione delle risorse umane (Parlier 1996). In una società moderna in cui il processo di socializzazione adulta e le traiettorie di carriera del singolo individuo sono sempre più caratterizzati da irregolarità, interruzioni e deviazioni (Kraus W. 1998), gestire la propria storia formativa e professionale significa imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile e attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto professionale soddisfacente che possa dare continuità, nel cambiamento, alla propria identità personale e sociale (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999; Gelpe 1997).

Sulla modalità con cui ogni persona fa fronte alle diverse transizioni formative e lavorative in cui si trova coinvolta vanno ad interferire variabili socio-economiche (Bachy 2000), appartenenze di genere (Betz 1989; Basow 1992) e specificità di percorsi e di esperienze individuali (Baubion-Broye, Le Blanc 2001); ma la gestione efficace del processo di auto-orientamento è determinata, oltre che da fattori sociali e situazionali, anche da risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti significativi dei propri percorsi (Fielding, 2000). Queste risorse identificano l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (come ad esempio: la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento, ecc.); esse possono risultare disponibili al soggetto in maniera autonoma (attraverso i naturali processi evolutivi) e/o essere potenziate (integrate) attraverso azioni orientative specifiche (Pombeni, Canzutti, 2000).

Per rispondere ai differenti bisogni di un così ampio ventaglio di destinatari delle azioni di orientamento, si è allargata la *gamma di attività/servizi* oggetto di sperimentazione producendo per alcuni versi un rischio di confusione, quanto meno in termini definitivi. La priorità in questo momento va nella direzione di costruire un lessico comune che faciliti la valutazione del decisore politico e garantisca traspa-

## Orientamento



Casarsa della Delizia, Piazza Cavour e Chiesa Parrocchiale

renza di risposta al cittadino che si rivolge ai servizi. Il dibattito in corso va nella direzione (cfr. Documento ISFOL, *Verso un'ipotesi di profili professionali per un sistema territoriale di orientamento*) di identificare tre macro-funzioni di orientamento che rispondono a *bisogni diversi* di sostegno al processo di auto-orientamento della persona e che raggruppano (attraverso elementi omogenei di *inclusione intra-categoriale* e specifici di *differenziazione inter-categoriale*) macro-tipologie di attività, articolate a loro volta in differenti azioni o "buone pratiche".

Questo sforzo definitorio si configura come un superamento della distinzione originaria fra informazione e accoglienza, formazione orientativa, consulenza orientativa e sostegno all'inserimento;

tale distinzione infatti ha portato, da un lato, ad una declinazione non sempre sufficientemente chiara fra attività di formazione e attività di orientamento e, dall'altro, alla confusione fra azione orientativa ed altre azioni (ad esempio, formazione, tirocinio, ecc.) finalizzate a favorire l'inserimento lavorativo di giovani ed adulti. La prospettiva sta andando nella direzione di definire uno spazio di intervento "altro" dall'informazione e dalla consulenza, nello sforzo di riconoscere e valorizzare un insieme di interventi che, nell'esperienza di questi anni, hanno caratterizzato in modo significativo le politiche di orientamento.

La prima funzione (*informazione*) corrisponde, infatti, ad una *macro-area di attività* che hanno a che fare con la promozione di ca-

*pacità di acquisizione di informazioni e di fruizione di servizi* da parte del cittadino per garantire a tutti pari opportunità di partenza, di accesso e rispondere quindi ad alcuni prerequisiti di democratizzazione dei processi di orientamento. Tali attività possono:

- costituire oggetto e fine primario di una struttura dedicata (servizio di informazione) cui compete anche il compito del reperimento e dell'alimentazione delle informazioni;
- integrarsi come contributo specifico all'interno di percorsi più articolati e complessi che attengono ad altre funzioni (accompagnamento/tutorato e consulenza).

La seconda funzione (*accompagnamento/tutorato*) corrisponde ad una *macro-area di attività* centrate sulla presa in carico di soggetti (giovani e adulti) a rischio di disorientamento nella gestione individuale di esperienze formative, di ricerca del lavoro, di disoccupazione; si tratta di persone che hanno bisogno di una "figura di mediazione orientativa":

- nello svolgimento *in itinere* di percorsi scolastici e formativi per ridurre rischi di insuccesso/dispersione. Questa tipologia di attività (funzione di tutorato orientativo) è strettamente connessa alla peculiarità del sistema di riferimento e quindi deve essere svolta da risorse professionali interne;
- nelle esperienze di *transizione fra sistemi*, cioè nei passaggi dal sistema scolastico al canale della formazione professio-



## ORIENTAMENTO: TRA CONSOLIDAMENTO E SVILUPPO

nale, dalla formazione al lavoro, da un'esperienza lavorativa ad un'altra con particolare riferimento alle situazioni di espulsione dal mercato del lavoro. La funzione di accompagnamento orientativo nelle transizioni fra sistemi richiede alle strutture/professionalità coinvolte la capacità di garantire un raccordo fra risorse di contesti diversi;

- nella *condizione di disoccupazione* legata a fenomeni di espulsione/esclusione dal mercato del lavoro e/o marginalità sociale.

La terza funzione (*consulenza*) corrisponde ad una *macro-area di attività* che hanno a che fare con gli interventi di sostegno alle scelte scolastico-formative e alla maturazione di progetti professionali personalizzati. L'ambito di intervento della *funzione consulenziale* fa riferimento sia alle transizioni formative e risulta quindi connessa ai sistemi scolastici ed universitari, sia alle transizioni lavorative in rapporto ai percorsi di formazione professionale e di inserimento lavorativo. In questa macro-tipologia si prefigurano quindi due ambiti di attività che assumono connotazioni peculiari sia rispetto ai contesti di riferimento che alle professionalità coinvolte:

- da un lato, le azioni di consulenza alle scelte scolastico-professionali (*counselling di orientamento*) che si rivolgono ai giovani e vengono erogate all'interno del sistema scolastico-formativo con l'integrazione di professionalità dedi-



Casarsa della Delizia, località Versuta, Chiesa di Sant'Antonio abate

cate o sono presenti sul territorio presso i centri specializzati;

- dall'altro lato, le azioni di consulenza alla definizione di progetti professionali (*bilancio di competenze e counselling di carriera*) che si rivolgono a soggetti adulti (occupati e disoccupati) e vengono realizzate da professionalità qualificate all'interno di servizi dedicati del centro per l'impiego e in rete con altre strutture dedicate presenti sul territorio.

Le esperienze nazionali ed europee, realizzate con il sostegno del F.S.E., hanno progressivamente portato al riconoscimento di una *co-partecipazione di risorse* (attori sociali) impegnate a sostenere il processo di orientamento in diversi luoghi e diversi momenti.

In altre parole, tenuto conto della complessità del processo e della differenziazione di esperienze di transizioni in cui la persona può trovarsi coinvolta (transizioni fra percorsi formativi, dalla formazione al lavoro, nel corso della carriera lavorativa) si ritiene troppo riduttivo sia circoscrivere l'azione orientativa a specifici episodi di vita o contesti relazionali di aiuto, sia far coincidere la funzione orientativa con la sola azione di supporto ai processi decisionali.

L'orientamento può trovare spazio all'interno di *strutture dedicate* che si occupano in maniera esclusiva di questo ambito di intervento, essendo in grado di articolare al proprio interno *più funzioni* e di rispondere a *differenti target* di clienti. I centri de-



## Orientamento

dicati di orientamento possono trovare collocazione autonoma sul territorio attrezzandosi per rispondere a richieste e bisogni differenziati oppure essere inseriti all'interno di una struttura polifunzionale (ad esempio, il centro per l'impiego) per erogare prestazioni specialistiche nei confronti di uno specifico target-clienti. Ma l'orientamento costituisce anche una finalità secondaria di altri sistemi la cui *mission* principale è strettamente interconnessa, anche per competenza normativa, con la funzione orientativa, in particolare il *sistema scolastico*, il *sistema di formazione professionale* ed il *sistema dei servizi per il lavoro*. Le esperienze di questi anni hanno evidenziato come alcuni di questi sistemi, oltre a svolgere attività orientative nei confronti della propria utenza diretta, offrono anche servizi di orientamento all'esterno, cioè rivolti agli utenti degli altri sistemi (un esempio significativo riguarda le attività di orientamento che le strutture di Formazione Professionale svolgono nei confronti della scuola e per conto dei centri per l'impiego). Sentiamo una rapida ricostruzione delle azioni di orientamento messe in campo da diversi contesti che costituiscono luoghi naturali di riferimento nelle transizioni formative e lavorative, vedremo che al loro interno sono identificabili alcune funzioni di orientamento che, da un lato, assumono specificità rispetto al contesto ma, dall'altro, possono essere lette anche in maniera trasversale come supporto a tipolo-

gie di bisogni ricorrenti rispetto al processo individuale di auto-orientamento.

Il sistema scolastico contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipologie di funzioni. La prima è una funzione implicita alla propria finalità istituzionale, cioè connessa alla funzione formativa. Infatti, se gli obiettivi dell'attività formativa sono connessi alla crescita della persona e allo sviluppo di una cultura e di un metodo scientifico, non si può negare che il raggiungimento di questi obiettivi non abbia una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento. La seconda funzione è di tipo esplicito, ha a che fare cioè con azioni che intenzionalmente influenzano lo svolgersi dell'esperienza orientativa dello studente; in questo senso assumono le caratteristiche di un'azione dedicata, cioè mirata a produrre effetti immediati sulla prosecuzione del percorso formativo individuale. Anche il sistema universitario è stato recentemente investito di una funzione esplicita di orientamento. Il panorama di esperienze in questo sistema risulta tuttavia più recente, anche se le prime risposte istituzionali all'assolvimento di questo obbligo istituzionale mettono in luce una gamma di tipologie di interventi assai diversificati (in ingresso, in itinere, in uscita).

Il sistema di *formazione professionale*, oltre a svolgere un'azione orientativa nei confronti dei propri clienti (cioè gli iscritti alle va-

rie tipologie di corsi di formazione professionale), è impegnato ad offrire servizi nei confronti degli altri sistemi territoriali (scuola, università, centri per l'impiego), per gestire attività di orientamento che questi soggetti non riescono a coprire in modo autonomo o per mancanza di risorse sufficienti (problema quantitativo) o per mancanza di professionalità dedicate (problema qualitativo). Per avere un quadro corretto della situazione è opportuno separare questi due ambiti di intervento, cioè distinguere le attività di orientamento per i clienti interni al sistema e quelle destinate a clienti di altri sistemi. Nel primo caso si tratta di attività di sostegno alle transizioni fra canali formativi, di accompagnamento in itinere ai percorsi di formazione professionale e di supporto all'inserimento nel mondo del lavoro; queste azioni orientative fanno riferimento alla specificità della *mission* istituzionale del sistema di formazione professionale e dovrebbero essere disponibili in ogni agenzia che attiva percorsi di formazione. Un ulteriore impegno del sistema di formazione professionale va nella direzione di sostenere lo sviluppo dei centri per l'impiego in conseguenza del decentramento delle competenze in materia di collocamento dal Ministero alle Regioni.

Volendo, invece, sintetizzare il ventaglio di attività messe in essere dai servizi per l'impiego (autonomamente o con il contributo di altre risorse), possiamo trovare delle analogie con le tre tipologie



## ORIENTAMENTO: TRA CONSOLIDAMENTO E SVILUPPO

di funzioni precedentemente identificate negli altri sistemi. Anche in questo caso, infatti, sono presenti:

- a) azioni propedeutiche al processo orientativo vero e proprio, connesse soprattutto ai servizi di informazione e all'attività di accoglienza e primo filtro;
- b) azioni di accompagnamento del percorso lavorativo, finalizzate al monitoraggio della condizione di disoccupazione del lavoratore attraverso i colloqui D.L. 181 (ora D.L. 297), al sostegno all'inserimento lavorativo, ai laboratori di ricerca attiva del lavoro, alle esperienze di tirocini, ecc.;
- c) azioni di consulenza, finalizzate allo sviluppo professionale, sia attraverso colloqui

orientativi di primo livello sia, per un numero più esiguo di casi, attraverso percorsi di bilancio di competenze.

L'esigenza di una chiarificazione in termini definitivi rispetto alle diverse tipologie di attività porta con sé altre due problematiche complesse: quella connessa alla definizione degli standard dei servizi e quella del riconoscimento della professionalità degli operatori. La costruzione di standard di qualità ha a che fare con la definizione delle caratteristiche specifiche di ciascun servizio di orientamento (in termini di finalità e/o obiettivi e/o risultati attesi), così da poterlo identificare in modo non equivoco e omogeneo in tutti i contesti locali e in tutte le strutture di erogazione; tale operazione ri-

sulta strategica ai fini sia della trasparenza dell'offerta di servizi ai cittadini, sia di una progettazione ed erogazione puntuali, sia di una verifica dei risultati. Questa operazione appare particolarmente importante in un ambito come quello dell'orientamento, caratterizzato nello stesso tempo da una crescente attenzione istituzionale nei diversi sub-sistemi (scuola, università, formazione professionale, servizi per l'impiego) e da una ancora insufficiente definizione dei diversi tipi di azione che nel tempo si sono venuti progressivamente sviluppando. Il tema della professionalità degli operatori ha indirettamente a che fare con la definizione di standard di qualità in quanto ne costituisce un indicatore particolarmente significativo. A questo proposito va ricordato che la proposta messa a punto da ISFOL va nella direzione di un superamento della figura unica (*l'orientatore*) e propone un ventaglio di profili che si specificano rispetto alle funzioni e ai contesti di riferimento.

La complessità del dibattito in corso e la necessità di guardare alle politiche e ai servizi di orientamento nell'ottica di ricerca di equilibrio tra continuità e cambiamento, tra consolidamento delle esperienze (quindi anche potenziamento dei servizi, delle metodologie e degli strumenti) e innovazione degli approcci (quindi riconoscimento e valorizzazione dei diversi attori, diversificazione dei bisogni e



Casarsa della Delizia, Casa materna di Pier Paolo Pasolini



## Orientamento

delle risposte, ecc.), ha coinvolto anche la regione Friuli-Venezia Giulia la cui esperienza ventennale nell'orientamento è sempre stata oggetto di interesse a livello nazionale. Attraverso il Progetto R.I.T.M.O. (vedi inserto) vengono affrontati alcuni dei nodi presenti anche nel dibattito nazionale con la prospettiva di trovare risposte coerenti con la storia di questa realtà (la forte presenza di strutture dedicate) ma al tempo stesso sensibili all'obiettivo di sviluppare un sistema territoriale integrato con la partecipazione di molte altre risorse significative.

### BIBLIOGRAFIA

- Basow, S.A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Baubion-Broye, A., & Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions: nouvelles approches. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-8.
- Betz, N.E. (1989). The null environment and women's career development. *Counseling Psychologist*, 17, 136-144.
- Borgen, A.W. (2000). L'engagement des personnes dans des opportunités de changement de carrière: un processus de conseil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, Numéro hors-série, 105-115.
- Curie, J. (1998). Les Mobilités professionnelles comme constructions psychologiques. In A. Baubion Broye (Eds), *Événements de vie, Transitions et Construction de la personne*. Eres, Saint-Agne, 73-86.
- De Crisenoy, M., & Preterre, N. (2000). S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation : quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu?. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Numéro hors-série, 272-279.
- Downing, N.E., & Roush, K.L. (1985). From passive acceptance to active commitment: a model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Fielding, A.J. (2000). Pourquoi le praticiens disent-ils que <la théorie n'est pas utile à la pratique?> Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21° siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 79-90.
- Gelpe, D. (1997). Les préoccupations de carrière d'adultes en situation de transition professionnelle: effets de trois types de déterminants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 137-156
- Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris; tr.it. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore
- Guichard J. (1999), Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI Siècle, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1999;
- Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2000), Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 91-115.
- Kapes, J.T., & Mastie, M.M. (1998). *A counselor's guide to career assessment instruments*. National Career Development Association, Alexandria.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : la développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 105-121.
- Lecompte, C. (1999). Face à la complexité et à l'incertitude : l'impossibilité de se défaire de soi. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 37-63.
- Parlier, M. (1996). L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 343-355.
- Pombeni, M. L., & Guglielmi, D. (2000). Competenze orientative, costrutti e misure. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 3, 67-80.
- Pombeni, M.L., & Canzutti, S. (2000). Profili orientativi: verso una definizione tipologica. *Risorsa Uomo*, 1-2, 109-129.

**Maria Luisa Pombeni**  
Università di Bologna



# IL BENESSERE A SCUOLA COME DIRITTO DEI GIOVANI

Marco Vinicio Masoni

**L** *a tendenza in atto è segnata da un aumento del senso di democrazia negli studenti che pretendono un maggior senso di dignità anche nei rapporti familiari e avanzano una richiesta sempre più pressante per essere soggetti politici attivi*

## PREMESSA

Il termine *disagio giovanile*, ora specificato anche in *disagio giovanile scolastico*, sta occupando le prime pagine dei nostri diari di lavoro. Heidegger diceva: "Quando attraversi la foresta, attraversi per prima cosa la *parola foresta*". E intendeva dire, percorrendo i nostri tempi postmoderni, che il modo col quale concettualizziamo costruisce la realtà che sperimentiamo. J. Bruner, più recentemente, disse che il modo col quale descriviamo il nostro mondo finisce col diventare il nostro mondo. Cercheremo qui di mostrare come, tentando di capire che cosa sia il disagio senza interrogare i nostri concetti precostituiti, si possa avere una idea di ciò che veramente sentono e pensano gli studenti d'oggi.

## IL CAMBIAMENTO IN ATTO

*"I bambini devono soffrire, per diventare maturi."*

Questa frase, pronunciata una quindicina di anni fa in un consiglio di classe aperto ai genitori da una insegnante elementare di mio figlio, mi fece raggelare. Quella maestra dickensiana era fuori tempo. Non solo oggi tale dichiarazione di metodo e di fede non ci piace, ma soprattutto e semplicemente i bambini di oggi, già alle elementari non la capiscono e non la accettano. I tempi, le credenze, i valori cambiano. Ma ogni osservatore acuto è costretto ad affermare che non c'è cambiamento senza resistenza al cambiamento. Quella maestra resisteva. Molti fra noi oggi resistono. La forma di tale resistenza è nota; ecco, fra le tante, alcune frasi di senso comune e del mondo della scuola che ce la illustrano e la rafforzano in continuazione:

- *Questi ragazzi peggiorano di anno in anno*
- *La scuola non ha più dignità*
- *Sono abituati ad avere tutto, li stiamo rovinando*

Ci sono insomma letture possibili, non semplicemente stati delle cose. Le diverse letture hanno implicazioni. E portano a un fare. Le frasi sopra elencate, diffusissime, hanno implicazioni pratiche. Pochi anni fa, invitato ad una televisione locale, presenti un magistrato, un noto giornalista e altri vip da salotto, assistetti esterrefatto a una discussione seria sulla possibilità di ricorrere allo scudiscio per "correggere" dei ragazzi trasgressivi. Me ne andai. Le letture che propongo sono di altro tipo, ma sempre lasciando spazi al dubbio. Non vi è né vi deve essere pretesa di totalità in una lettura. Cadremmo nell'errore storicista col quale da mezzo secolo Karl Popper ha fatto e chiuso i conti.

Poste queste premesse, segue la mia lettura, sommessa e comunque opinabile.

La tendenza in atto è soprattutto segnata da un aumento del senso di democrazia negli studenti. Esso è costituito da: 1) *maggior senso di dignità del minore anche nei rapporti familiari* (in seguito a mutamenti straordinari nella famiglia); 2) *richiesta sempre più pressante di essere soggetto politico attivo*. Ho ascoltato recentemente un intervento di uno studente già presidente di una consulta provinciale; il ragazzo, che mi ha colpito per la serietà e la maturità delle sue osservazioni, difendeva con forza il bisogno di apprendere che cosa significhi rappresentare il pensiero di un gruppo che ha già discusso (si stava rivolgendo a studenti rappresentanti di classe, di istituto e membri di consulte).

Dichiarava insomma di ritenere importante essere portatore delle scelte di assemblee e di discussioni collettive sapendo rinunciare anche a predeterminate posizioni partitiche. Sensibilità che potrebbe essere etichettata come qualunquismo dai conformisti della politica, oppure come segnale che anche i partiti, i grandi organizzatori del conoscere politico, devono fare i conti con chi vuol capire a modo suo e sente di avere il diritto di farlo. E' un segnale, proveniente dalla fascia alta della esperienza giovanile, di questa nuova dignità dei ragazzi.

## COME DEFINIRE IL DISAGIO?

Questo nelle consulte provinciali e nazionali; ma nel mondo delle aule

## Orientamento e scuola



Casarsa della Delizia, Chiesetta di Santa Croce (Glesiùta di Santa Crous)

scolastiche, fra quelli che non sanno cos'è una consulta, come viene letto e sentito questo clima nuovo?

Che cosa significa in concreto riconoscere che gli studenti sono più consapevoli dei loro diritti?

Che rapporto ha con ciò il disagio e quindi il benessere, al di là dei tautologici "star male" e "star bene"?

Tutto questo è stato chiesto molte volte agli studenti, ma sempre proponendo loro di utilizzare i termini che noi stessi offriamo loro, sottoponendo loro i soliti questionari, chiedendo cioè loro di confermare teorie che abbiamo già pronte. (E' stato detto che i questionari e i test ci danno utili conoscenze su chi li ha formulati, non su coloro ai quali vengono somministrati, ma noi, più rispettosamente, preferiamo dire che danno indicazioni assai affidabili su ciò che un certo contesto cultu-

rale vede e quale senso fornisce a ciò che vede). Abbiamo tentato allora di chiedere agli studenti di autodescrivere nell'ambiente scuola, senza dover riempire scaffali o faldoni classificatori già pronti, senza far loro scegliere aggettivi fra un elenco che noi abbiamo pensato. Abbiamo così proposto a circa centoventi di essi l'autocaratterizzazione ideata da Kelly negli anni '50. Ne valeva la pena.

Possiamo ora goderci la lettura di testi sinceri e imprevedibili che nell'insieme ci consentono di sentirci in mezzo a loro, di intuire come stanno e cosa provano. Leggendo quelle autodescrizioni ci siamo forse avvicinati a quella sensazione di conoscenza e familiarità che William Thomas e Florian Znaniecki (*Il contadino polacco in Europa in America*, Milano, Comunità,

1968) negli anni Venti provarono con la lettura delle lettere dei contadini polacchi.

Ve ne prendo due a caso (errori compresi).

L'autocaratterizzazione consiste nel chiedere ai ragazzi di immaginare che un loro amico fidato li abbia osservati come se avessero recitato una lunga parte sul palcoscenico di un teatro. In questo caso abbiamo chiesto che la parte drammaturgica avesse a che fare con la scuola. Le due descrizioni che seguono sono state quindi scritte da ragazzi che ritengono che il loro amico direbbe di loro queste cose. Abbiamo evidenziato in neretto i passaggi che ci paiono particolarmente significativi, ma è del tutto ovvio che la scelta di ciò che si può evidenziare può enormemente variare.

### 1) Ragazzo di scuola superiore

*G a scuola non va tanto bene, però se vuole in alcune materie se la cava, come in matematica, disegno, chimica, ed. fisica. Quando viene interrogato è molto nervoso e si esprime con un po' di difficoltà, preferisce che il prof. gli faccia una domanda e da lì comincia a parlare. I compiti non li fa sempre e per questo, spesso, prende dei castighi, come fare delle ricerche, ma quando li fa si impegna, ma se ci sono degli esercizi che non riesce ci riprova per almeno due volte e se non riesce ci rinuncia. In classe è quasi sempre zitto.*

*Lui ha un buon rapporto con i suoi compagni, tranne con uno o due. Con alcuni suoi compagni ha un legame più stretto perché li conosce già da diversi anni. Con i prof. va d'accordo anche se non segue tanto le loro lezioni.*



## IL BENESSERE A SCUOLA

*Quando i prof. spiegano lui preferisce disegnare sui libri e pasticciarli, oppure fa delle scritte sui banchi con la matita, infatti a volte i prof. lo vedono e per questo gli fanno pulire il banco. Quando studia lui legge una pagina e la ripete, ma spesso si distrae perché gli arrivano i messaggi oppure gli squilla il cellulare. Quando fa i compiti ascolta contemporaneamente la musica.*

*Verso le 7,15 del mattino esce di casa e si dirige verso la pensilina e lì insieme ad alcuni suoi amici aspetta il pullman. Quando sta attento, sottolinea le cose che dice il prof., sul libro. Quando fa i compiti o studia, si distrae facilmente.*

### 2) Ragazzo di seconda media

*D è un ragazzo simpatico cerca di impegnarsi a scuola ma non riesce tanto. I compiti li fa con grande lentezza; non capisce tanto e mi chiede se glielo spiego e io gli dico che deve cercare sul libro. A scuola lui non sta quasi mai attento però se si mette d'impegno può stare attento ma lui non ci ha mai voglia comunque è un amico simpatico.*

*D si comporta con i compagni a volte bene e a volte male soprattutto con C.... D... con me a basket si comporta bene ma a volte a scuola no perché mi scherza comunque è un ragazzo simpatico. Con gli insegnanti D... è bravo tranne con alcune ma soprattutto quella di italiano, e di scienze si comporta bene a mio parere.*

*D a volte litiga con C... o D... ma il giorno dopo sono ancora amici.*

*D quando spiegano gli insegnanti quasi mai sta attento, poi quan-*

*do deve studiare e viene a casa mia si dimentica sempre il libro ma per il resto quando fa i compiti alcuni fa in fretta ma altri quelli che non capisce o mi chiama o non si mette di impegno e ci impiega anche una bella mezz'ora. Poi quando dimentica il libro per studiare lo interrogo e se ce la sa bene se no non lo faccio studiare col mio così impara.*

*D a casa si impegna quanto a scuola quindi non tanto. Alcuni compiti non li capisce e fin quando glielo spiego non fa perché non si mette di impegno. Quando deve stare attento non ci ha mai voglia ma se si impegna lui è quasi il più bravo della classe.*

Ora, date centoventi di queste auto-descrizioni, tutte diverse, tutte estremamente libere, quali sono le parole, gli attributi, le categorie più utilizzate in esse? Avremo così i termini di *moda* fra i giovani, soddisfacendo col termine "moda" sia esigenze statistiche che di senso comune. Ebbene in quelle duecento auto-caratterizzazioni due sono stati i termini utilizzati con una frequenza di gran lunga maggiore di ogni altra.

Soprattutto "attenzione" (come si evince anche dai due esempi riportati) e, poi, "rispetto" (e ovviamente tutte le locuzioni che hanno a che fare con l'attenzione, come "disattenzione", "mi distraigo", e col rispetto, come: "riconosco che sa più cose di me", ecc.).

Che significato dare a questa moda? E che significato dare al fatto che non compaiono mai termini come "disagio" o "benessere"? Ci sentiamo di proporre questa interpretazione.

Viene percepito come prioritario il valore per la dignità della persona

(il rispetto è termine utilizzato sia nei confronti dei docenti che dei compagni che di se stessi) e si affaccia con prepotenza qualcosa che ha a che fare con le discipline e al modo col quale esse sono passate agli studenti. E qui, subito, i due termini di moda si fondono a indicare un problema di base che può così essere descritto. Il modo col quale le conoscenze ci vengono passate pare così irrispettoso dei nostri nuovi diritti, della nostra dignità, che noi distogliamo l'attenzione da quei tentativi. Ci si spalanca davanti un nuovo interrogativo: le discipline, le materie, possono semplicemente essere passate in altro modo senza che nulla cambi nei loro contenuti? Possiamo per esempio passare conoscenze scientifiche con "dolcezza" e con toni rispettosi? Ciò cambierebbe i contenuti della scienza? Se davvero bastasse spiegare con un sorriso sarebbe una grave colpa per un gran numero di insegnanti il rifiutarsi di farlo, ma le cose non sono affatto così semplici.

## L'ORDINE DI APPRENDERE

Le conoscenze scolastiche sono per lo più basate su ciò che i ricercatori ufficiali nel presente e nel tempo (nella storia, ma sempre con i filtri del presente) hanno messo a punto (scoperto? costruito?), esse vengono passate, non discusse. Ciò rende spesso gli insegnanti una sorta di sacerdoti di saperi che altri hanno messo a punto. Si dirà: ma quegli "altri" hanno costruito la scienza, nientemeno, è a questa che dovremmo voltar le spalle? Certo che no, ma perché voltarle anche a quelli che, in lunghi confronti dei

## Orientamento e scuola

quali ci hanno nascosto le tracce, si sono opposti al sapere ufficiale e vittorioso, hanno proposto tesi diverse, hanno argomentato in modi dimenticati, nascosti o vilipesi dai vincitori, sottoposti alla *damnatio memoriae*. Perché non permettere il confronto fra le teorie scientifiche, o fra le conoscenze “ufficiali” e quelle perdute, perché non promuovere nuovamente la loro discussione e ...,restate seduti,... la proposizione di nuove idee?

Negare la discussione, negare anche la conoscenza di discussioni avvenute in passato, negare che si possano scegliere gli argomenti anche per la dignità che assumono oggi e per la loro attualità significa trasformare il passaggio della conoscenza in una modalità che presuppone che il sapere debba essere assunto *su comando*. Ecco dove il problema dei contenuti si fonda con quello della relazione.

Nei giorni scorsi erano ospiti a casa mia alcuni amici dei miei figli coi quali assistevano al programma “Saranno famosi”. Davanti ad una osservazione dell’insegnante di dizione che criticava un ragazzo, ho assistito ad una piccola sollevazione corale: “Come si permetteva quella docente di criticare un modo di parlare con inflessioni dialettali? Chi decide come si deve parlare? Con che diritto?”

Vedete, basta osservarli un po’ da vicino e si scoprono molte cose; si scopre per esempio che la voglia di parlare il proprio dialetto o semplicemente con le proprie inflessioni non è manifestazione di rozzezza o di ignoranza ma, ancora oggi, voglia di contare, di esserci senza omologarsi a modelli che essi non hanno contribuito a consolidare e a fondare.

### NON HANNO CONTRIBUTITO

Forse è questa l’espressione magica e maligna, la più sentita dai ragazzi d’oggi. Forse è questo ciò che si può chiamare disagio. Il disagio a scuola è il non sentirvisi come in un luogo che si ha contribuito a fondare. La non attenzione a quanto vi accade è il segnale che ciò che accade *non ci riguarda*.

### LE NOSTRE CLASSIFICAZIONI E I RAGAZZI A RISCHIO

Ma, s’è detto, loro non lo chiamano disagio. Questa parola non compare nei loro scritti. Siamo noi a insegnare loro come deve chiamarsi il modo in cui si sentono, dopodiché, se osserviamo che i ragazzi ci stanno obbedendo, cioè provano proprio quel tipo di disagio che noi gli abbiamo concettualizzato e insegnato, allora, quasi soddisfatti diciamo: “Provano disagio” e cerchiamo gli “esperti” per alleviarlo. Passare quindi dalla lotta contro il disagio alla promozione del benessere non è solo questione di ottimismo e di uso di termini più piacevoli. Il benessere si può costruire e insegnare! E lo si può fare rispondendo alla domanda di partecipazione degli studenti, e non parlo delle assemblee e delle occupazioni ormai a volte stupidamente rituali! Alla domanda di partecipazione si risponde anche problematizzando l’idea di prevenzione, o, subito, ponendo in luogo del termine “prevenzione” quello assai più coerente di “attenzione”. Mentre l’attenzione *a tutti*, pur sentendoci tremare

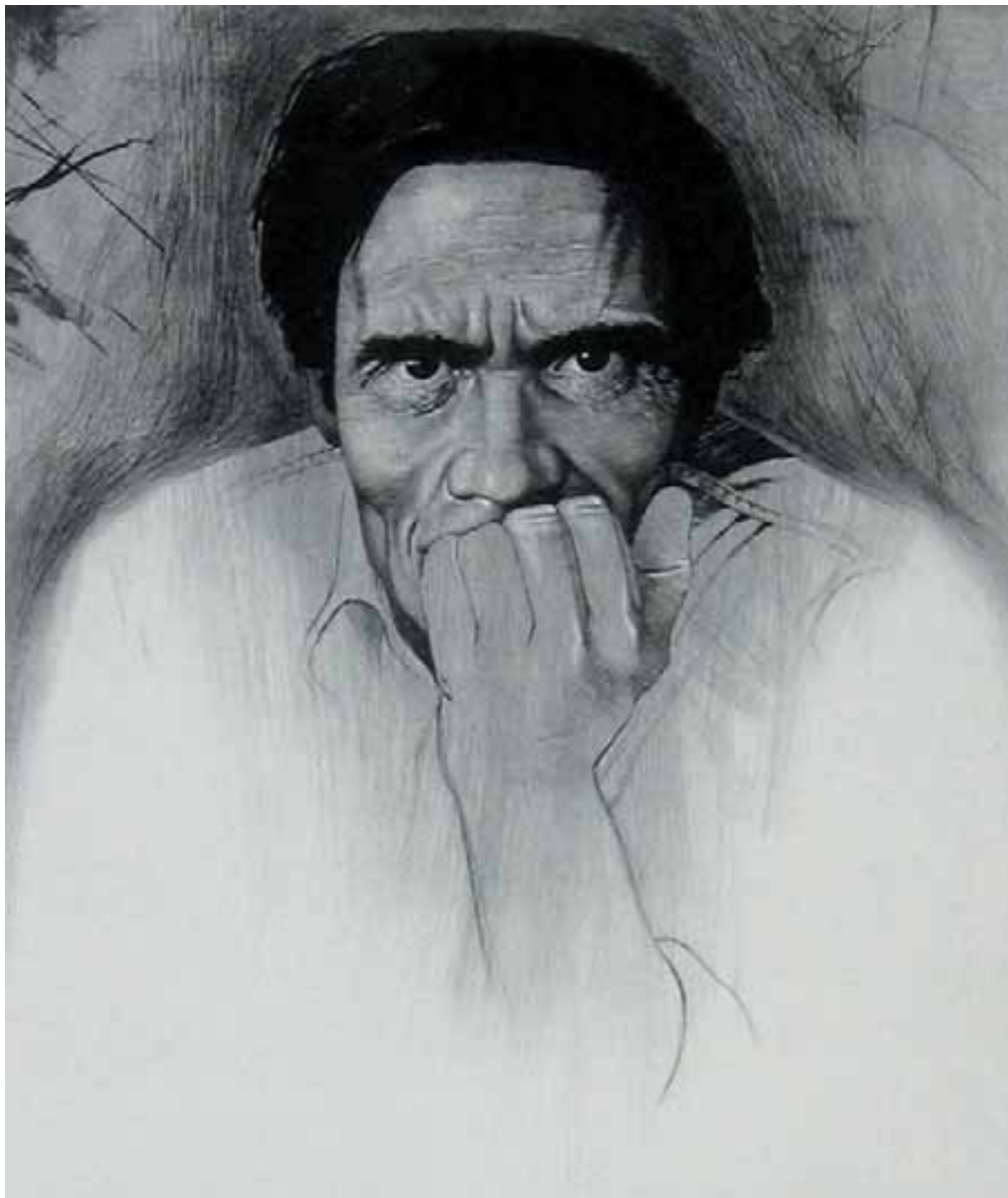
per l’immensità del compito, è coerente col nuovo principio della scuola che si adatta alle differenze individuali (differenze di tipi di intelligenza, di stile cognitivo, di stili di pensiero ecc.), la prevenzione, locuzione tranquillizzante e riposante, riprende l’antico equivoco di una scuola alla quale l’altro si deve adattare. L’altro, individuato per le sue differenze, isolato nei nostri laboratori preventivi, viene quindi etichettato come ragazzo a rischio e poi, costruito il danno, *curato*. E’ quindi con forza che vorremmo gridare che il maggior rischio per i nostri ragazzi è quello di essere chiamati *ragazzi a rischio!*

### LA RELAZIONE EDUCATIVA

La partecipazione di cui parlo entra nelle discipline e diviene l’humus per una nuova relazione insegnante/allievo non più strutturata secondo lo stile del comando e del rapporto di potere. In questa relazione di nuovo tipo l’insegnante dismette (certo, lentamente) il suo ruolo di portatore non-pensante della scienza di chi nei secoli ha vinto, e assume il ruolo di facilitatore, coordinatore della ricerca sul sapere. Nulla del suo sapere viene svilito o accantonato, ma a questo se ne aggiunge altro, co-costruito, insieme ai suoi allievi. Gli strumenti già in atto e in via di sperimentazione iniziano a fornire una ricca scelta, ma gli strumenti senza un loro buon uso valgono ben poco. Poniamo l’attenzione in via d’esempio a solo due di essi: l’apprendimento cooperativo e la mediazione e negoziazione con relativo contratto nella scuola.



## IL BENESSERE A SCUOLA



Franco Dugo, Ritratto di Pasolini, puntasecca, 1995



## Orientamento e scuola

*Apprendimento cooperativo.* Gli esperimenti tentati in Italia sono numerosi. Vi sono però anche molti fallimenti. Perché? Perché troppo spesso si crede che l'apprendimento cooperativo significhi apprendere esattamente le stesse cose che sono sul libro di testo o nella testa dell'insegnante, lavorando in piccoli gruppi. Quando ciò non avviene (disordine, chiasso, prepotenze ecc.) sembra davvero un fatto lampante che i ragazzi non siano gestibili nemmeno con l'apprendimento cooperativo! Ciò che dovrebbe essere richiesto, anzi permesso, è ben altro: è la scoperta che si può chiedere, avere dubbi, porre in discussione, decidere, capire a modo proprio, criticare, il sapere che viene indagato e discusso. Riguardo alla *negoziiazione*, modalità che dovrebbe portare a dei patti e a dei contratti fornendo vantaggi *ad entrambe le parti*, ricordo il primo episodio del quale fui testimone. Fortunatamente la scena accadeva quasi trent'anni fa; ora le cose, grazie alla diffusione e alla comprensione dei metodi di *negoziiazione* e *mediazione* stanno rapidamente cambiando.

(Aula insegnanti. Grande tavolo, seduti intorno cinque o sei insegnanti. Entra una professoressa trascinando per mano un ragazzino di prima media)

(Aula insegnanti. Grande tavolo, seduti intorno cinque o sei insegnanti. Entra una professoressa trascinando per mano un ragazzino di prima media)

Professoressa: "Siediti e prendi il foglio e la penna...ce l'hai la penna?"  
Ragazzo: "Sì!"

Professoressa: "Scrivi...da oggi...mi...impegno...a portare...ogni giorno...il materiale...necessario...hai scritto?"

Ragazzo: "Sì!"

Professoressa: "Rileggi!"

Ragazzo: "Da oggi mi impegno...a portare ogni...giorno il materiale necessario...!"

Professoressa: "O.k., firma!"

Ragazzo: (scrive lentamente nome e cognome) "Devo scrivere anche la classe?"

Professoressa: "Non occorre... dammi qua... allora, Michele, questo è un con...trat...to! D'accordo?"

Ragazzo: Sì!"

Professoressa: "Ok, fila!"

I tempi sono mutati, fare un contratto non può significare più questo. La *negoziiazione* a scuola sta cominciando a servirsi di una nuova regola; se vuoi il cambiamento di un tuo allievo occorre che tu insegnante metta in atto *autocambiamenti*. Questo è riconoscere il ruolo privilegiato della relazione. Attraverso essa, come da un terreno fertile, passa e si forma il frutto del nuovo sapere. Questo sapere è anche, o vorremmo che lo fosse, il nuovo benessere.

*ca pedagogica*, In Masoni M. V., Vezzani B.

(a cura di), *La relazione educativa*, prossima pubblicazione.

Gius E.- Masoni M. V., (a cura di) *Costruire il successo scolastico*, UTET, Torino, 2000.

Masoni M. V., *La mediazione creativa a scuola. L'arte di risolvere i problemi tra insegnante e alunno*, Erickson, Spini di Gardolo, Trento, 2002

Masoni M. V., *Studiare bene senza averne voglia. Come superare l'alibi della mancanza di volontà*, Erickson, Spini di Gardolo, Trento, 2001

Popper K. R., *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano, 2002

Thomas W. I., - Znaniecki F., *Il contadino polacco in Europa in America*, Milano, Comunità, 1968

## BIBLIOGRAFIA

Bruner J. - Passerini L., *Un incontro pubblico*, in Masoni M. V. (a cura di), *Ragazzi si cambia. Un progetto per la promozione del successo e del benessere nella scuola*.

UNICOPLI, Milano, 1999.

Cherubini G. - Zimbelli F., *La psicologia dei costrutti personali*, Bologna, Patron, 1987.

Fransella F. - Bannister D., *L'uomo ricercatore*, Martinelli & C, Firenze, 1986

Gergen K., *Costruzione sociale e prati-*

**Marco Vinicio Masoni**

Psicologo

Consulente Direzione regionale dell'Istruzione e della Cultura



# MALESSERE NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE SPAZIO DI COSTRUZIONE O DI DISTRUZIONE?

Michèle Taillandier

**R**ingrazio qui tutti i bambini di Sarcelles e di Villiers-le-Bel che sono venuti a parlarmi dei loro progetti, dei loro sogni. Grazie alla fiducia che mi hanno dimostrato ho potuto pensare e scrivere quest'articolo

## PREMESSA

La maggior parte dei bambini arriva alla scuola media inferiore felice di cominciare questa nuova avventura. Anche se un po' preoccupati di fronte a uno spazio a loro sconosciuto, sono molto impazienti di sperimentare una nuova organizzazione di vita, un mondo più vasto con i suoi scambi che si moltiplicheranno e diventeranno più complessi. Felici di sperimentare, infine, ciò che sentono in loro da parecchi mesi: sono cresciuti e il mondo della scuola elementare è diventato troppo stretto per loro. Questi bambini hanno la sensazione del proprio Io, un Io "indipendente, uno, e ben diverso da tutto il resto" (FREUD, 1929). Tuttavia, il mondo della scuola media inferiore non permetterà ad alcuni di loro di costruirsi, ma piuttosto li "disferà", come se qualcuno sbadatamente avesse dimenticato di concludere il lavoro. Non smetteranno di aggredire il mondo che li

circonda e che giudicano responsabile del loro malessere.

Qual è il senso e quale posto può e deve avere l'istituzione nel prendere in considerazione, addirittura nel prendere a carico, questi bambini, a volte già preadolescenti o adolescenti? Partendo dal funzionamento psichico individuale di questi giovani in gravi difficoltà e da quello degli insegnanti, ci chiederemo come il funzionamento collettivo può aiutare a contenere le angosce individuali ed evitare, per quanto sia possibile, i passaggi all'atto mortifero. Affronteremo successivamente tre aspetti:

- una constatazione: la "dualité mortifère" (dualità mortifera);
- l'istituzione; come passare dallo specchio all'Edipo?
- dare una sensazione di continuità.

## UNA CONSTATAZIONE: LA DUALITÀ "MORTIFERA"

Di fronte ad un bambino in gravi difficoltà, sono spesso stata colpita dalla divergenza tra ciò che un insegnante della scuola elementare aveva potuto scrivere nel suo incartamento e ciò che ne pensavano gli insegnanti della scuola secondaria; era come se, in questo passaggio, egli avesse perso quei pochi fragili punti di riferimento che aveva precedentemente acquisito, fino a talvolta non sapere nemmeno più leggere. Sono questi i bambini, preadolescenti per la maggior parte, che, se non si capisce il ruolo fondamentale dell'istituzione scolastica nel prenderli in considerazione, addirittura nel prenderli a carico, diventeranno adolescenti feriti e pieni di odio.

Questi giovani sono i primi, quan-

do li ascoltiamo, a fare la critica a tutto ciò che non ha funzionato bene per loro nel mondo, nella società, nella loro famiglia. Spesso, qualche volta, non si può fare a meno di essere d'accordo con loro e ciò nonostante, ci si rende presto conto che questo discorso li porta dritto in un vicolo cieco, a volte addirittura dritto verso il muro della prigione.

## COME FUNZIONANO?

È come se avessero tendenza "ad isolare dall'Io o a buttare fuori tutto ciò che può diventare fonte di dispiacere, a formare così un Io puramente edonistico al quale si oppone un mondo esterno, un "fuori" estraneo e minaccioso. Come se il "procedimento che permette, tramite un orientamento intenzionale dell'attività degli organi sensoriali e, d'altra parte, di un'azione muscolare appropriata, di distinguere l'Interno – che si riferisce all'Io – dall'Esterno – che proviene dal monde esterno", non avesse potuto instaurarsi; ora, "è superando questa tappa che si assimila per la prima volta il principio di realtà che deve dominare l'ulteriore evoluzione." (IBIDEM)

Questa tappa dell'accettazione del principio di realtà, la maggior parte dei bambini l'acquisisce molto prima di arrivare alla scuola secondaria, ma quelli di cui parlo qui non hanno certamente superato questa tappa. Non conoscono le regole essenziali del sapersi comportare nella comunità e il mondo della scuola secondaria, nella sua diversità, sembrerà loro come frantumato.

In occasione degli stage di formazione, gli insegnanti, per quanto li riguarda, esponevano situazioni

## Orientamento e scuola



Pier Paolo Pasolini, *Due figure*, tempera e pastelli su carta, 1943-1949

estremamente diverse che avevano lasciato tracce dolorose anche dopo molti anni. Non vorrei tornare qui su questi eventi, da quelli più estremi di cui i mass-media sono a volte i portavoce (suicidi, omicidi, porto d'armi, traffico e consumo di droghe) a quelli più leggeri (come un bambino del primo anno di scuola secondaria che, all'inizio di ogni ora di francese e per tutto l'anno scola-

stico, tirava fuori dalla sua cartella un piccolo vaso di fiori che poggiava con cura sul suo banco, per riporlo con altrettanta cura alla fine di ogni lezione).

Le domande che si pongono gli adulti presenti sono sempre le stesse: *ho fatto bene? ho detto questo, ho fatto quello, non mi sono controllato, ho avuto paura, la classe mi fissava, ecc.* Ogni volta sono rimandati alla loro solitu-

dine di fronte ad un giovane spesso al centro di un gruppo (aula, cortile della ricreazione) vissuto come potenzialmente pericoloso. L'adulto ha in qualche modo paura di perdere la faccia. Al funzionamento globale di un giovane risponde dunque l'interrogativo puntuale di un insegnante su una situazione che lo costringe ad uscire dal suo ruolo prettamente d'insegnante. Deve fronteggiare una situazione che, anche se frequente, rimane per lui imprevedibile ed inquietante. La sua reazione è allora inevitabile, come se rispondesse ad una necessità impellente: l'adulto, nel preciso momento in cui teme di perdere la faccia, si farà un dovere, un obbligo di trovare la risposta magica, la punizione efficace, che fermerà la violenza del giovane. Ogni volta l'idea è che se non la trova perderà la sua autorità e non potrà più presentarsi davanti a questo gruppo. Ora, è proprio in quel momento che sarebbe urgente differire la risposta e riferirne ad un terzo.

### L'ISTITUZIONE; COME PASSARE DALLO SPECCHIO ALL'EDIPO?

Tutte le devianze, tutte le situazioni di pericolo per i giovani, così come per gli adulti, s'imbattono in questa questione del terzo. Ci costringe a chiederci: cos'è un'istituzione?

Mi sembra che gli adulti, qualunque sia la posizione che occupano nell'istituzione scolastica, non capiscano il senso simbolico del loro ruolo e della loro funzione. Reagiscono come se ognuno fosse l'unico comandante a bordo della nave. Se si rivolgono ad un terzo, lo percepiscono sempre co-

## MALESSERE NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

me un fallimento personale. Lo fanno a ritroso, sperando inconsciamente che l'altro sollecitato, capo d'istituto, consulente d'educazione, ecc. fallisca come loro, come prova dell'impossibilità della loro incombenza. Non viene mai messa in discussione

la complementarità dei ruoli in ciò che permette di affrontare due organizzatori fondamentali dell'essere umano, ossia l'interdizione dell'incesto e la differenza generazionale. Ora, mi sembra che sia proprio questa a fare da "istituzione".

Al sostantivo "istituzione" (insieme delle regole stabilite allo scopo di soddisfare gli interessi collettivi) corrisponde il verbo "istituire" (stabilire, fondare, instaurare) e l'aggettivo "istituzionale" (relativo ad un insieme di persone che partecipano della stessa idea del lavoro). Tre parole: istituzione, istituire e istituzionale, che pongono nella loro stessa definizione la complementarità dei ruoli come articolandosi intorno a regole che hanno un senso solo in quanto permettono alla legge comune di attualizzarsi nel quotidiano. Gli adulti che compongono il corpo insegnante si trovano in uno strano paradosso, dove colui che deve giustificare la loro autorità di fronte ai giovani è al tempo stesso colui che mette loro il voto come se fossero dei bambini! Spesso reagiranno quindi denigrando la sua persona o il modo di esercitare la sua funzione (ciò che spesso lo stesso capo d'istituto fa riguardo agli insegnanti!) senza capire che ciascuno degli adulti interessati è responsabile dell'inefficacia dell'altro per via della "paradossalità" del messaggio inconscio rivolto ai giovani.

Vorrei dare qui un esempio delle situazioni in cui gli adulti si sono isolati per paura e per vergogna, anche se la situazione avrebbe richiesto un lavoro collettivo svolto nella "fiducia", in una complementarità dei ruoli e delle funzioni. Questa situazione mi è stata raccontata varie volte, sotto forme assai simili, e le reazioni sono sempre state le stesse: una giovane alunna preadolescente o adolescente scrive lettere d'amore ad un'insegnante. Queste lettere sono molto erotizzate, a volte persino pornografiche. L'insegnante alla quale sono indirizzate queste lettere è in generale l'immagine della "brava mam-



Pier Paolo Pasolini, *Figura femminile con fiore*, tempera e pastelli su carta, 1943-1949

## Orientamento e scuola



Pier Paolo Pasolini, *Pantera*, tempera e pastelli su carta, 1943-1949

ma". Si parla raramente di queste situazioni vissute nella vergogna e nella paura.

Intrappolata dall'esigenza di segreto, legata dal timore di un suicidio, l'insegnante, e probabilmente la giovane, vive mesi di angoscia nella solitudine.

Insegnare è un atto difficile che richiede molto rigore da parte degli adulti che vogliono (o non hanno

altra scelta che) inquadrare i giovani in grave difficoltà. Hanno perfettamente ragione ad avere paura se non si comportano come adulti che hanno integrato per loro stessi i limiti imposti dalla legge, alla quale siamo tutti sottoposti, il cui rappresentante in un istituto scolastico è un altro adulto avente una funzione diversa e complementare rispetto alla loro. In questo faccia a faccia

mortifero, i due protagonisti – anche se il giovane, con la sua cultura dell'aggressione verbale, sia avanti rispetto all'insegnante – sono allo stesso punto: quello del tempo molto antico de *La Violence fondamentale* (*La violenza fondamentale*), del tipo: "o lui o io". (BERGERET, 1984)

Nella mitologia greca, "la violenza nasce dall'unione di Zeus con sua sorella Era. Da quest'unione nascerà Ares, dio della violenza, il quale genererà solo personaggi violenti (giganti, ciclopi, amazzoni, ecc)".(IBIDEM)

Questo mito dimostra bene la dimensione incestuosa di questi scontri dove ognuno perde la propria identità.

I giovani più violenti sono proprio quelli dall'identità più fragile. Per avere la sensazione di esistere, per ritrovare le frontiere del loro Io, devono uscire dal gruppo (qui la classe, la scuola) che li rende insicuri e dove hanno l'impressione di essere inghiottiti. Anzieu (1984) parla del gruppo come di una "minaccia primaria per l'individuo". Contro una o due persone, posso reagire affermando il mio Io, i miei desideri. Contro una tale pluralità, rischio di non esistere più per me stesso, di perdere ogni senso perché squartato in tante domande diverse; il mio Io si sparpaglia, la mia bella unità immaginaria si frammenta; lo specchio si rompe in vari pezzi che riflettono immagini deturpate e diverse. La presenza dell'altro in quantità allo stesso tempo multipla e ristretta, se nessun'unità viene data in anticipo a questo raggruppamento di piccole dimensioni o per l'adesione molto forte di ognuno ad un obiettivo comune o per l'attaccamento alla stessa persona, questa compresenza di vari altri senza unità, sveglia nell'individuo un'angoscia di tipo partico-

## MALESSERE NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE



Pier Paolo Pasolini, *Vaso con fiori. Autoritratto*, tempera e pastelli su carta, 1943-1949

lare, l'angoscia dell'unità perduta, dell'Io frantumato; fa emergere all'improvviso i fantasmi più remoti, quelli dello smembramento. Il gruppo riporta l'individuo lontano indietro, laddove non era ancora formato come soggetto, laddove si sente disgregato".

Questi giovani sono effettivamente nella situazione del disgregamento. Il loro non capire ciò che gli adulti si aspettano da loro in termini di apprendimento, la violenza dei loro fallimenti, la ferita narcisistica che implica, li disaggrega ancora di più ed essi dismano ciò che i maestri delle scuole elementari avevano incominciato qualche volta a costruire.

Per rimanere integri e vivi, per avere la sensazione di esistere, non hanno altra soluzione che quella di muoversi, di sentire il loro corpo vivo come supporto della loro identità psichica, e soprattutto di non rimanere nell'anonimato del gruppo della classe.

In questo scenario del faccia a faccia si giocherà un doloroso confronto dove ognuno, l'adulto come il bambino, è finalmente alla ricerca, l'uno di ritrovare un'identità che sente vacillante ed inghiottita dal gruppo, l'altro, l'adulto, di mantenere la sua identità che sente minacciata. Ognuno percepisce il gruppo come un pericolo, la minaccia è per uno

quella di essere divorato, di scomparire (angoscia dell'annientamento), per l'altro, l'adulto, di lasciare trasparire al gruppo l'illusione della padronanza di sé e perderci ciò che pensa essere la sua autorità, la sua potenza.

L'identità dell'uno come dell'altro può essere salvaguardata solo grazie alla coscienza di appartenere ad un insieme più vasto di quello dell'istituzione, dove il consulente d'orientamento e il capo d'istituto, per le loro diverse funzioni, sono i garanti della legge, la stessa per tutti, che protegge ognuno attribuendogli una collocazione allo stesso tempo intera e limitata.

## DARE UN SENTIMENTO DI CONTINUITÀ

La domanda rimane posta: come occuparsi di questi giovani che vivono la distruzione operata dalla scuola media inferiore come la ripetizione di traumi spesso molto più remoti, l'incoerenza degli adulti venendo qui a svegliare il trauma della madre depressa che hanno spesso conosciuto e le numerose fratture che ciò ha provocato nella loro vita. I bambini iperattivi dei sobborghi francesi non sono altro che una copia ingrandita dei "Worried babies" di cui parla Winnicott. Alcuni bambini che ho incontrato erano incapaci di situarsi una storia che aveva tutt'al più 12 anni. Sapevano tutti dov'erano nati, ma dopo? Quando mettevamo, o meglio, tentavamo di mettere, o meglio, tentavamo di mettere, su una strada immaginaria i luoghi dov'erano vissuti e con chi e a quale età, la maggior parte di essi cominciava a prendere coscienza della complessità del loro percorso, fatto di fratture e di abbandoni. Mi ricordo di un giovane che non sapeva chi fosse sua madre. Non era abbandonato, aveva un'agnagrafe, viveva da poco in Francia con suo padre e la matrigna. Suo padre, col quale non aveva nessuno scambio, era insegnante, ma chi era sua madre? Viveva in Africa, ne era sicuro, ma lì c'erano varie possibilità. La questione dell'identità di sua madre lo aveva investito in pieno appena arrivato in Francia. Questo bambino era così depresso che gli insegnanti lo segnavano assente anche quando era presente. Per fortuna non si lavava e quindi segnalava la sua presenza con un odore difficilmente sopportabile! Altri avevano

avuto fratture così violente nella loro vita che rimanere seduti su un banco per quarantacinque minuti era per loro assolutamente impossibile, tanto più che molto spesso erano in classe come in un brutto film, parlavano in una lingua straniera, senza doppiaggio!

Mi ricordo di un colloquio con una giovane che mi spiegava qualcosa di molto importante per lei, in una lingua che era per me del tutto incomprensibile. La sensazione di irrealtà di fronte a questa lingua che avrei dovuto capire ma che non capivo giocava a mio favore. Naturalmente gliel'ho detto e dopo aver tanto riso insieme, abbiamo fatto un vero e proprio esercizio di traduzione dal "verlan" (gergo convenzionale che consiste nell'invertire le sillabe di certe parole, N.d.T.) all'"argot" (gergo parigino, N.d.T.) e dall'"argot" al francese!

Per questi giovani dall'identità insicura, questa sensazione di irrealtà è estremamente angosciante, tanto più che se gli insegnanti non li guardano, hanno l'impressione di non esistere, proprio quando lo sguardo viene molto presto percepito come intrusivo e persecutore. L'insegnante viene dunque intrappolato in una serie di domande paradossali molto complesse. Deve poter essere attento senza essere persecutore, dare ai giovani una sensazione di continuità senza ferire, permettere loro di beneficiare di interazioni flessibili, sfumate e tuttavia coerenti, sapendo bene che i bambini metteranno comunque alla prova la sua capacità di contenerle. Solo la presenza di un inquadramento – l'istituzione – permetterà al giovane di sperimentare senza pericolo limiti rinforzanti per il fatto che li vivrà come riflettuti e giusti e non come prodotti dalla rabbia aleatoria di uno solo in un dato momento.

La coerenza non può trovarsi nella superficialità. Il lavoro in comune, con la forma che ogni squadra sceglie di dargli, non può decretarsi. Deve essere inteso come una necessità di base che protegge sia i giovani sia gli adulti da un faccia a faccia mortifero. La funzione del lavoro istituzionale è dunque doppia: il giovane deve trovare una coerenza nel funzionamento tra i vari adulti che compongono l'istituzione, avendo questi stessi adulti capito i loro ruoli come complementari. Se no il lavoro di squadra è un pio voto, una costrizione, addirittura una sottomissione al desiderio di un capo, è senza vita e quindi senza valore. Una volta avviato questo lavoro istituzionale, la scuola media inferiore potrà diventare per la maggior parte dei bambini un posto dove continueranno a crescere e a sviluppare tutte le loro competenze multicolori.

## BIBLIOGRAFIA

- Freud S., *Malaise dans la civilisation*, Paris: PUF (1986). p.107; Vienna, 1929.  
Bergeret J. *La Violence fondamentale.*, Paris: Dunod, p. 251; 1984.  
Anzieu D. *Le Groupe et l'Inconscient, l'imaginaire groupal.*, Paris: Dunod, p. 213; 1984.

### Michèle Taillandier

Psicanalista, Psicologa  
Consulente d'Orientamento\*

\* Ringrazio vivamente la Dottorssa Françoise Roux, medico e consulente tecnico presso il Rettore dell'Accademia di Versailles.



# LE DIFFERENZE COME STIMOLO ALL'APPRENDIMENTO METACOGNITIVO IN TUTTI GLI ALUNNI

Dario Ianes, Sofia Cramerotti

**L**e differenze tra gli alunni sono molte e complesse. Ma questa complessità ed eterogeneità, che spesso ci appaiono di impossibile gestione, vanno considerate una "risorsa preziosa" che può diventare uno stimolo determinante per livelli più profondi di apprendimento

## PREMESSA

Solitamente si è portati a dare al termine "diverso" una connotazione, se non proprio negativa, quantomeno di un qualcosa che spaventa o comunque intralcia. In realtà, nel contesto scolastico le differenze tra gli alunni, più che un ostacolo all'attuazione efficace di un piano educativo - didattico, possono costituire una risorsa molto preziosa per il processo di apprendimento, anche a livello metacognitivo, e cioè più profondo, consapevole e autoregolato. Ma questa relazione di facilitazione non viene "da sé", spontaneamente, né possiamo darla per scontata. Va costruita pazientemente, con modalità di "gestione" delle differenze individuali che vanno sotto il nome di apprendimento cooperativo e tutoring. Le differenze sono una risorsa preziosa se sappiamo gestirle adeguatamente, mettendole in interazione produttiva una con l'altra. Quando si parla di differenze indi-

viduali, non si fa riferimento esclusivamente a quegli alunni che presentano un qualche tipo di disabilità intellettiva e/o fisica, ma si includono anche tutti quegli alunni (e sono veramente molti) che presentano disturbi di apprendimento o che si trovano comunque in una situazione di svantaggio o difficoltà comportamentali e/o relazionali.

Una qualsiasi realtà classe si caratterizza per la presenza, al suo interno, di un'eterogeneità molto marcata. Pensiamo, ad esempio, alle diverse modalità di *elaborazione di uno stimolo*. Nel processo di elaborazione, messo in atto per emettere una risposta che sia la più corretta e adeguata, sono implicati, oltre agli organi di senso, anche numerosi fattori tra i quali vanno ricordati: l'attenzione (attenzione selettiva, capacità attentiva, durata dello sforzo attentivo) e la memoria (elaborazione per la risposta immediata e per la comprensione del materiale a livello della Memoria a Breve Termine, uso di strategie per la memorizzazione e per il recupero delle informazioni dalla Memoria a Lungo Termine). Le abilità mnemoniche dell'allievo sono fortemente connesse con i tempi di acquisizione e di ritenzione del materiale appreso e quindi anche con il grado e la velocità dell'oblio.

Inoltre, dopo il processo di elaborazione, le risposte possono venire emesse seguendo dei canali espressivi preferenziali o più o meno compromessi: linguaggio verbale, scritto, gestuale, iconografico, ecc.

La capacità e le modalità di elaborazione delle informazioni sono inoltre fortemente influenzate dalle *conoscenze pregresse* di ciascun allievo e dalla sua capacità di utilizzare tali conoscenze, realizzando delle reti di interconnessione tra ciò che già si

conosce e il nuovo materiale da apprendere.

Numerosi autori hanno elaborato teorie molto interessanti per spiegare le modalità preferenziali di elaborazione delle informazioni da parte degli alunni.

La ricerca psicopedagogica più recente ha individuato una serie di *stili cognitivi* e li ha sistematizzati secondo coppie di polarità opposte (vedi Cornoldi et al., 2001)

Possiamo perciò trovare l'alunno sistematico che procede per piccoli passi e considera accuratamente tutti gli elementi di cui dispone, in opposizione all'alunno intuitivo che lavora, invece, su ipotesi di cui ricerca velocemente una conferma; l'alunno che privilegia una visione globale del compito, piuttosto che analitica basata sui singoli dettagli; l'alunno impulsivo che emette risposte immediatamente, senza una sufficiente elaborazione, al contrario dell'alunno che riflette e valuta attentamente la situazione; l'alunno verbalizzatore che preferisce e riesce meglio in attività basate su un codice linguistico e quello visualizzatore che preferisce invece l'uso di figure, immagini, schemi; infine possiamo incontrare alunni che lavorano con modalità divergenti di pensiero, in modo autonomo e creativo rispetto a quegli alunni che sono maggiormente dipendenti dalle condizioni date e quindi più suscettibili a pressioni e condizionamenti del contesto.

Sternberg (1998) ha approfondito un'analisi sugli *stili di pensiero* utilizzando la metafora dell' "autogoverno mentale", secondo la quale le persone, quando pensano e agiscono, esercitano funzioni analoghe a quelle dei governi: *esecutiva*, attuare iniziative, politiche, leggi; *legislativa*, produrre queste iniziative; *giudiziaria*, valutare se le leggi vengono

## Orientamento e scuola



Pier Paolo Pasolini, *Veduta di Valvasone*, olio su carta telata, 1943-1949

rispettate e applicate correttamente. Sternberg (1997) ha inoltre formulato una teoria secondo cui l'intelligenza richiede l'equilibrio tra un'elaborazione dell'informazione di tipo *analitico* (capacità di valutare, scomporre, analizzare i dettagli); *creativo* (scoprire, produrre novità, immaginare); *pratico* (abilità di utilizzare strumenti e attuare concretamente progetti).

In questa direzione è utile ricordare anche la *teoria delle intelligenze multiple* formulata da Gardner (1991). Egli ha proposto una distinzione tra sette tipi di intelligenza:

*Linguistica*: legata all'abilità verbale generale;

*Logico-matematica*: legata al ragionamento;

*Spaziale*: percepire e stabilire rapporti spaziali;

*Musicale*: cantare, suonare, comporre;

*Corporeo-cinestetica*: abilità di controllare i movimenti muscolari in modo armonioso;

*Interpersonale*: abilità sociali e di comprensione di messaggi anche di tipo non verbale;

*Intrapersonale*: comprendere se stessi, le proprie emozioni, i propri desideri.

La teoria di Gardner ha senza dubbio il merito di superare il concetto di intelligenza classico, unitario e

monolitico, così come è stato delineato per anni dall'approccio psicometrico tradizionale.

Recentemente anche gli approcci alla *teoria della mente* sono entrati a far parte delle analisi dei possibili fattori che contribuiscono a dare carattere di eterogeneità alle situazioni di apprendimento.

La teoria della mente si riferisce alla capacità da parte del bambino di inferire gli stati mentali altrui, ossia i loro pensieri, opinioni, desideri, credenze, sentimenti, ecc. e utilizzare queste informazioni per interpretare ciò che essi dicono, dando significato e prevedendo il loro comportamento. Pertanto la teoria della



## LE DIFFERENZE COME STIMOLO

mente coinvolge non solo abilità cognitive, ma anche abilità comunicative e sociali.

Howlin et al. (1999) hanno proposto un'applicazione nella pratica didattica dei principi che stanno alla base della teoria della mente. Questi autori hanno inoltre fatto risalire il deficit interpersonale e comunicativo tipico dell'autismo, proprio all'incapacità di comprendere, da parte di questi soggetti, i propri stati mentali e quelli altrui.

Il modo diverso con cui l'alunno risponde alla quantità e qualità degli aiuti forniti dall'insegnante per guidarlo nell'emissione corretta della risposta, anche da parte dei compagni di classe, nonché l'effetto diverso che può avere su di lui il tipo di contesto (sia fisico che relazionale) nel quale avviene l'apprendimento, sono altri due fattori che determinano notevoli differenze nelle situazioni educativo – didattiche.

Continuando il nostro "viaggio" all'interno dei fattori che contribuiscono a dare carattere di eterogeneità alle situazioni di apprendimento, non dobbiamo dimenticare di analizzare gli effetti esercitati dalla *motivazione* e dagli *interessi* degli alunni.

Un'attenta analisi della motivazione estrinseca e intrinseca dell'allievo, in connessione con i suoi principali interessi, può sicuramente aiutarci a comprendere il perché dell'esistenza di così tante differenze comportamentali e di rendimento all'interno della classe.

Non è una novità parlare di alunni che sono motivati ad apprendere semplicemente per ricevere un bel voto dall'insegnante e quindi l'approvazione (e magari un premio) dai genitori, mentre altri sono motivati esclusivamente dai propri interessi, anche se ristretti e limitati.



Logo dell'Academiuta di lenga furlana

Questo discorso ci permette di collegarci al ruolo esercitato dagli *atteggiamenti su di sé* come persona e come soggetto che apprende.

Il "*senso di autoefficacia*" è ritenuto dagli psicologi cognitivisti una variabile cruciale nell'influenzare, sia positivamente che negativamente, la capacità di autoregolare il proprio apprendimento. Il senso di autoefficacia è la percezione che l'alunno ha delle proprie possibilità di eseguire un compito con successo (Bandura, 1996; Bandura, in corso di stampa).

Un buon senso di autoefficacia e una buona *autostima* determinano il grado di impegno profuso dall'alunno, nonché la persistenza nel tempo dello sforzo per apprendere. La percezione di sé e degli altri influenza notevolmente anche gli stili di relazione che l'alunno mette in atto nella situazione scolastica. Possiamo perciò avere alunni che nelle relazioni interpersonali con i compagni e con gli insegnanti tendono a dominare, ricercando continuamente una condizione di leadership, mentre altri si orienta-

no più alla situazione di gregario, e così via.

Infine, non vanno trascurati gli *aspetti emozionali* che influiscono fortemente sulla capacità di apprendimento e di adattamento sociale. Non è raro incontrare alunni che, non sapendo gestire la frustrazione derivante dall'insuccesso in un compito, reagiscono con livelli di collera e rabbia tali da compromettere seriamente la situazione di insegnamento–apprendimento.

Tutte queste considerazioni ci portano a ritenere che le differenze tra gli alunni sono molte ed enormemente complesse. Ma questa complessità ed eterogeneità, che spesso ci appaiono di impossibile gestione, vanno invece viste come una "risorsa preziosa" che può diventare uno stimolo determinante addirittura per livelli più profondi di apprendimento, come quelli che incontriamo nell'*apprendimento metacognitivo*.

Un apprendimento di tipo metacognitivo dovrebbe tener conto di tre elementi fondamentali.

*Le conoscenze teoriche generali sui processi mentali*: funzionamento e limiti della mete umana; possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo cognitivo.

*L'automonitoraggio e l'autoconsapevolezza* da parte dell'alunno del proprio funzionamento cognitivo, che individua così il livello raggiunto e i propri punti di forza e deficit.

*Le strategie di autoregolazione dei processi*, come ad esempio darsi delle istruzioni e dei suggerimenti per svolgere concretamente le operazioni richieste (dialogo interno procedurale) e valutare poi lo svolgimento di tali operazioni.

Le differenze tra gli alunni facilitano un apprendimento di tipo meta-



## Orientamento e scuola

cognitivo a condizione però che vengano gestite e coinvolte con *modalità cooperative di apprendimento e tutoring*.

Infatti un apprendimento di tipo cooperativo (o di coppia tutor - discente) richiede intrinsecamente alcune condizioni psicologico-strutturali che "usano" in modo produttivo le differenze e le fanno diventare una condizione positiva per raggiungere livelli metacognitivi di apprendimento e ragionamento.

Innanzitutto all'interno di un gruppo cooperativo ciascun alunno deve assumere *consapevolezza dell'altro* come soggetto che può fornire e/o richiedere aiuto per lo svolgimento di un compito, superando quella visione egocentrica tipica dell'apprendimento individuale e favorendo invece atteggiamenti positivi nei confronti del diverso (livello di conoscenze generali sui processi mentali).

Queste differenze individuali fanno sì che, all'interno del gruppo, gli alunni assumano funzioni differenziate ma mirate alla *complementarietà* e all'*interconnessione*. Gli alunni comprendono che, solo lavorando realmente assieme, scambiandosi aiuto reciproco, condividendo le conoscenze e tenendo conto dei diversi bisogni, si può giungere a un reale e corretto apprendimento.

Per raggiungere questo obiettivo si richiede la continua esplicitazione delle *strategie di apprendimento e di aiuto reciproco* messe in atto (aspetti di automonitoraggio e autoregolazione).

Le situazioni di apprendimento cooperativo si caratterizzano inoltre per la presenza di *conflitti socio-cognitivi*. Essi costituiscono la molla decisiva per far scattare un apprendimento realmente significativo e duraturo che è frutto della coordinazione di punti di vista, inizial-

mente anche molto diversi, tra i membri del gruppo.

Questo richiede *abilità sociali di relazione e comunicazione* come ad esempio: la capacità di guidare il gruppo, prendere democraticamente decisioni, incoraggiare la partecipazione, rispettare le regole comunicative.

Nel gruppo cooperativo è inoltre richiesta una *riflessione comune* sui processi di apprendimento messi in atto al fine di raggiungere l'obiettivo stabilito, attraverso un monitoraggio continuo e feedback reciproco (aspetti metacognitivi di automonitoraggio).

Ormai si può tranquillamente sostenere che le modalità cooperative di apprendimento, o che comunque utilizzano la risorsa alunni (Johnson et al., 1996; Topping, 1997; Sharan Y. e Sharan S., 1998; Cohen, 1999) portano ad apprendimenti più profondi e consapevoli. Il passo in avanti che dobbiamo fare (e dimostrare) è che questi benefici, a livello di profondità metacognitiva dell'apprendimento sono ancora maggiori e, in tutti gli alunni, se il piccolo gruppo sarà eterogeneo, includendo cioè le varie differenze individuali messe in relazione, strutturate una con l'altra.

### BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (a cura di) (1996) *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson.  
Bandura A. (in corso di stampa) *Autoefficacia*, Trento, Erickson.  
Cohen E.G. (1999) *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.  
Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2001) *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson.

Gardner H. (1991) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

Howlin et al. (1999) *Teoria della mente e autismo*, Trento, Erickson.

Ianes D. (a cura di) (1996) *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson.

Ianes D. e Celi F. (2001) *Il Piano educativo individualizzato*, Trento, Erickson.

Ianes D. e Cramerotti S. (2002) *Comportamenti problema e alleanze psicopedagogiche*, Trento, Erickson.

Ianes D. e Tortello M. (a cura di) (1999) *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.

Ianes D. e Tortello M. (a cura di) (1999) *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.

Johnson D.W. et al. (1996) *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.

Sharan Y. e Sharan S. (1998) *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson.

Sternberg R.J. (1998) *Stili di pensiero*, Trento, Erickson.

Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997) *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.

Topping K. (1997) *Tutoring*, Trento, Erickson.

#### Dario Ianes

Psicologo Centro Studi  
Erickson Trento  
Università di Trento, Bolzano, Padova

#### Sofia Cramerotti

Psicologa Centro Studi  
Erickson Trento



# LA SCELTA DEL CORSO UNIVERSITARIO

## FATTORI IMPLICATI E CONTRIBUTI DELL'ORIENTAMENTO

Barbara Muzzatti

**Q**uali sono i fattori che dovrebbero essere considerati per una presa di decisione responsabile, coscienziosa e rispondente alle peculiarità dello studente e del suo contesto?

La scelta di intraprendere un corso di studi universitario, piuttosto che tentare l'inserimento nel mondo del lavoro o la frequenza di corsi formativi post-secondarie, rappresenta per il neo-diplomato una scelta di non trascurabile portata e con conseguenze e ricadute, nella propria vita immediata e futura, di ragguardevole peso. Decidere di proseguire gli studi, significa, innanzitutto, identificare un percorso che permetta di sfruttare e valorizzare le proprie capacità e competenze, che soddisfi i propri interessi, che permetta l'acquisizione di conoscenze, utili a ricoprire un "ruolo professionale", riconoscibile e delineabile. Significa, inoltre, essere disposti ad un investimento considerevole sia in termini di tempo (cfr. la durata dei corsi di laurea), di impegno, che in termini economici (spese di iscrizione, libri di testo, alloggio e/o trasporti). Ancora, allo studente viene richiesto di reimpostare la propria vita, adattandosi ai tempi e ai ritmi della didattica universita-

ria, se non addirittura di domiciliarci in un'altra città al fine di poter frequentare le lezioni.

Con la freddezza di chi non si trova nell'incombenza di dover decidere, si può osservare che le possibilità di "cambiamento" sia di corso che di carriera sono sempre possibili e che il mercato del lavoro è oggi sempre più fluido e flessibile, alla crescente ricerca di personale in grado di sapersi adattare e reinventare continuamente, ma queste stesse considerazioni non riescono a svilire la centralità e l'importanza della scelta universitaria.

Nelle pagine che seguono si intende proporre una rapida rassegna dei fattori che dovrebbero essere tenuti in considerazione per una presa di decisione responsabile, coscienziosa, rispondente alle peculiarità dello studente e del contesto in cui vive, mutuando da Bonocori (1985) e Cospes (1990) la ripartizione in due raggruppamenti, dei fattori che dovrebbero "saturare" la scelta universitaria: la conoscenza di sé e della propria realtà familiare, la conoscenza del "mondo" universitario e di quello del lavoro. In secondo luogo, con questo lavoro ci si propone di riassumere i contributi che l'orientamento può offrire allo studente tardo-adolescente in procinto di decidere circa il proseguo dei propri studi.

### LA CONOSCENZA DI SÉ

"Attraverso un'adeguata conoscenza di sé è possibile sviluppare un equilibrato senso di realtà, evitando per quanto è possibile i rischi connessi ad una rappresentazione distorta di sé, spesso dovuta ad un'accentuazione di propri limiti o ad

un'esaltazione narcisistica dei propri pregi, impedendo così l'attuazione di decisioni illusorie e deludenti" (Castelli e Venini, 1996).

### Il rendimento scolastico

Una primaria fonte di informazione su se stessi, sulle proprie capacità e preferenze, dovrebbe coincidere, per lo studente, col proprio rendimento scolastico. A conclusione di un percorso superiore, infatti, egli dovrebbe possedere un'idea abbastanza chiara di quelli che sono i diversi settori del sapere e, nel contempo, dovrebbe avere una percezione abbastanza attendibile di quelle che sono le discipline che attirano maggiormente il proprio interesse, che valorizzano le proprie capacità o in cui le sue abilità sono più carenti. Parlando di "rendimento scolastico", si vuole volutamente tralasciare le valutazioni effettuate dal corpo docente (rimandiamo ai manuali di docimologia per l'approfondimento dei *bias* valutativi quali l'Effetto Alone e l'effetto Pigmalione, solo per citare i più noti), per riferirci proprio all'autonoma verifica che lo studente dovrebbe essere in grado di fare a questo punto del suo percorso.

### Preparazione di base

Legata al punto precedente è la preparazione di base. Anche a seconda del tipo di scuola frequentata, lo studente dovrebbe avere la consapevolezza di quanto approfondito e ampio sia il suo bagaglio di conoscenze; dovrebbe essere in grado di considerare la possibilità o meno di approfondire determinati settori allo scopo, per esempio, di sostenere un test di ingresso o di acquisire delle nozioni basilari di un ambito non af-

## Orientamento e scuola



Pier Paolo Pasolini, *Ritratto maschile*, matita su carta, 1943-1949

frontato dal suo corso superiore (l'acquisizione di un lessico economico per i maturi del liceo classico, per es.).

### Il metodo

Oltre al "cosa" è importante fare una ricognizione sul "come". L'università richiede allo studente di approntare delle strategie di studio completamente diverse da quelle della didattica superiore. L'approccio ai contenuti è spesso autonomo, viene richiesta un'elaborazione personale,

una capacità di sintesi e di focalizzazione dei punti nodali, oltre che il raccordo con altri ambiti (Serafini, 1989). È importante che lo studente tenga in considerazione le sue capacità di resistenza alla fatica, di accettazione degli insuccessi e di un onere di lavoro sicuramente superiore a quello richiesto in precedenza.

### Le attitudini

Le attitudini sono "le capacità misurabili e disponibili a livello potenzia-

le, di svolgere una determinata attività sia fisica che mentale" (Di Fabio, 1998). Se l'*abilità* è la capacità potenziale di fare qualcosa, il concetto di "*attitudine*" fa riferimento agli aspetti misurabili di questa capacità mentre il rendimento è la misura effettiva della prestazione. La capacità, a sua volta, è definibile come "la possibilità effettiva che un soggetto ha di realizzare con successo una determinata attività, sia che implichi compiti motori, sia che implichi processi di pensiero, e può consentire l'espressione sia di tendenze innate che scaturire da processi di apprendimento" (Di Fabio, 1998). Queste definizioni permettono di porre un po' di chiarezza tra concetti spesso confusi: gli esiti scolastici sono riconducibili al "rendimento" e non sono una valutazione delle attitudini, per le quali esistono materiali e procedure oggettive di rilevazione.

### Gli interessi professionali

Di Fabio (1998) definisce gli interessi come "l'area delle preferenze e dei rifiuti in relazione a determinate attività professionali, accademiche, di tempo libero del soggetto". L'interesse ha un forte valore motivante, perché fa sì che venga percepita come desiderabile e soddisfacente l'attività che ne è oggetto.

### I valori

Ricorriamo ancora a Di Fabio per una definizione di questa dimensione psicologica. "Per valori si intendono preferenze o rifiuti per determinate finalità o stili di vita, da parte del soggetto". Super (1968, 1970) categorizza i valori professionali in due ambiti: i valori intrinseci quali riuscita, altruismo, creatività, ecc.; e i valori estrinseci tra cui

## LA SCELTA DEL CORSO UNIVERSITARIO

annovera il prestigio, l'indipendenza, la retribuzione.

### *La motivazione*

Generalmente, si definisce "motivazione" una spinta che, sulla base di un impulso, un bisogno, un desiderio, un interesse, un'aspirazione, una curiosità, porta l'individuo ad agire verso mete ben precise (Bindra e Stewart, 1969). Possiamo dunque ritenere la motivazione come la causa del comportamento. I motivi per cui i giovani si iscrivono all'università possono essere molteplici (desiderio di auto-realizzazione, di prestigio, approfondimento di un interesse specifico, opportunità di esperire una "vita lontana" da casa senza rompere il cordone di dipendenza dalla famiglia stessa) ma, probabilmente, non sono tutti così forti da giustificare lo sforzo e l'impegno richiesti dallo studio. Le teorie classiche della motivazione (Boscolo, 1998) ci suggeriscono come più consistenti quelle intrinseche (desiderio di autorealizzazione, per es.) piuttosto che le estrinseche (emulazione di amici o familiari). Mancinelli, Ramella e Lubelli (1993) annoverano come "forti" proprio le motivazioni che fanno riferimento al concetto di "auto-realizzazione" (Maslow, 1968), mentre Polacek (1987) individua come pregnanti quelle che si rifanno ai valori professionali del prestigio, della retribuzione e dell'utilità sociale.

### *La struttura individuale di personalità*

Castelli e Venini (1996) avvertono che "le difficoltà personali di sviluppo, legate a problemi di dipendenza, insicurezza, ansia generaliz-



Pier Paolo Pasolini, *Ritratto femminile. Autoritratto*, matita su carta, 1948

zata interferiscono prima con il processo decisionale e successivamente con i normali processi di apprendimento".

A supporto di ciò, ricordiamo le ricerche di Sanavio e collaboratori (Sanavio, Galeazzi e Baracchini, 1993; Sanavio, 1997) sul disagio scolastico e quelle di Depreuw

(1994). In particolare, quest'ultimo autore osserva come gli studenti avvezzi a posticipare gli esami (procrastinatori) presentino carenze nei tratti di costanza, impegno, senso di responsabilità; tendano ad avere risultati accademici inferiori alla media; facciano registrare livelli inferiori di autostima

## Orientamento e scuola

e maggiori di ansia, apatia e depressione.

### *La famiglia*

Anche i fattori familiari hanno un loro peso (più o meno visibile) sulle scelte universitarie. La situazione socioeconomica gioca un ruolo rilevante non solo in termini di “possibilità di spesa”, ma anche sui livelli di aspirazione dello studente (Andreani Dentici e Amoretti, 2000). A ciò si possono accostare quei casi di “tradizione familiare”, oltre che di “investimento e aspettative parentali” che spesso dirigono dall'esterno (cfr. quanto si è detto sulla motivazione) la scelta della facoltà.

### *Il progetto professionale*

Progettare il proprio futuro professionale significa possedere una rappresentazione chiara di un ruolo professionale e proiettarsi nella stessa. Come per tutti i progetti, anche per quello professionale è necessario identificare un obiettivo realistico, valutare le condizioni di partenza e strutturare un piano strategico per il raggiungimento dello stesso. “L'elaborazione di un progetto professionale è il risultato di una crescita equilibrata durante tutto l'arco evolutivo ed è strettamente connessa all'acquisizione di una identità adulta, all'autonomia dai genitori e all'assunzione di responsabilità personali. Per progettare il proprio futuro professionale è quindi indispensabile che il ragazzo arrivi ad una sufficiente consapevolezza di sé, dei propri interessi, attitudini, valori, competenze, caratteristiche di personalità” (Castelli e Venini, 1996; Tomè, 1983; Pombeni e D'angelo, 1994).

## LA CONOSCENZA DEL MONDO UNIVERSITARIO E DI QUELLO DEL LAVORO

Il secondo fattore fondamentale, affinché si possa giungere ad una presa di decisione oculata e razionale, è l'accurata conoscenza del sistema universitario e, per quello che è dato di prevedere/intravedere, del mondo del lavoro.

### *L'università*

Come accennato, l'università rappresenta un forte momento di discontinuità rispetto ai segmenti scolari precedenti. L'organizzazione della didattica, gli orari di lezione non sequenziali, lo studio autonomo, la mole dei tomi da “preparare” per gli esami, i grandi numeri di studenti e le ripercussioni di ciò sulla qualità dei servizi amministrativi, oltre che sul rapporto con i docenti, tralasciando gli adattamenti ad una vita comunitaria di collegio o appartamento o i disagi del pendolarismo, sono solo alcune delle “novità” a cui la matricola deve andare incontro e alla quale, spesso, non è preparata.

La ricerca di informazioni, a nostro avviso, deve muoversi su due direzioni: si deve curare, cioè, sia l'analisi delle diverse offerte formative che quelle inerenti aspetti che, ad un primo sguardo, sembrano di contorno, ma che poi si rivelano avere gran peso nella qualità dell'adattamento al nuovo ambiente.

Per quanto riguarda la ricognizione sui corsi di laurea e gli indirizzi, numerose sono le fonti a cui attingere. Ciascuna università pub-

blica ogni anno una “guida allo studente” in cui vengono elencati i corsi di laurea, gli indirizzi, i corsi attivati, le sedi amministrative e didattiche, il corpo docente. A queste, si affiancano le pubblicazioni distribuite nelle scuole dalle regioni (o dalle province) o curate dai ministeri competenti. Tutti gli atenei, in fine, posseggono un proprio sito Internet, mentre sono molto frequenti link agli atenei più vicini nelle homepage di servizi dedicati ai giovani come gli Informagiovani, i Centri di Orientamento ecc.

Quanto agli aspetti organizzativi più sopra accennati, l'unica fonte di informazione risulta essere il passaparola o quanto riportato da chi è già iscritto ad una determinata facoltà. Mecacci (1998) sottolinea l'importanza che lo studente sia preparato, oltre che sui piani di studio, anche sugli aspetti non strettamente didattici di quanto lo aspetta e suggerisce che essi non vengano trascurati dall'attività di orientamento.

### *Il mondo del lavoro*

E' difficile, al giorno d'oggi, fare delle previsioni su quali, tra tre o cinque anni, saranno i settori in espansione o intuire quali le professionalità più richieste dal mercato. E' giusto che lo studente abbia la percezione di come il mondo del lavoro sia pervaso da rapide e continue trasformazioni. Ciò che si richiede a chi si appresta ad intraprendere un corso universitario, è di assumere una sorta di “prospettiva schizofrenica”: da un lato (Castelli e Venini, 1996) gli si richiede di conoscere puntualmente le competenze e le mansioni delle diverse figure professionali, dall'altro (Me-

## LA SCELTA DEL CORSO UNIVERSITARIO



Pier Paolo Pasolini, *Ritratto di Giacinto Spagnoletti*, carboncino su carta, 1943-1949

cacci, 1998) deve abituarsi ad un'ottica di flessibilità, ricercando competenze piuttosto che sbocchi professionali.

### I CONTRIBUTI DELL'ORIENTAMENTO ALLA SCELTA UNIVERSITARIA

Pombeni (1996) rettifica che "con il

termine orientamento intendiamo, in alcuni casi, il processo che la persona mette in atto spontaneamente per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e, in altri casi, l'azione professionale che viene erogata da esperti per supportare in modo positivo la capacità di far fronte a questo processo da parte del soggetto".

Arcuri e Soresi (1997) definiscono l'orientamento alla scelta universitaria (o alla scelta di lavoro) come

"un lungo ed articolato processo per mezzo del quale lo studente deve maturare una serie di competenze e deve entrare in possesso di un complesso di informazioni che riguardano - da un lato - le sue motivazioni, i suoi interessi e le sue abilità e - dall'altro - il mondo delle professioni, il sistema economico locale e nazionale, le occasioni di formazione superiore".

Forti di queste definizioni e di quanto suggeritoci dalla ricerca sperimentale e dalla legislazione vigente (Direttiva Ministero della Pubblica Istruzione n. 487/97), possiamo cercare di compendiare che cosa, chi si trova nella situazione di dover operare una decisione sul proprio futuro universitario chiede (o dovrebbe chiedere) all'orientamento e, come altra faccia della medaglia, che cosa le agenzie orientative offrono (o dovrebbero offrire) allo studente sul punto di scegliere.

Il primo aspetto è sicuramente rappresentato dall'informazione. Lo studente deve poter accedere all'informazione più ampia ed accurata sui curricula, i piani di studio, le opportunità di stage, di borse di studio, sulla spendibilità dei titoli e, come visto, sui risvolti personali, emotivi, pratici dell'eventuale scelta. Il progresso tecnologico ha dato un forte contributo alla diffusione dell'informazione in generale e così anche di quella che qui ci interessa in particolare. I già citati siti Internet dei singoli atenei, ma anche le numerosissime banche dati su cd-rom o fruibili sulla stessa rete, a cura dei servizi regionali di orientamento, finanziati dagli innumerevoli progetti giovani o di scambio internazionale, svolgono egregiamente questa funzione.

In secondo luogo, lo studente de-



## Orientamento e scuola

ve essere in grado di poter riflettere sulle numerose variabili personali più sopra esplicitate. A questo scopo, ai pur diffusi programmi computerizzati di autoconoscenza, di rilevazione dei propri interessi e abilità, si devono affiancare proposte più mirate. Gli esiti testistici per una valutazione oggettiva di interessi, valori professionali, attitudini, da un lato, i training formativi e informativi, dall'altro, si rendono pressoché necessari, per poter giungere a quella scelta ponderata di cui parla la letteratura specializzata.

Se nella fase di reperimento di informazione, lo studente diciottenne dovrebbe essere in grado di procedere autonomamente, per il secondo aspetto, risulta inevitabile l'appoggiarsi a professionalità specifiche o a proposte strutturate quali, rispettivamente, lo psicologo con competenze orientative e i programmi di orientamento che dovrebbero essere contemplati dagli stessi curricula delle scuole superiori.

### CONCLUSIONE

Il legislatore (cfr. DM 487/97) ha ampiamente enfatizzato, sia in termini teorici che più operativi, la valenza educativa e formativa (oltre che pratica) dell'azione orientativa; gli studi sull'abbandono e sul ritardo scolastico (Andreani Dentici e Amoretti, 2000; Arcuri e Soresi, 1997; Istat, 1988) sembrano suggerire l'orientamento come un possibile fattore di riduzione degli stessi. La breve rassegna delle variabili implicate nella scelta, presentata in queste pagine, vuole evidenziare una volta di più come la decisione non possa essere lasciata allo spontaneismo, ma debba essere il frutto di riflessioni e azioni ragionate.

### BIBLIOGRAFIA

- Andreani Dentici, O. e Amoretti, (2000). *“Gli accessi all'università: selezione e orientamento, predittività degli indicatori”*. Milano: Franco Angeli.
- Arcuri, L. e Soresi, S. (1997). *“Regolamentazione dell'accesso all'università: prove di ammissione, qualità della didattica, orientamento e servizi per gli studenti”* Giornale Italiano di Psicologia, 24, 23-40.
- Bindra, D. e Stewart, J. (1969). *La motivazione*. Torino: Boringhieri.
- Bonocori, L. (1985). *“Orientamento universitario: elementi per la definizione di una problematica”*. Orientamento scolastico e professionale, 1, 3-19.
- Boscolo, P. (1997). *“Psicologia dell'apprendimento scolastico Aspetti cognitivi e motivazionali”* Torino: Utet Libreria.
- Castelli, C. e Venini, L. (1996). *“Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale”* Milano: Franco Angeli.
- Cospes, (1990). *“Orientare: chi, come e perché”* Torino: ed. SEI.
- Depreuw, E. (1994). *“Procrastination en études chez des étudiants Universitaires”* V Congresso FEDORA, Barcellona, 27-30 aprile, 1994.
- Di Fabio, A. (1998). *“Psicologia dell'orientamento: problemi, metodi e strumenti”* Firenze: Giunti.
- Istat, (1988). *Annuario Statistico*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello stato.
- Mancinelli, M. R., Ramella, E., Lubelli, B. (1993). *“L'immagine del lavoro negli adolescenti”* in C. Castelli (a cura di) *“La società attuale nella rappresentazione dei giovani”*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maslow, A.H. (1968). *“Toward a psychology of being”* New York: Van Nostrand.
- Mecacci, L. (1998). *Iniziativa sull'orientamento nell'Università di Firenze*. In M. Michelini, M. Strassoldo (a cura di) *Modelli e strumenti per l'orientamento universitario* (pp. 242-246). Udine: Forum Editrice Universitaria.
- Polacek, C. (1987). *Componenti psicologiche del processo di orientamento*. Orientamento Scolastico e Professionale, 1-2, 53-70.
- Pombeni, M. L. e D'Angelo, C. (1994). *L'orientamento di gruppo: percorsi teorici e strumenti operativi*. Roma: Carrocci Editore.
- Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Sanavio, E., Galeazzi, A. e Baracchini, L. (1993). *Disagio psicologico e studenti universitari: indagine trasversale*. Bollettino di Psicologia Applicata, 206, 33-41.
- Sanavio, E. (1997). *Richiesta di aiuto psicologico tra gli studenti dell'Università di Padova: un'indagine longitudinale*. In R. De Beni, A. Lis, M. Sambin, R. Trentin, (a cura di), *Il disagio psicologico degli studenti universitari* (pp. 77-90). Milano; ed. Angelo Guerini.
- Serafini, T. (1989). *Come si studia*. Milano: Bompiani.
- Super, D. E. (1968-70). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tomè, H. R. (1983). *La connaissance de soi a l'adolescence*. L'orientation scolaire e professionnelle, 12, 203-213.
- Barbara Muzzatti**  
dottoranda in Psicologia dello Sviluppo e dei Processi di Socializzazione Università degli Studi di Padova



# ORIENTAMENTO NELLA TRANSIZIONE L'ESPERIENZA DE *IL TEMPO DEL LAVORO*

Paolo Gubitta, Donata Mennucci e Chiara Volpato

**I**l rapporto tra i neolaureati e le imprese rimane difficile. Una ricerca del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema universitario indica che gli effetti dell'orientamento universitario tardano ad arrivare e sono percepiti dai destinatari come poco influenti

indica che gli effetti dell'orientamento universitario "non solo tardano ad arrivare, ma sono percepiti dai destinatari come poco influenti" (Catalano e Figà Talamanca, 2002, p. 191). L'ultima indagine dell'Istat sui laureati del 1998 a tre anni dalla laurea, se da una parte segnala un leggero

miglioramento nei tempi di conclusione degli studi, dall'altro sottolinea che il 25,9% dei laureati *non ha ancora un lavoro* (Istat, 2002). Qualche anno fa, da uno studio sul rapporto tra le imprese e i neolaureati è emerso che per i selezionatori *ciò che veramente conta* è "l'ade-

## LE MOLTE FACCE DELL'ORIENTAMENTO AL LAVORO

All'interno del sistema e universitario, l'*Orientamento* è diventato una costante nell'esperienza di qualsiasi persona giovane (e non solo). Si partecipa alle giornate di orientamento della scuola secondaria superiore per *orientarsi alla scelta* della facoltà universitaria. Si assiste agli incontri di orientamento per le matricole, al fine di *orientare l'impostazione* del metodo di studio e *scegliere* il piano di studi. Prima della laurea, ci si iscrive ai corsi di *orientamento all'ingresso nel mercato del lavoro* organizzati ormai da tutte le università. Se non si trova immediatamente impiego, si frequentano i seminari di *orientamento per neolaureati*.

Eppure, il rapporto tra i *neolaureati* e le *imprese* rimane difficile. Una ricerca del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario



Pier Paolo Pasolini, *Ritratto della madre*, olio su carta, 1943-1949

## Orientamento e società

guatezza del candidato a entrare, in primo luogo, nella cultura propria del mondo del lavoro, in secondo luogo, nella specifica cultura dell'azienda" (La Mendola, 1995, p. 78). Una recente analisi sulle strategie di inserimento nel mercato del lavoro di una coorte di laureati dell'Università di Padova sembra suggerire che tra *socializzazione anticipatoria* (che si fa "fuori dal lavoro") e *socializzazione occupazionale* (che si fa "lavorando"), sia la seconda a orientare in modo più efficace le decisioni delle persone (Costa, Gianecchini e Gubitta, 2003).

Dalla lettura congiunta di questi dati, emerge la necessità di *contestualizzare l'orientamento*. Avulso da uno specifico ambiente lavorativo (ancorché simulato), *l'orientamento al lavoro* appare depotenziato o viene percepito come poco influente.

### STRATEGIA E ORIGINALITÀ DE IL TEMPO DEL LAVORO

*Il Tempo del Lavoro* è una delle due esperienze<sup>1</sup> presentate dal progetto di trasferimento di buone pratiche *Orientamento nella Transizione*, finanziato dal Fondo Sociale Europeo e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e realizzato in partnership con il *Gruppo Giovani Imprenditori di Confindustria*.

Si tratta di un progetto di orientamento al lavoro per neolaureati, ideato e realizzato dalla Fondazione CUOA, che tenta di supportare i

processi di scelta dei giovani attraverso la definizione di un piano professionale (*Professional Idea*), coerente tanto con le loro aspirazioni e motivazioni interne, quanto con le opportunità che il mercato del lavoro concretamente offre.

A tal fine, *Il Tempo del Lavoro* non si limita ad aiutare i neolaureati a progettare una efficiente ed efficace strategia di ricerca del lavoro, sia in termini di strumenti di pre-

sentazione sul mercato del lavoro (*self marketing*), sia con riferimento ai canali di accesso. Queste azioni, che rimangono fondamentali, rientrano tra gli interventi che adottano una logica da "alleviatore" (Normann, 1992). A partire dalla domanda "che cosa ti serve per trovare lavoro?", tali azioni forniscono conoscenze e strumenti "tradizionali" per cercare un impiego e presentarsi sul mercato



Pier Paolo Pasolini, *Santo Stefano*, inchiostro su carta, 1943

<sup>1</sup> La seconda esperienza è costituita dai *Percorsi individualizzati per l'orientamento* realizzati da Sogea e rivolto agli studenti delle classi quarte delle scuole medie superiori.



## ORIENTAMENTO NELLA TRANSIZIONE

del lavoro: scrivere un curriculum, usare Internet, sostenere un colloquio di selezione.

A questa attività, *Il Tempo del Lavoro* aggiunge la logica del “conferitore” (Normann, 1992), tentando di fornire al neolaureato gli strumenti per sviluppare un atteggiamento *auto-imprenditoriale*, capace di valorizzare il suo percorso: il background formativo, le esperienze personali e il portafoglio di abilità e competenze già possedute. Lo strumento che sintetizza tali obiettivi è la *Professional Idea*, una metodologia che guida il neolaureato nella definizione di un piano professionale in rapporto a uno specifico contesto ambientale e organizzativo. Ciò si concretizza attraverso momenti di analisi, ricerca, decisione e azione (Tab. 1).

### DESTINATARI, STRUMENTI E RISULTATI DE IL TEMPO DEL LAVORO

Il progetto ha coinvolto neolaureati

in possesso di una laurea ad *ampio spettro* (ad esempio, lettere, filosofia, scienze politiche), ossia priva di un referente professionale preciso, in grado di orientare le scelte professionali delle persone. Finanziato nella sua prima edizione dalla Fondazione Cariverona, ha coinvolto 160 giovani laureandi e neolaureati delle province di Vicenza, Verona, Belluno. Successivamente, i positivi risultati dell’iniziativa e l’eco sul territorio hanno portato alla realizzazione di una edizione a Trento, per l’Agenzia del Lavoro, coinvolgendo altri 30 giovani in cerca di lavoro. Il percorso si compone di 20 giornate in aula e da colloqui individuali e momenti di auto-formazione, si sviluppa su 2 mesi e si struttura in 8 moduli che seguono, per contenuti e metodologia, le fasi di “vita” del gruppo orientativo (Tab. 2). Sotto il profilo metodologico, tre sono stati gli aspetti salienti de *Il Tempo del Lavoro*. In primo luogo, è stato redatto per ciascun allievo il *bilancio di competenze* necessario, non solo per la *personalizzazione* del percorso, ma anche per l’impostazione della *professional idea*.

Ampio spazio, inoltre, è stato dato

al *counselling*, non solo *psicologico* (due colloqui individuali per acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità), ma anche *tecnico* (almeno un colloquio individuale per *contestualizzare* il progetto rispetto a precise figure professionali e contesti lavorativi).

Infine, ha avuto un ruolo importante la piattaforma didattica della Fondazione CUOA, accessibile via web e utilizzabile non solo per consultare materiali di informazione e approfondimento, ma anche per fare test di autovalutazione e mantenere la comunicazione con tutor, docenti e altri allievi.

I risultati dell’iniziativa sono soddisfacenti, come emerge da due rilevazioni sul **placement**. A 9 mesi dalla conclusione dei corsi, il 92% degli allievi aveva trovato un lavoro: tra questi, il 38% aveva iniziato prima di finire il percorso di orientamento, il 40% entro 3 mesi, il 18% fra i 3 e i 6 mesi.

Se si considera che una parte considerevole delle persone che hanno partecipato al corso *era alla ricerca del lavoro da almeno un anno*, questi dati sembrano indicare che la strada imboccata sia una tra le più efficaci.

<b>Unità di analisi</b>	Relazione fra la persona e il mercato del lavoro; gli strumenti, le fonti, le metodologie che utilizza nel costruire tale relazione. Elementi che intervengono: le competenze individuali, le richieste del mondo del lavoro, la relazione fra questi due mondi
<b>Fasi</b>	Analisi delle strategie pregresse utilizzate nell’effettuare la ricerca di lavoro Ridefinizione di una idea professionale Individuazione dei vincoli e delle risorse Definire gli obiettivi a lungo, medio e breve periodo dell’idea professionale Pianificazione delle azioni Pianificazione della valutazione

Tab. 1 - *La Professional Idea*



## Orientamento e società

MODULO	OBIETTIVI	DURATA
Patto formativo e socializzazione	Sviluppare un atteggiamento attivo verso gli obiettivi del corso	1 giornata d'aula
Bilancio delle competenze	Definire il portafoglio di competenze e sviluppare abilità di autodiagnosi	1 giornata d'aula; counselling psicologico
Sviluppo abilità trasversali	Favorire lo sviluppo di abilità di diagnosi, relazione e fronteggiamento	2 giornate d'aula
Alla ricerca del lavoro	Apprendere metodi e strumenti per la ricerca attiva del lavoro	3 giornate d'aula
Alla scoperta dell'azienda	Acquisire le conoscenze di base e i linguaggi propri del mondo organizzativo	3 giornate d'aula
Conoscere il mercato del lavoro	Acquisire conoscenze, informazioni e strumenti per concretizzare le proprie aspettative di sviluppo lavorativo in un progetto professionale realizzabile	4 giornate d'aula
Dalle parole ai fatti	Acquisire informazioni per la scelta professionale	3 giornate d'aula
Piano di sviluppo professionale	Apprendere la metodologia per la stesura di un career plan Definire il progetto professionale Presentare il progetto a un comitato di esperti	3 giornate d'aula Counselling psicologico Counselling tecnico

Tab. 2 – Contenuti de *Il Tempo del Lavoro*

### BIBLIOGRAFIA

CATALANO G., FIGÀ TALAMANCA A., 2002, *Euro Student. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Il Mulino, Bologna  
COSTA G., GIANECCHINI M., GUBITTA P., 2003, *Tra Formazione e Lavoro. Modelli per interpretare le decisioni relative alla transizione scuola-lavoro*, Working Paper, Dipartimento di Scienze Economiche, Università di Padova  
ISTAT, 2002, *Indagine 2001 sugli sboc-*

*chi professionali dei laureati del 1998*, tratto da [www.istat.it](http://www.istat.it)

LA MENDOLA S., 1995, *Con gli occhi di Caronte. Le imprese e i neolaureati*, Clueb, Bologna

NORMANN R., 1992, *La gestione strategica dei servizi*, Etas, Milano

#### Paolo Gubitta

Professore associato  
di organizzazione aziendale  
Facoltà di Economia Università di Padova

#### Donata Mennucci

Processi di orientamento  
Fondazione CUOA di Altavilla Vicentina (VI)

#### Chiara Volpato

Processi di orientamento  
Fondazione CUOA di Altavilla Vicentina (VI)  
Coordinatrice del progetto  
"Orientamento nella Transizione"



# UN PROGETTO FORMATIVO DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO L'AZIENDA ARTIGIANA, UN PARTNER QUALIFICATO

Sergio Simeoni

**L**a differenza non sta tanto nella distinzione tra teoria e pratica, tra sapere teorico e sapere pratico, ma tra ciò che sta dentro e ciò che sta fuori la scuola. Ogni sapere anche il più astratto ha imprevedibili risvolti pratici, al punto che ha senso affermare che non esistono discipline, ma pratiche disciplinari e comunità di pratiche

## PREMESSA

Da anni il mondo dell'impresa e il sistema dell'istruzione si rinviano le responsabilità del difficile raccordo tra le competenze necessarie per svolgere un compito professionale all'interno delle aziende e le pratiche, nonché le finalità didattiche messe in atto dalle agenzie formative. Che tra i due insiemi esistano delle reali difficoltà di comunicazione lo sta a dimostrare l'assenza, anche a livello locale, di un pur semplice protocollo di intesa, con il quale stabilire e valutare periodicamente le necessità ed i desiderata di entrambi, e quindi poi concordare i conseguenti piani operativi: quali profili formare; quale duttilità professionale perseguire; quali le conoscenze specifiche ritenute strategiche ai fini del successo professionale delle giovani leve; ecc. Si badi bene che si tratta di ri-assumere uno stile di lavoro (informale) che, con tutti i limiti a suo tempo denunciati, ha comunque dato buo-

ni risultati nei decenni passati, e che ora se ri-modellato nelle sue finalità alle condizioni strutturali attuali, potrà prefigurare occasioni per un qualificato raccordo tra i due sistemi, assicurando almeno i seguenti aspetti: maggiore corrispondenza tra necessità delle imprese e abilità e conoscenze acquisite dalle giovani leve nel ciclo della loro formazione; appropriate occasioni di promozione dell'occupazione dei soggetti in uscita dal sistema della formazione; opportunità per le giovani leve di formare un apparato di conoscenze allo scopo di affinare le proprie capacità di orientamento sia nel mercato del lavoro, come nell'ampio mercato delle opportunità formative proposte, ad esempio, dalle agenzie attive nel segmento del post obbligo.

Ad assicurare la fattibilità e il successo alle possibili iniziative finalizzate a migliorare il raccordo di cui sopra, da tempo esiste un ricco ed articolato apparato normativo nazionale come a scala regionale, ed infatti in Friuli-Venezia Giulia è stato possibile realizzare un tanto, privilegiando il raccordo con il sistema delle imprese artigiane.

Per motivare quanto oggi sia appropriato predisporre un progetto di formazione professionale da spendere anche nelle imprese artigiane, è sufficiente valutare, con attenzione e severi criteri oggettivi, le particolarità presenti in questo target del sistema economico locale. Infatti le imprese artigiane anche quelle micro, nelle comunità locali assumono, oltre ad una funzione economica, anche un ruolo sociale nella misura in cui *appartengono alla comunità e alla stessa assicurano visibilità*.

Oltre ad assumere, eventualmente, una sorta di responsabilità sociale finalizzata, tra le altre, a migliorare

la qualità dell'occupazione delle giovani leve, le imprese artigiane possono risultare positivi paradigmi di carriere professionali sovente evolutesi con successo. Sono micro contesti organizzativi in cui è evidente la condivisione, tra le risorse umane impiegate, delle conoscenze tecniche; è una piccola *comunità di pratiche* segnata da ruoli sociali duttili e non consolidati.

Sono un contesto di lavoro dove è probabilmente più facile organizzare con successo un progetto di alternanza scuola-lavoro finalizzato a far conoscere agli allievi l'importanza che assume, nel divenire della carriera professionale, il mix tra il sapere teorico (comunemente associato solo alle strutture scolastiche), ed il sapere pratico. Infatti nei laboratori artigiani (o per altri nelle botteghe-scuola) sovente si riscontrano qualificate tracce afferenti ad un ideale e completo *processo produttivo*: dall'idea di fabbricare/costruire un prodotto si transita allo sviluppo della stessa, prevedendo la prototipizzazione del *manufatto*, l'ingegnerizzazione dei processi, la progettazione e realizzazione di adeguati *attrezzi da lavoro*, ecc.

## IL DISAGIO NELL'APPRENDERE: ALCUNI RIFERIMENTI DA CONDIVIDERE

Nelle imprese *artigiane di eccellenza* è possibile quindi trovare alcune soluzioni formative (più efficaci sul versante del trasferimento delle conoscenze), da proporre non solo agli studenti che esprimono un senso di profondo disagio nell'apprendimento. Lo stanno a dimostrare i risultati ottenuti realizzando alcune esperienze condotte, se pur in for-

## Orientamento e società

ma sperimentale nella regione Friuli V.G. (caso emblematico il progetto di *alternanza scuola-lavoro* di Carnia Leader, ora EuroLeader, di Tolmezzo) e in altri contesti nazionali dove però, le iniziative sono state originate per lo più dalla necessità di affrontare frequenti forme di *devianza* sociale.

Limitando però le nostre attenzioni alle sole blande manifestazioni del disagio formativo, emerge che le

difficoltà di chi impara in situazioni scolastiche convenzionali sembrano determinate dalla sostanziale diversità tra le competenze che si sviluppano nelle situazioni operative effettive (percepiti spesso dagli adolescenti solo come realtà virtuali), e quelle reali che si sviluppano nei contesti scolastici e formativi basati sul modello della trasmissione in aula delle conoscenze. In tali contesti il beneficiario delle offerte didat-

tiche paradossalmente ha avuto la possibilità di formare il suo disagio, e, quasi in ordine cronologico, ha avuto la possibilità di provare/sentire/subire lungo il proprio percorso formativo, dall'infanzia, alla scuola superiore, il peso/l'importanza:

- a) della didattica presumibilmente contestualizzata;
- b) poi le potenzialità che caratterizzano le attività integrative;
- c) quindi il privilegio delle attività laboratoriali;
- d) nonché le promesse delle cosiddette aree progetto che, verosimilmente, dovrebbero consentire all'utente di realizzare/prevvedere ad *un prodotto specifico*.

Siamo consapevoli che quanto affermato non è una novità, dato che da tempo alcuni settori della tecnologia educativa, si stanno misurando per fornire risposte a questi problemi che hanno incominciato a manifestarsi in modo sempre più evidente. Infatti una delle ipotesi più interessanti, sulla inefficacia della scuola, consente di mettere in evidenza quanto proprio la permanenza dei soggetti in differenti situazioni di apprendimento convenzionali, concorra a favorire la nascita del disagio: a scuola si imparano nozioni astratte, sovente avulse da contesti operativi e relazionali; si impara come sbrigarsela coi test. A lungo andare il processo di separazione si è consolidato in una forma speciale di organizzazione dell'istruzione basata su manuali, eserciziari, vocabolari, interrogazioni, test, compiti, voti che è universalmente considerata l'unico modo per trasmettere/acquisire conoscenze.

Si è in qualche modo così sancita ulteriormente la separazione tra un sapere teorico di tipo scolastico e un sapere pratico caratteristico di chi fa un lavoro manuale.



Pier Paolo Pasolini, *San Sebastiano*, inchiostro su carta, 1943



## UN PROGETTO FORMATIVO

Tutto ha funzionato finché c'è stata una scuola deliberatamente finalizzata alla creazione di una netta differenziazione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, ma quando tale separazione ha perso parte del suo senso, il modello ha finito col mostrare i suoi punti di debolezza che secondo alcuni esperti, segnano una reale frattura tra le modalità di come si impara dentro la scuola e come si impara fuori dalla scuola, e per flash:

- le attività scolastiche non premiano le attività socialmente condivise;
- la formazione scolastica è sempre meno svolta implicando la manipolazione di oggetti e la capacità di usare strumenti;
- le lezioni sono prevalentemente simboliche e scarsamente connesse a oggetti, strumenti, risultati, ecc.

Detto questo si comprende perché la differenza non sta tanto tra la distinzione tra teoria e pratica, tra sapere teorico e sapere pratico, ma tra ciò che sta dentro e ciò che sta fuori la scuola, e che ogni sapere anche il più astratto ha imprevedibili risvolti pratici, al punto che ha senso affermare che non esistono discipline, ma pratiche disciplinari ed ancora *comunità di pratiche*.

Se ciò è vero, c'è da concludere che le discipline, come collezione di concetti e principi generali esistono solo a scuola, nelle situazioni effettive esse sono sempre contestualizzate. E si potrebbe azzardare l'ipotesi che quelli che, nel recente passato prossimo, hanno saputo cogliere intelligentemente questa ultima peculiarità, sono probabilmente le cosiddette generazione di mezzo degli attuali imprenditori artigiani, nostri possibili partners del progetto in questione. Come è dato immaginare potrebbero risultare anche

un valido paradigma (con differenti sfumature) del vissuto del disagio formativo; infatti il divenire del loro successo professionale, per molti versi, è il frutto della lenta commistione tra sapere teorico e necessità/sapere pratico.

### L'IMPRESA ARTIGIANA UNA COMUNITÀ DI PRATICHE PER ACQUISIRE COMPETENZE ED UNO STILE DI VITA

Le *comunità di pratiche* sono le *organizzazioni spontanee* che si costituiscono nei contesti lavorativi a supporto di processi collettivi di condivisione delle conoscenze e di trasmissione delle stesse. In particolare di quei saperi che costituiscono patrimonio specifico della comunità, quel genere di saperi praticabili o osservabili in azione, ma difficilmente "insegnabili". E' una condizione di apprendimento "situato", fortemente ancorato al contesto e al linguaggio che in esso si sviluppa e le modalità in cui esso ha luogo sono varie. Un principiante che entra a far parte di una comunità di pratiche (ancor meglio se in una azienda artigiana di eccellenza) inserendosi in una posizione periferica può imparare immerso nel contesto secondo una molteplicità di modi: guardando altri che agiscono; ricevendo informazioni linguisticamente mediate e di seguito agendo sempre in situazioni protette.

Nei contesti si imparano le pratiche guardando gli altri che fanno e mostrano come si fa, assorbendone informazioni anche implicite, esposti alle

situazioni in cui le attività si attuano, in uno stato di osservazione automatica di ciò che gli esperti fanno.

Gli attori delle *comunità di pratiche* sono effettivamente tre: i principianti (nel nostro caso gli utenti in formazione), gli esperti (artigiani e loro collaboratori, ecc.) e le organizzazioni. L'efficacia dei processi di trasferimento e condivisione delle conoscenze dipende dalle interazioni che tra essi si realizzano. I ruoli di chi apprende non sono fissi, possono variare col cambio di posizione di un soggetto all'interno della comunità e sono, in un certo senso, il risultato di una negoziazione sociale sulle competenze.

Il nostro utente dovrà autocollocarsi in modo corretto nella comunità di pratiche, gestendo con buon senso le relazioni critiche a rischio di conflitto; dovrà partecipare con interesse e motivazione alle attività, dosando con equilibrio la possibilità di fare o stare a guardare, che la posizione di principiante legittima. Oltre che dall'organizzazione e dai principianti, il processo è determinato dagli atteggiamenti dei maestri/imprenditori artigiani che possono essere più o meno adeguati. Ci sono maestri/imprenditori artigiani che adottano strategie comunicative sbrigative, altri che assumono atteggiamenti paternalistici, altri che interpretano con buon senso il ruolo di supporto all'azione del principiante.

L'interazione positiva tra i diversi attori permette di realizzare una sorta di "curricolo situato" che segue regole empiriche e non è possibile definire nei tempi e nelle sequenze. Le occasioni d'apprendimento nei contesti lavorativi accadono quando accadono e non è possibile predeterminarle. È un curriculum che segue criteri di economicità guidati dal processo di apprendimento, non ad esso esterni. Ha perciò forti dosi di ridondanze,

## Orientamento e società



Pier Paolo Pasolini, *Putto*, inchiostro su carta, 1943

ammette la possibilità di sperimentare e di commettere errori, sia dalla parte di chi insegna, sia da parte di chi impara: l'errore però è momento significativo del processo di apprendimento e non va sanzionato. La verifica della correttezza delle pratiche viene fornita dal prodotto realizzato e dalla risposta degli esperti che definiscono ciò che è "a regola d'arte". La posizione di chi apprende si con-

figura come "posizione periferica legittima", una definizione che lascia supporre che l'apprendimento è un progressivo passaggio da una posizione periferica a una sempre più centrale riconosciuta dalla *comunità di pratiche*.

Da chi, specialista, si occupa della tecnologia educativa e delle scienze cognitive sono nate proposte, come nel nostro caso, volte a progettare

ambienti educativi allo scopo di fare esperienze simili a quelle dell'apprendistato per favorire una comprensione dell'importanza del sapere e delle conoscenze altrimenti non raggiungibile. Al proposito alcuni specialisti, considerato che la scuola tradizionale, che non consente agli studenti una piena padronanza degli stessi strumenti cognitivi che essa introduce, suggeriscono una sorta di *apprendistato cognitivo* in cui realizzare un'integrazione tra modello della scuola tradizionale e apprendistato. L'apprendistato cognitivo si differenzia dall'apprendistato tradizionale per la maggiore attenzione al livello metacognitivo, agli aspetti del controllo, alla ricontestualizzazione dell'esperienza; si introducono allora altre strategie come: incoraggiamento degli studenti a verbalizzare la loro esperienza; confronto costante dei propri problemi con quelli di un esperto; esplorazione e risoluzione di problemi in forma nuova.

Pertanto, da questo approccio si possono desumere principi anche per selezionare le imprese e prefigurare i micro ambienti di apprendimento da utilizzare soprattutto nel contesto dell'istruzione professionale: a giudizio dei più i principi indicati possono essere mutuati con successo in altri tipi di scuola.

Quindi occorre pensare ed attrezzarsi per predisporre una "progettualità orientata alla costruzione del mondo d'apprendimento", organizzando periodi in cui sia possibile fare esperienze sufficientemente lunghe (ad esempio le sei settimane nel periodo estivo e a ridosso della fine del ciclo scolastico annuale) affinché sia possibile per l'utente portare a compimento un progetto.

**Sergio Simeoni**

Direttore IRTEF



## Spazio aperto

### LE LINGUE "MINORI" A SCUOLA

#### PREMESSA

Uno dei fenomeni linguistici più significativi, registrati negli ultimi decenni, è quello della progressiva avanzata delle lingue *forti* col conseguente arretramento di quelle *vulnerabili*, dal punto di vista socioeconomico e culturale, lingue usate da comunità scarsamente rappresentative o costrette da condizioni economiche alla migrazione ed alla disgregazione. "Entro cento anni il processo di globalizzazione avrà fatto scomparire il 90% delle lingue parlate nel mondo". È quanto sostengono gli scienziati che hanno lanciato il "Rosetta project" per predisporre un "disco indistruttibile" che conservi i fondamenti di un migliaio di lingue a rischio estinzione. Qualcuno dice che sparirà perfino l'italiano. È verosimile? È evidente che alcune lingue (la percezione è netta) abbiano un certo predominio: l'inglese, per esempio, o il cinese, ma anche lo spagnolo. Ci fu anche un momento in cui, in nome dell'autarchia, il nostro Paese bandì tutti i

vocaboli di origine straniera e qualcuno battezzò il bar "qui si beve", ma non ebbe fortunatamente un grande seguito. Peraltro, da più parti si sostiene che l'italiano è l'idioma più armonioso del mondo e pare che Carlo V abbia detto di usare lo spagnolo con Dio, il francese con gli uomini, il tedesco con il suo cavallo e l'italiano con le donne.

Ma è poi vero che parliamo nello stesso modo? Non sempre. Se restiamo all'italiano, su qualunque dizionario, il frutto tondeggiantissimo del melo, viene indicato come "mela". Ma nel Veneto lo stesso frutto è chiamato "pomo"; in Calabria lo chiamano "mile", in Sicilia "pumo", in Lombardia "pomm". Si narra che, nel Risorgimento, durante la battaglia di Villafranca, ci fu uno scambio di schioppettate tra piemontesi autentici e altri occasionalmente aggregati: venivano dal Sud e con quelli di Chivasso o di Saluzzo non si capivano.

Ma veniamo a periodi più vicini a noi, anzi al tempo attuale. Nei manuali ferroviari, per esempio, compare un'espressione (ma ce ne sono tante astruse). Si parla di "spedire il collo", intendendo naturalmente identificare l'azione di inviare ad un destinatario un pacco. E ancora in alcuni cartelli dell'A.N.A.S., l'Ente a cui è affidata la manutenzione delle strade statali, si può leggere che la "strada (è) sconvolta". In altri cartelli ancora si può scoprire la paradossale "fine del divieto di balneazione". E si potrebbe continuare all'infinito. Giova dire comunque che ogni categoria ha un suo gergo, che tende soprattutto a non farsi capire dagli *estranei*.

Anche sulla base di queste considerazioni non pare assolutamente fuori luogo pensare, come ad esempio la Provincia di Udine, che le lingue minoritarie non sono soltanto patrimoni culturali e linguistici, ma anche risorse di sviluppo economico. Il recente convegno internazionale di Udine, dal titolo "Lingue minoritarie

e identità culturali come risorse economiche e fattori di sviluppo" ne è una sostanziale prova. Ben sette aree europee (Sud Tirolo, Slovenia, Catalogna, Galles, Paesi Baschi, Occitania e Friuli) sono state messe a confronto per dimostrare appunto che l'uso della propria lingua minoritaria è ricchezza capace di promuovere anche sviluppo economico. I vari relatori, portando esperienze concrete e documentate, hanno infatti ribadito come l'uso della lingua minoritaria sia fattore di promozione del senso di appartenenza al proprio territorio e alla propria cultura, ma anche occasione in grado di conferire a una terra caratteristiche di specificità e specialità tali da apportare un valore aggiunto all'intero sistema, un valore insomma anche economico. E per raggiungere questo obiettivo la scuola è l'istituzione fondamentale, perché occorre imparare a scrivere e leggere correttamente il lessico della propria terra, superando le forme colloquiali e informali, per non perdere cultura, lingua e identità, basi imprescindibili della specificità di ognuno.

#### CHE COSA FA LA SCUOLA IN CONCRETO?

Limitiamoci, per ora, alle sole province di Udine e Pordenone. E stringiamo il nostro sguardo sui soli Istituti Comprensivi e sulle scuole medie di primo grado. Nella sola provincia di Udine ci sono ben quindici comuni in cui, oltre al friulano, si utilizzano parlate slave, mentre l'idioma tedesco è presente in quattro comuni dell'Alto Friuli. Anche se in molte persone è diffusa la convinzione che lo spartiacque sia rappresentato in ogni settore (e quindi anche nella scuola) dalla legge nazionale n. 482 del 1999, non è proprio così. La post-modernità, di

## Spazio aperto



Pier Paolo Pasolini, *Figura con violino*, tempera su carta, 1943-1949

cui in ambito sociologico si parla almeno da più di venti anni, è caratterizzata dalla utilizzazione di modelli culturali che non intendono essere omologati a quelli moderni. Da tempo è in atto un "revival" di grandi e piccole religioni, una rinascita delle grandi e piccole culture nazionali, delle tradizioni etniche, delle identità locali e regionali. E' ormai pacifico,

almeno in sociologia, che ci sia un "nesso dialettico" tra globalizzazione e localismi. È stato coniato anche il neologismo "glocalismo" (cioè: globalismo più localismo). D'altra parte queste peculiarità e in particolare la presenza di minoranze etnico-linguistiche, oltre a costituire una risorsa da spendere nei confronti delle regioni contermini, sono anche il principale

elemento su cui si basano oggigiorno le rivendicazioni della nostra specialità (beninteso nell'ambito dello stato italiano).

Ma, se vogliamo, possiamo risalire più indietro nel tempo. Basti un solo esempio: la dichiarazione dei rappresentanti delle popolazioni alpine (le montagne costituiscono, infatti, di solito riserve di diversità etnologica e antropologico-culturale), scritta nel 1943. Riportiamo, per economia di spazio, solo la parte che riguarda le autonomie culturali e scolastiche. "Per la loro posizione geografica di intermediarie tra diverse culture, per il rispetto delle loro tradizioni e della loro personalità etnica, e per i vantaggi derivanti dalla conoscenza di diverse lingue, nelle valli alpine deve essere pienamente rispettata e garantita una particolare autonomia culturale-linguistica consistente nel:

- diritto di usare la lingua locale, laddove esiste, accanto a quella italiana, in tutti gli atti pubblici e nella stampa locale;
- diritto all'insegnamento della lingua locale nelle scuole di ogni ordine e grado con le necessarie garanzie nei concorsi perché gli insegnanti risultino idonei a tale insegnamento. L'insegnamento in genere sarà sottoposto al controllo o alla direzione di un consiglio locale;
- ripristino immediato di tutti i nomi locali."

Anche se il discorso potrebbe continuare a lungo riportando altri esempi, torniamo alla legge 15 dicembre 1999, n. 482 ("Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche"). In attuazione dell' art. 6 della Costituzione Italiana ("La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche") e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, "la Repubblica...promuove... la valorizzazione delle lingue



## Spazio aperto

tutelate dalla presente legge" (art. 1) e cioè "la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo" (art. 2).

Per quel che riguarda le scuole (limitando, ripetiamo, la nostra osservazione agli Istituti Comprensivi e alle Scuole Medie di I grado), l'art. 4 (1 comma) della legge recita testualmente "...Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado è previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento".

Siccome riguardano la scuola, continuiamo con la proposizione anche degli altri commi (2, 3, 4, 5) dell'art. 4 della legge:

**2°** Le istituzioni scolastiche elementari e secondarie di primo grado, in conformità a quanto previsto dall'art.3, comma 1, della presente legge, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica di cui all'art. 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59, nei limiti dell'orario curriculare complessivo definito a livello nazionale e nel rispetto dei complessivi obblighi di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi, al fine di assicurare l'apprendimento della lingua della minoranza, deliberano, anche sulla base delle richieste dei genitori degli alunni, le modalità di svolgimento delle attività di insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali delle comunità locali, stabilendo i tempi e le metodologie, nonché stabilendo i criteri di valutazione degli alunni e le modalità di impiego di docenti qualificati.

**3°** Le medesime istituzioni scolastiche di cui al comma 2, ai sensi dell'articolo 21, comma 10, della legge 15 marzo 1997, n.59, sia singolarmente sia in forma associata, possono realizzare ampliamenti dell'offerta formativa in favore degli adulti. Nell'esercizio dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di cui al

citato articolo 21, comma 10, le istituzioni scolastiche adottano, anche attraverso forme associate, iniziative nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza linguistica riconosciuta ai sensi degli articoli 2 e 3 della presente legge e perseguono attività di formazione e aggiornamento degli insegnanti addebi alle medesime discipline. A tale scopo le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ai sensi dell'articolo 21, comma 12, della citata legge n. 59 del 1997.

**4°** Le iniziative previste dai commi 2 e 3 sono realizzate dalle medesime istituzioni scolastiche avvalendosi delle risorse umane a disposizione, della dotazione finanziaria attribuita ai sensi dell'articolo 21, comma 5, della legge 15 marzo 1997, n.59, nonché delle risorse aggiuntive reperibili con convenzioni, prevedendo tra le priorità stabilite dal medesimo comma 5 quelle di cui alla presente legge. Nella ripartizione delle risorse di cui al citato comma 5 dell'articolo 21 della legge n. 59 del 1997, si tiene conto delle priorità aggiuntive di cui al presente comma.

**5°** Al momento della prescrizione i genitori comunicano alla istituzione scolastica interessata se intendono avvalersi per i propri figli dell'insegnamento della lingua della minoranza.<sup>2</sup>

La legge 482/1999 ha demandato le questioni applicative della normativa in materia di tutela delle minoranze linguistiche ad un apposito Regolamento per redigere il quale il Ministero per gli Affari Regionali con decreto del 17 marzo 2000 ha insediato un Comitato tecnico-consulativo composto dai rappresentanti del Ministero per gli Affari Regionali e degli altri Ministeri interessati, da tre esperti di nomina ministeriale (il prof. Mario Bognari, docente di Antropologia dell'Università di Messina, il prof. Francesco Altissimi, docente di Lingua e Letteratura albanese all'U-

niversità della Calabria e il prof. Vincenzo Orioles, direttore del Centro Internazionale sul Plurilinguismo dell'Università di Udine), da esponenti della Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), dell'Unione Provincie Italiane (UPI), della Conferenza dei Presidenti delle regioni e delle provincie autonome e del Comitato nazionale federativo minoranze linguistiche (Confemili). Tale comitato ha provveduto a elaborare una proposta che, dopo i pareri espressi dalle Regioni e dal Consiglio di Stato, è stato approvato dal Consiglio dei Ministri (11 aprile 2001) e recepita dal Decreto del Presidente della Repubblica (2 maggio 2001, n. 345).<sup>3</sup>

## QUADRO NORMATIVO

Per avere un quadro abbastanza completo del problema (da un punto di vista normativo, ovviamente) riteniamo necessario citare l'ultima versione (datata 19 luglio 2002) degli "Orientamenti" per l'applicazione della legge 482/99, documento che riassume il lavoro compiuto dalla commissione di studio istituita dalla Direzione Generale della Regione Friuli-Venezia Giulia e composta da dirigenti e insegnanti di scuole ricadenti nelle zone di applicazione della legge n. 482/99. Riportiamo integralmente La *Premessa* del documento. "Hanno offerto il loro contributo anche l'Università di Udine e l'IRRE regionale. Il compito che la Direzione Generale aveva affidato alla commissione era quello di esaminare e di approfondire le problematiche derivanti dall'applicazione dell'art. 4 della norma succitata, che prescrive che, nelle istituzioni scolastiche comprese nelle aree territoriali individuate dalle amministrazioni provinciali di Gorizia, Pordenone e Udine, vengano tutelate e valorizzate le lingue regionali storiche presenti nella nostra

realtà". Di fatto, il Friuli-Venezia Giulia, come regione storicamente plurilingue e costantemente a contatto con culture e lingue diverse, può costituire un laboratorio privilegiato per l'applicazione della legge sopra indicata, a partire dalla dimensione locale e nazionale per aprirsi, tramite le lingue più vicine, a quella europea e internazionale.

Il testo che segue e che viene inviato ai dirigenti scolastici e ai docenti delle scuole dell'infanzia, elementare e media, non ha nulla di prescrittivo, ma va letto come un insieme di riflessioni nate da esperienze in materia già realizzate in alcune istituzioni scolastiche o come spunti e ipotesi di lavoro, che possono risultare utili per la formulazione del curriculum. Siccome il documento è piuttosto ponderoso (dodici pagine) e quindi, in questa sede, non è possibile riprodurlo integralmente, riportiamo solo parte del capitolo "Il modello plurilingue", che ci pare particolarmente significativo.

"In primo luogo si ritiene opportuno definire che cosa si intenda per educazione plurilingue, partendo dalla convinzione che imparare ad usare più lingue come strumenti di comunicazione sia parte integrante della formazione del futuro cittadino europeo. In altri termini, significa tradurre il multilinguismo, come fenomeno sociale presente in tutte le società del mondo in un plurilinguismo funzionale che rappresenta una capacità individuale. Essere plurilingui significa saper padroneggiare più linguaggi, manipolare più codici, cogliere il senso più profondo dell'identità del gruppo sociale di cui ogni lingua è espressione. L'educazione plurilingue (si vedano i più recenti documenti europei) deve essere promossa partendo dalle lingue native, dall'ambiente, ed estendersi alle lingue seconde e straniere. La formazione plurilingue include, quindi, la valorizzazione piena delle lingue meno diffuse nel curriculum. Il plurilinguismo si realiz-

za utilizzando le risorse del territorio, coinvolgendo gli enti locali, le famiglie e le varie agenzie presenti nelle singole realtà, predisponendo delle linee progettuali negoziate con il territorio stesso che prevedano esperienze graduali, significative e di qualità, privilegiando l'uso veicolare e trasversale della lingua. Tutto ciò comporta scelte collegiali basate sulla sensibilità culturale e sulle competenze professionali dei colleghi docenti. In questa prospettiva, il ruolo strategico dei dirigenti nel delicato momento di avvio delle esperienze va considerato di fondamentale importanza per l'applicazione della legge di tutela. Ogni modello plurilingue dovrebbe fondarsi su alcuni principi generali:

- complementarietà delle lingue secondo uno schema che includa la lingua locale, l'italiano, una o più lingue straniere;
- rispetto della variante linguistica locale, in particolare nelle fasi iniziali dove l'approccio sarà prevalentemente orale, e introduzione graduale di varianti maggiormente standardizzate, anche con l'ausilio di fonti scritte;
- coinvolgimento e collaborazione dell'intero gruppo insegnante per l'integrazione della/e lingue locali nel curriculum generale;
- il principio di corresponsabilità, collegialità e condivisione richiede che, sia l'insegnante che opera in lingua locale, sia l'insegnante che non lo fa, si riconoscano entrambi come insegnanti che operano in un contesto plurilingue con scelte metodologiche coerenti;
- coinvolgimento di altre figure professionali che interagiscano con i bambini (dirigente, cuoca, autista...) e impiego delle risorse del territorio (famiglie, associazioni...) per ampliare la rete comunicativa nelle lingue locali;

- utilizzo trasversale delle lingue locali nelle attività già presenti nella programmazione (percorsi didattici, progetti, laboratori, attività sperimentali elettive...);
- attenta suddivisione dei contenuti per evitare sia ripetizioni demotivanti, sia difficoltà frustranti; la scelta dei contenuti dovrebbe inoltre aggiornare l'insegnamento della lingua locale superando una visione meramente "folcloristica" della stessa, contribuendo così a rafforzarne il prestigio;
- particolare attenzione va posta al raccordo tra i vari ordini di scuola per assicurare la continuità delle esperienze;
- correlazione delle attività in lingua locale con gli obiettivi e i contenuti culturali e ambientali previsti nella programmazione comune;
- individuazione delle pre-conoscenze e pre-competenze di ciascun alunno".

Nel frattempo è apparsa la Lettera Circolare n.89 del Ministero dell'Istruzione ("Piano di interventi e finanziamenti per la realizzazione dei progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza linguistica/ Legge 15 dicembre 1999, n. 482, art. 5") del 21 maggio 2001. Di essa riportiamo, innanzi tutto, il passo intitolato "I progetti elaborati dalle scuole". "Le istituzioni scolastiche presenti nell'ambito territoriale e subcomunale in cui si applicano le disposizioni di tutela delle minoranze linguistiche storiche, previste dalla legge n. 482/99, sono invitate ad elaborare progetti che integrino il proprio Piano dell'Offerta Formativa, predisposto per l'anno scolastico 2001/2002. I progetti potranno prevedere l'adesione alle seguenti azioni, in conformità con quanto previsto dalla Legge n. 482/99:

## Spazio aperto

- 1) studio delle lingue delle minoranze da utilizzare accanto all'uso della lingua italiana come strumento per lo svolgimento delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia e come strumento di insegnamento delle discipline previste nel curriculum obbligatorio della scuola di base;
- 2) studio delle lingue delle minoranze come oggetto specifico di apprendimento nell'ambito della quota obbligatoria riservata a ciascuna istituzione scolastica del curriculum della scuola di base;
- 3) studio delle lingue e delle culture delle minoranze da inserire nell'ampliamento dell'offerta formativa (orario extracurricolare) da offrire anche agli adulti.

Della stessa lettera circolare è inoltre significativo il passo dedicato alle iniziative di formazione. *“Le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo potranno prevedere nell'ambito del medesimo progetto iniziative di formazione da destinare al personale insegnante coinvolto nel progetto da realizzare contestualmente all'attuazione del progetto didattico nel caso in cui nell'istituzione scolastica sia in servizio personale docente già in possesso di competenze specifiche nelle lingue minoritarie e che richieda ulteriori approfondimenti in materia ed un perfezionamento delle competenze già in possesso. In caso contrario, le istituzioni scolastiche valuteranno i tempi e le modalità degli interventi formativi da realizzare nell'a. s. 2001/2002, preferibilmente secondo le modalità della ricerca-azione. In questo caso le istituzioni scolastiche potranno decidere di rinviare l'attuazione dei progetti didattici all'anno scolastico 2002/2003. Analogamente ai progetti didattici saranno prescelte le proposte provenienti da reti di scuole. Nella programmazione e realizzazio-*



Pier Paolo Pasolini, *Natura morta*, matita e pastelli su carta, 1943-1949

*ne degli interventi formativi le istituzioni scolastiche potranno avvalersi della consulenza e della collaborazione delle Università e delle loro diverse articolazioni (Dipartimenti e Facoltà) destinatarie di specifici finanziamenti previsti dalla Legge”.*

- Il 15 novembre 2001 c'è stato il primo finanziamento istituzionale dei progetti presentati dalle scuole ai sensi della lettera circolare n. 89 del 21 maggio 2001. Secondo una gra-

duatoria e in base ai fondi disponibili, sono stati autorizzati e finanziati in totale 47 progetti riferiti a scuole materne, elementari e medie. Di essi otto (6 relativi alla lingua friulana e 2 alle multi-minoranze linguistiche) riguardano la nostra regione.<sup>4</sup>

Anche se il Ministero dell'Istruzione ha provveduto ad erogare un secondo finanziamento alle scuole della nostra regione per l'insegnamento delle

lingue minoritarie, la situazione al momento attuale non si presenta certo rosea. Anzi fonti attendibili rilevano che solo per il 55% degli studenti delle scuole medie e per il 68% dei ragazzi delle scuole elementari del Friuli che hanno fatto domanda, sono state progettate attività in friulano. Secondo la stessa indagine, l'insegnamento normale (orale e scritto) della lingua viene fatto solo nel 5% dei casi nelle scuole medie e nel 19% in quelle elementari. Certo, per poter fare un discorso veramente completo, sarebbe opportuno pubblicare per intero le programmazioni delle scuole coinvolte nel progetto. Come sarebbe opportuno pubblicare tutto il materiale riguardante le iniziative di enti (come l'Università di Udine) e di sodalizi (come la Società Filologica Friulana) che, da sempre o ultimamente si stanno impegnando concretamente per la formazione dei docenti che intendono dedicarsi all'insegnamento della cultura e della lingua friulane. Occorre tuttavia ricordare che l'attuazione di quanto previsto dalla Legge 482/99 è direttamente legata, almeno nelle zone periferiche, alla stabilità degli insegnanti e che i tagli del personale della scuola non favoriscono certo iniziative di questo genere.

## NOTE

- 1 La seconda esperienza è costituita dai *Percorsi individualizzati per l'orientamento* realizzati da So-gea e rivolto agli studenti delle classi quarte delle scuole medie superiori.
- 2 Per avere un quadro completo, riportiamo anche gli artt. 5 e 6 della legge, che riguardano, rispettivamente, il Ministero dell'Istruzione (ormai si chiama così) e l'Università.

### Art. 5

1. Il Ministero della pubblica istruzione, con propri decreti, indica i criteri generali per l'attuazione delle misure contenute nell'articolo 4 e può promuovere e realizzare progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza linguistica riconosciuta ai sensi degli articoli 2 e 3 della presente legge. Per la realizzazione dei progetti è autorizzata la spesa di lire 2 miliardi annui a decorrere dall'anno 1999.
2. Gli schemi di decreto di cui al comma 1 sono trasmessi al Parlamento per l'acquisizione del parere delle competenti Commissioni permanenti, che possono esprimersi entro sessanta giorni.

### Art. 6

1. Ai sensi degli articoli 6 e 8 della legge 19 novembre 1990, n. 341, le università delle regioni interessate, nell'ambito della loro autonomia e degli ordinari stanziamenti di bilancio, assumono ogni iniziativa, ivi compresa l'istituzione di corsi di lingua e cultura delle lingue di cui all'articolo 2, finalizzata ad agevolare la ricerca scientifica e le attività culturali e formative a sostegno delle finalità della presente legge.
- 3 Di esso riportiamo la parte dell'articolo 2 ("Uso della lingua delle minoranze nelle scuole materne elementari e secondarie di primo grado") che interessa gli Istituti Comprensivi e le Scuole Medie di I grado.

### Art. 2

1. Al fine di assicurare l'apprendimento della lingua ammessa a tutela nelle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 4 della legge, il Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica Tecnologica, entro un anno dall'entrata in vigore del presente regolamento e nell'ambito della propria autonomia e com-

- petenza indica i criteri generali per l'attuazione delle misure contenute nell'articolo 4 della legge.
2. Le istituzioni scolastiche di cui all'articolo 4 della legge, nell'ambito della propria autonomia, prevista dall'art. 21, commi 5,8,9,10 e 1 della legge 15 marzo 1997, n.59 e dei criteri di cui al comma 1, anche avvalendosi della collaborazione delle Università delle regioni interessate, possono avviare una fase di sperimentazione con l'attivazione di corsi di insegnamento di cui all'articolo 4 della legge, per una durata massima di tre anni a partire dall'avvenuta comunicazione da parte dei soggetti di cui al comma 1.
3. Dalla fase di sperimentazione di cui al presente comma, possono essere escluse le istituzioni scolastiche che usino la lingua slovena nelle province di Trieste e Gorizia, ovvero quelle che già usino in via sperimentale una delle lingue ammesse a tutela.
- 4 Per completezza di informazione, ricordiamo che il 21 dicembre 2001 è stata pubblicata la circolare ministeriale n. 91 ("Norme di tutela delle minoranze linguistiche: art. 9 della legge n. 482 del 15/12/99 e regolamento di attuazione emanato con D.P.R. del 02/5/2001 n. 345) e che il 23 febbraio 2001 è stata approvata la Legge n. 38 ("Norme a tutela della minoranza linguistica della Regione Friuli Venezia Giulia) i cui articoli 11 (scuole pubbliche con lingua di insegnamento slovena), 12 (disposizioni per la provincia di Udine), 13 (organi per l'amministrazione scolastica) e 14 (Istituto Regionale di Ricerca Educativa) si riferiscono direttamente al mondo della scuola.

Silvio Moro



## Pordenone

### **NUOVE ATTIVITÀ FORMATIVE: SPUNTI E RIFLESSIONI DAL CONVEGNO "LE RELAZIONI UMANE SUL LUOGO DEL LAVORO"**

Si è svolto a Pordenone il convegno "Le relazioni umane sul luogo di lavoro", ideale prosieguo all'incontro realizzato due anni or sono dal titolo "Le nuove frontiere della psicologia nella gestione delle risorse umane", sempre organizzato dall'Ordine degli Psicologi del Friuli Venezia Giulia con il patrocinio della Provincia e del Comune. Nel corso dell'incontro si sono succeduti alcuni tra i rappresentanti della materia psicologica applicata ai diversi ambiti: il prof. Gerbino (Università di Trieste) ha affrontato il tema dei nuovi orientamenti relativamente alla psicologia del lavoro, il dott. Marcolin (Ergolab di Udine) degli aspetti applicativi dell'ergonomia, il dott. Fusari (consulente e formatore, referente regionale della Società Italiana di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione) ha centrato il suo intervento sul confronto tra il processo di formazione attuato da giovani e adulti, la dott.ssa Santarcangelo (Focusjob.com) dell'esperienza di management consultant, la

dott.ssa Dudine (psicologa del lavoro e consulente aziendale) ha presentato un'applicazione dell'analisi del clima psico-sociale aziendale, la dott.ssa Sguazzi ha riportato la propria esperienza nel Punto Ascolto Mobbing, il dott. Colla (psicologo dell'ufficio personale) ha approfondito il tema della valutazione delle competenze, infine il dott. Spreafichi (psicoterapeuta e formatore) ha proposto un'applicazione del pensiero creativo-laterale alla formazione. Le loro testimonianze potrebbero rappresentare il punto di partenza di un eventuale percorso nell'ambito delle nuove dimensioni dell'azione formativa.

Infatti, l'attività formativa rivolta agli adulti agisce su emozioni, credenze, resistenze e valori rappresentando, quindi, un processo delicato: solamente il reale ed attivo coinvolgimento delle persone che usufruiscono dell'intervento formativo consente di poter trasformare il consolidato bagaglio di esperienze accumulate nel corso degli anni in competenze e in potenzialità. Le attività rivolte ai giovani, d'altro canto, si attuano in contesti nei quali i partecipanti sono più pronti ed immediati a recepire necessitando ugualmente, nonostante ciò, di un supporto durante l'iter formativo. Alcune caratteristiche derivate dalla considerazione sulla dinamicità (ed instabilità) dell'attuale contesto lavorativo connotano gli interventi formativi, orientati sia verso gli adulti sia verso i giovani:

imparare a disimparare, in quanto l'auspicabile flessibilità professionale deve talvolta sovrapporsi al patrimonio di competenze e capacità possedute dall'individuo; saper valutare le proprie competenze; saper ristrutturare la propria esperienza;

essere innovativi e creativi; infatti, come ben sottolineano Tierney, Farmer e Graen (1999), "la creatività individuale è il mattone con cui si costruisce l'innovazione organizzativa". La creatività organizzativa è sinonimo di continui miglioramenti ed adattabilità e rappresenta un processo circolare in continuo movimento, di ricerca, soluzione ed attuazione di iniziative (Basadur, Runco e Vega, 2000). Ciò vale tanto per l'organizzazione che per il singolo lavoratore: in termini generali, si definisce *creatività* quella produzione di soluzioni appropriate e originali per affrontare soluzioni problematiche in ogni dominio dell'attività umana (Amabile, 1997).

Il progettista di formazione ha a disposizione i classici e tradizionali metodi e strumenti formativi ben presentati da Quagolino (1985) (istruzione programmata, lezione-lettura-discussione, *case-study*, *in-cident*, simulazione, *in-basket*, esercitazione, colloquio, *coaching*, *out door*, *training-group*, autocaso, lavoro di progetto, gruppo di studio) che, se opportunamente utilizzati tra loro, permettono di raggiungere gli obiettivi ed i risultati prefissati.

L'attuale società post-industriale risulta caratterizzata da un'economia orientata alla personalizzazione, dall'immaterialità dei prodotti/servizi che mirano a soddisfare bisogni strettamente psicologici, dal decentramento delle strutture, dal prevalere di un valore estetico quindi meramente superficiale: ne deriva che le sue variabili di successo sono costituite dalla flessibilità, sia delle risorse umane, vero vantaggio competitivo, sia organizzativa, dal miglioramento del servizio offerto al cliente, dalla qualità e dalla sicurezza. L'apprendimento rappresenta oggi lo strumento privilegiato delle organizzazioni per sviluppare la propria capacità di pro-



Pier Paolo Pasolini, *Pescatori*, olio su carta telata, 1943-1949

durre innovazioni e la conoscenza è diventata il maggiore valore aggiunto nella competizione. Il livello delle competenze richieste agli individui continua a crescere, non solo relativamente alle conoscenze tecnico-scientifiche ma, soprattutto, ai saperi trasversali, quali la capacità di *problem-finding* e *problem-solving*, *creatività* e *decision-making*.

Se a queste considerazioni aggiungiamo che, come ha ben sottolineato Moraglia (1996), il giovane è spesso preoccupato per l'avanzamento professionale ed il suo lavoro s'incentra sulle gratificazioni eco-

nomiche, mentre il lavoratore più anziano, essendo maggiormente interessato ai contenuti del proprio lavoro, è più propenso a contribuire creativamente al successo dell'azienda, risulta chiaro che solo un buon intreccio tra "agire creativo" ed attività formativa può forse consentire risultati più efficaci.

I principi dell'agire creativo in formazione sono:

la creatività, come ricombinazione intelligente di elementi già conosciuti e trasformati in qualcosa di nuovo;

la proposta di attività stimolanti tendenti a far capire, a valorizzare

gli sforzi compiuti, a fornire supporto ed a operare in condizioni di socialità.

Traducendo in termini operativi tutte le sovrastanti riflessioni giungiamo a definire gli approcci metodologici utilizzabili con i due target di utenti considerati.

Negli adulti, al fine di coniugare con efficacia l'esperienza accumulata con l'apprendimento di nuove competenze ed abilità, si prospetta l'utilizzo del **training on the job** (l'apprendimento nell'affiancamento operativo), definito da Brusciaglioni (2001) la forma secondaria e contestuale di for-



Pier Paolo Pasolini, *Veduta di Piazza del Popolo a San Vito al Tagliamento*, pastelli su carta, 1943-1949

mazione informale,<sup>1</sup> processo che può essere impiegato per aiutare le persone ad apprendere per migliorare la propria performance e che consiste in un insieme di azioni finalizzate a sviluppare capacità specifiche, grazie all'esperienza pratica guidata

e ad un regolare feedback. Le principali caratteristiche dell'affiancamento operativo sono le seguenti:  
 condividere assieme ad altri obiettivi e finalità di conoscenza e di apprendimento;  
 favorire una comunicazione tra le

persone orientata alla definizione degli ambiti di miglioramento nei contesti professionali;  
 ampliare il campo d'azione, analizzando e collegando vecchi e nuovi problemi.

Nei giovani, la proposta formativa che coniuga con successo l'immediatezza ed il pronto recepire con l'offerta formativa orientata verso il "saper affrontare" risulta il **role playing**. Con questo approccio i giovani sperimentano ruoli ed imparano ad affrontare e a riflettere attraverso simulazioni ed osservazioni di gruppo ed, inoltre, esso permette loro di analizzare rapporti e relazioni, di mettersi alla prova e di confrontarsi attraverso il coinvolgimento attivo.

Ma facciamo un passo avanti e consideriamo una nuova tipologia di azione formativa che supera le modalità classiche dell'affiancamento: è il **work learning place** (WLP), caratterizzato da informalità ed implicitezza. Tale approccio, infatti, permette l'apprendimento sul posto di lavoro e struttura una serie di strumenti a disposizione della persona, facilitando quindi la motivazione ad apprendere (Rotondi, 2000). Attraverso tale metodologia si rende possibile progettare nell'ambito dei contesti lavorativi dei luoghi, fisici e virtuali, in cui gli individui soddisfino le personali necessità di apprendimento e formazione nel momento in cui esse emergano.

La messa a punto di un WLP, nella prospettiva di una maggiore integrazione tra lavoro e apprendimento, facilita sia la capitalizzazione delle competenze da parte dell'organizzazione sia lo sviluppo dei patrimoni conoscitivi individuali e conseguentemente determina che i luoghi e le attività lavorative risultino stimolo e strumento di apprendimento insieme. Ciò risponde

alle esigenze di orientamento in un mercato in continua oscillazione, ove "la new economy pone il capitale intellettuale come fonte del valore" (Camuffo, 2000) rendendo l'organizzazione un luogo di generazione di continua conoscenza, individuale e collettiva ed apprendimento. Non viene posto l'accento sulla relazione tra specifiche competenze legate a determinati ruoli ma sulla scoperta di nuove soluzioni a problemi lavorativi ed organizzativi. In concomitanza con la formazione mirata all'apprendimento adattativo, caratterizzata dalla trasmissione di saperi, tecniche e valori consolidati assume sempre maggior peso quella mirata all'apprendimento generativo, fondata sulla scoperta e la valorizzazione di esperienze lavorative. Tale clima fornisce il substrato sul quale si affermano l'*apprendimento organizzativo*<sup>2</sup> e la *learning organization*<sup>3</sup>, che facilitano l'emergere della dimensione formativa interattiva, cognitiva, sociale, relazionale, ove fondamentali risultano il "sapere collettivo" ed il "saper essere in contesto": d'altronde le organizzazioni necessitano di individui che sappiano apprendere dall'esperienza e sappiano comunicare quanto appreso ed infine che sappiano interagire con il contesto nel quale si muovono, per diventare essi stessi agenti di cambiamento e miglioramento organizzativo.

L'ultima considerazione riguarda il formatore stesso, capace di fornire agli individui gli strumenti per identificare e riconoscere le criticità e risolverle autonomamente: è a questa cruciale figura professionale, il consulente dinamico dell'apprendimento, che si richiede di possedere, in primis, egli stesso i requisiti richiesti dall'odierna società del lavoro.

## NOTE

- 1 Le altre modalità informali riguardano la formazione *dedicata*, intenzionale ed organizzata, e quella *di fatto*, non intenzionale ma produttrice di risultati effettivi.
- 2 Processo che si prefigge il chiarimento dei meccanismi sottostanti ai processi relazionali e comunicativi di creazione, scambio e condivisione della conoscenza all'interno delle organizzazioni.
- 3 E' definito un sistema cognitivo aperto che acquisisce continuamente informazioni dall'ambiente esterno e ne permette un'interpretazione e condivisione collettiva da parte dei suoi membri.

volume secondo. Franco Angeli, Milano.

Moraglia G. (1996). *Lavoro e individuazione*. Giornale storico di Psicologia dinamica, 20(39), 57-76.

Quaglino G. P. (1985). *Fare formazione*. Il Mulino, Bologna.

Rotondi M. (2000). *Work learning place: un modello di formazione centrato sul knowledge*. For, 44/45, 35-42.

Tierney P., Farmer S. M. & Graen G. B. (1999). *An examination of leadership and employee creativity: the relevance of traits and relationship*. Personnel Psychology, 52(3), 591-620.

## BIBLIOGRAFIA

Amabile T. M. (1997). *Entrepreneurial creativity through motivational synergy*. Journal of Creative Behavior, 31(1), 18-26.

Basadur M., Runco M. A. & Vega L. A. (2000). *Understanding how creative thinking skills, attitudes and behaviors work together: a causal process model*. Journal of Creative Behavior, 34(2), 77-100.

Bruscaglioni M. (2001). *Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori*. In Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Franco Angeli, Milano.

Camuffo A. (2000). *Il valore delle competenze*. Sviluppo & Organizzazione, 178, Marzo/Aprile, 21-36.

De Carlo N. A. (2002). *Teorie & strumenti per lo psicologo del lavoro*,

Sara Vizin

## Libri • la recensione

Rossana De Beni e Angelica Moè

# MOTIVAZIONE ED APPRENDIMENTO

Ed. Il Mulino, 2000  
pp. 257, € 15,49



Le autrici sviluppano il tema della motivazione all'apprendimento cercando di fornire un quadro completo delle numerose teorie e ricerche sull'argomento. Il libro si apre con un excursus sulle strategie cognitive e metacognitive che facilitano o rendono difficile agli studenti l'apprendimento. Le abilità innate, le strategie e i metodi di studio, le strategie mnemoniche e la consapevolezza dell'esistenza di problemi cognitivi e delle proprie capacità di farvi fronte, sono le principali variabili implicate nel processo di facilitazione all'apprendimento. In seguito è offerta una panoramica sulle diverse definizioni e sullo sviluppo storico del concetto di motivazione, dalle teorie comportamentiste del rinforzo a quelle cognitive. Le autrici, poi, esplorano le diverse prospettive d'analisi dell'argomento, attraverso la suddivisione in quattro filoni principali denominati: la motivazione intrinseca, la motivazione alla riuscita, gli obiettivi di ap-

prendimento e le percezioni di abilità.

Nell'ambito della motivazione intrinseca sono sviluppati diversi costrutti teorici:

- la curiosità epistemica consistente nel bisogno universale di conoscere ed apprendere;
- la motivazione di effectance ossia la spinta a padroneggiare, controllare l'ambiente e le situazioni e a sentirsi efficaci e competenti;
- la teoria dell'autodeterminazione che consiste nella libera scelta di condurre un'azione, in questo caso il soggetto mantiene e accresce la motivazione soddisfacendo il bisogno di competenza, autonomia e relazione;
- l'esperienza di flusso che porta al profondo coinvolgimento nella situazione e ad un'intensa concentrazione data dall'incrocio ottimale tra percezione del proprio livello di abilità e percezione del grado di facilità o difficoltà del compito;
- l'interesse che è un concetto alquanto complesso in quanto entrano in gioco fattori cognitivi (uso di strategie, attenzione e comprensione) ed emotivi (vivere il compito come piacevole e coinvolgente).

All'interno del secondo filone è esposta:

- la prospettiva di Lewin, secondo cui la motivazione è energia che origina dal desiderio di risolvere un conflitto, la risoluzione del quale porta allo strutturarsi di un nuovo conflitto e quindi una nuova spinta motivazionale;
- la motivazione alla riuscita di Atkinson, secondo cui la spinta a svolgere un determinato compito è anche in relazione al grado di attrazione dell'obiettivo, alle

aspettative degli altri, alle riflessioni fatte di fronte ai precedenti successi o insuccessi;

- infine è descritta la teoria attributiva di Weiner secondo cui la tendenza ad affrontare o evitare un compito dipende anche dalle attribuzioni effettuate in esperienze precedenti. Le attribuzioni rispetto ad un dato compito si riferiscono: all'abilità (uno studente giudicato brillante in italiano è quello che ha sempre i voti più alti), alle caratteristiche del compito (una materia è valutata facile se tutti prendono sempre buoni voti) e ai fattori casuali.

Il terzo filone, gli obiettivi d'apprendimento, si riferisce alle mete che il soggetto si pone e comprende sia gli aspetti cognitivi sia emotivi coinvolti nelle valutazioni sulle proprie capacità, sulla possibilità di ottenere successo e sulle emozioni esperite nei personali successi o insuccessi.

E' possibile distinguere teorie che concepiscono gli obiettivi d'apprendimento come contenuti, strutture o orientamenti:

- i *contenuti* si riferiscono al *che cosa* cioè alle mete future che il soggetto si pone. A questa prospettiva appartiene la teoria di Ford delle mete motivazionali;
- le *strutture* si riferiscono alle *definizioni del sé* e alla loro incidenza sulle mete di apprendimento. Vi rientrano teorie centrate sulla percezione di sé, come la teoria della discrepanza del sé (reale, ideale e dovere) di Higgins, nella quale inadeguate percezioni di sé sono fonte di demotivazione. E teorie centrate sulle aspettative e i valori personali come il modello aspettative - valori di Eccles, dove aspettative degli altri, percezione delle proprie abi-

## Libri • la recensione

lità, e valori personali determinano gli obiettivi di apprendimento;

- gli *orientamenti* riguardano i perché delle mete motivazionali, che costituisce la base motivazionale dell'apprendimento. Questi orientamenti si focalizzano sul costruito di padronanza o di prestazione. Ad esempio uno studente può essere più interessato all'*imparare* (padronanza) oppure ad ottenere *il voto* (prestazione). La padronanza e la prestazione sono relazionate alle teorie implicite dell'intelligenza cioè a come una persona considera la propria intelligenza.

L'ultimo filone esplorato è quello della percezione di abilità. In quest'ambito si fa riferimento ai costrutti dell'autoefficacia e al valore di sé:

- la teoria dell'autoefficacia di Bandura si riferisce alla percezione soggettiva di poter riuscire a controllare e ad affrontare con successo un compito. La valutazione si riferisce al compito specifico e non ad una pluralità di casi. Entrano in gioco meccanismi quali la quantità di impegno e persistenza, la scelta del livello di difficoltà del compito, gli obiettivi e la capacità di autoregolazione.
- Il modello del valore del sé, proposto da Covington, afferma che le persone si sentono motivate verso quelle situazioni che consentono di esprimere al meglio il valore del sé attraverso l'approvazione, l'accettazione e il rispetto da parte degli altri. Nel caso in cui queste condizioni non vengono soddisfatte, l'individuo adotta strategie di autodifesa quali il self-handicapping o l'autosabotaggio. Queste strategie consistono nella presentazione anticipata di ostacoli (reali o presunti) alla pre-

stazione, allo scopo di preservare l'immagine positiva di sé.

Nei successivi capitoli, le autrici analizzano i processi di sviluppo della motivazione ad apprendere, la loro modalità di misura ed illustrano le caratteristiche dei principali stili motivazionali.

Secondo diverse prospettive, comportamentista, cognitiva, socio-culturale si indaga sui processi di sviluppo della motivazione delineandone l'evoluzione dall'infanzia all'età adulta. Tra le teorie affrontate, va sottolineata quella dello *studente strategico* di Borkowski in cui lo sviluppo di capacità ad affrontare le situazioni precede lo sviluppo motivazionale.

Nella sezione riguardante la misurazione è effettuata un'ampia panoramica sulle tecniche e sugli strumenti di analisi della motivazione. Fra gli strumenti citati ci sono i questionari per misurare la percezione di competenza, per misurare gli obiettivi orientati alla prestazione o alla padronanza, per misurare l'intelligenza implicita e la motivazione intrinseca.

Nel capitolo dedicato agli stili motivazionali si fa riferimento alle caratteristiche degli stili sull'apprendimento e alla prestazione. Ogni stile ha proprie caratteristiche che lo rendono motivante o demotivante e quindi più o meno funzionale all'apprendimento. Nello stile motivazionale che fa riferimento al concetto di autoregolazione, prevale il senso del controllo sulla situazione e la possibilità di soddisfare i propri bisogni. Negli stili di demotivazione sono prevalenti l'inadeguata adozione di strategie di apprendimento, la scarsa percezione di competenza e una bassa aspet-

tativa. Infine l'assenza di motivazione è un altro concetto che si distingue dai precedenti in quanto mancano atteggiamenti di attrazione o di evitamento al compito.

Nella parte conclusiva, le autrici dedicano una sezione ai *problemi aperti e prospettive sul tema*, auspicando che, in futuro, la ricerca indaghi i rapporti tra motivazione e apprendimento, dando non solo spiegazioni, ma anche possibilità di modificazioni della realtà.

Considerato il complesso argomento trattato, il volume consente di averne un quadro articolato ed interessante. Le autrici, raccogliendo le diverse prospettive e sottolineando la relazione ed interrelazione tra le varie componenti implicate in questo processo, forniscono al lettore molteplici spunti di riflessione su possibili strategie di promozione della motivazione all'apprendimento.

Il testo è utile per gli specialisti e gli operatori che si trovano a dover affrontare tematiche legate a questo argomento. La lettura può risultare impegnativa, vista la mole di ricerche e teorie esposte, ma i riassunti dei concetti chiave, che aprono ogni capitolo, e le domande stimolo su ciò che sarà esposto, aiutano ad organizzare l'esposizione dei numerosi concetti.

**Cristina Visentin**

## Libri • la recensione

Jean Marie Forget

# QUESTI ADOLESCENTI CHE CI FANNO AMMATTIRE

Edizioni Scientifiche Magi, 2002  
pp. 160, € 13,00



Il presente libro, inserito all'interno della collana "Professione genitore", è indirizzato in modo particolare a tutti coloro che hanno figli adolescenti. Partendo dal presupposto che nessun genitore è preparato all'adolescenza dei propri figli, l'autrice si propone di dare alcune indicazioni per affrontarla nel modo più corretto e sereno. L'adolescenza è infatti un periodo difficile e delicato per gli uni e gli altri. Per i figli che, alla ricerca di una propria autonomia si staccano dalla famiglia; per i genitori che, avvertendo tali cambiamenti, si trovano a dover fare i conti sia con le aspettative maturate per i figli, sia con la difficoltà di rimettersi in gioco, dovendo differenziare i problemi legati al ruolo di genitore, da quelli legati al ruolo di uomo e donna.

La Forget sviluppa l'argomento in capitoli, nei quali cerca di mettere in luce i molteplici aspetti del le-

game che c'è tra genitori e figli adolescenti. grazie all'esposizione di alcune delle sedute psicoterapeutiche che l'autrice, psicoanalista esperta in problemi adolescenziali e giovanili, abitualmente compie: la sua esposizione permette di capire che non è così semplice fornire le condizioni adatte allo sviluppo del proprio figlio: è solo infatti con responsabilità e consapevolezza che si può creare uno spazio in cui l'adolescente può iniziare a sviluppare la propria autonomia e indipendenza dall'adulto.

Il termine "adolescenza", così come lo intendiamo noi oggi, ha un uso decisamente recente; seguendo le varie tappe storiche, dal 1800 fino ai giorni nostri, questo concetto ha cambiato significato più volte. Inizialmente è stato usato come participio presente del verbo *adolesco* (crescere), mentre oggi è diventato oggetto di molteplici studi multidisciplinari. Nel libro è possibile trovare anche alcune indicazioni su come l'approccio psicoanalitico affronta i problemi adolescenziali; l'analista non si sostituisce al genitore, ma rappresenta un'autorità simbolica che consente la spiegazione delle manifestazioni sintomatiche dell'adolescente. Quindi il "lavoro" dei genitori è, per l'adolescente, un mezzo che gli permette di staccarsi gradualmente dalla dipendenza e dal desiderio degli adulti. Quando l'adolescente raggiunge questo traguardo, l'utilità dei genitori sfuma.

In conclusione, il libro è di facile lettura, nonostante sia di stampo decisamente psicoanalitico. Il lin-

guaggio utilizzato è comprensibile a tutti e gli esempi riportati fanno capire sufficientemente le diverse situazioni che Jean Marie Forget ha analizzato durante la sua esperienza professionale.

Martina Da Ponte

## Libri • la recensione

# Federico Batini, Renato Zaccaria FOTO DAL FUTURO

Editore ZONA 2002  
pp. 176, € 14,00



*“Quando penso al mio futuro mi immagino un grande punto interrogativo, proprio un grande enigma!! In realtà quello che voglio non lo so! Boh! Pensare al mio futuro mi fa paura, perché non so quello che mi capita. Posso dire che ho proprio paura ad immaginarmi il futuro!! A volte penso sia meglio non pensare, mentre altre volte penso di costruirmi un futuro normale, fatto di cose scontate ed altre volte vorrei fare qualcosa di diverso!!! Qualcosa di più stimolante, qualcosa di particolare che rompa un po’ gli schemi del futuro, di tutti, di quello di tutti i giorni.*

*A volte penso che io non sarò mai capace di costruirmi un futuro, dubito delle mie capacità, penso di non essere in grado di costruirmele!!”* (dal testo di una partecipante al progetto “Foto dal futuro”).

In un contesto fatto di incertezza, mobilità, cambiamenti repentini, fare delle scelte, progettare il futuro, prendere delle decisioni, tracciare un sentiero in avanti e assegnare un significato e un senso a questo sentiero risulta essere un processo sempre più difficile e pieno di ostacoli.

«...Il mondo-deserto obbliga a vivere la vita come un pellegrinaggio. Ma dal momento che la vita è un pellegrinaggio, il mondo sulla soglia è come il deserto, senza tratti specifici, dal momento che il significato deve ancora essergli conferito dal vagabondare, che lo trasforma in traccia che conduce alla fine del cammino, dove il significato attende...»<sup>1</sup>

Non è possibile per l’uomo non fare delle scelte, oggi queste scelte si moltiplicano, diventano sempre più cogenti e ricorsive. Seppure compiere una scelta oggi non abbia più il carattere di qualcosa di

definitivo, di “segnato”, pure compiuta una scelta le possibilità alternative vengono recise. L’uomo è sottoposto ad un bombardamento continuo di informazioni, di stimoli, di incitamenti che provocano in lui smarrimento, e fanno sì che egli si percepisca come caricato di responsabilità molto forti. Perciò l’individuo, oggi, corre il rischio di essere sbalottato dagli eventi e di rimanere in balia dell’incertezza e dello smarrimento se non ha un progetto ben disegnato e un equilibrio interno forte. Le continue modificazioni esterne conducono l’individuo al non riconoscimento di se stesso, al tendere verso orizzonti che sono continuamente diversi, allo smarrimento identitario. Sono necessarie quindi identità solide, capaci di mantenersi compatte di fronte alla tempesta dei cambiamenti. Da qui il bisogno di orientamento urlato dall’uomo contemporaneo, un’azione di orientamento in grado di restituire senso e significato alle cose, di aiutare l’uomo a rileggere e ricostruire il proprio vissuto, ad avere una rappresentazione positiva di sé, a guardare in modo diverso il presente, a trovare un senso personale, a disegnare un progetto personale per il futuro. L’impiego di metodologie narrative in orientamento risulta essere ideale per il raggiungimento di questi obiettivi.

“Una narrazione ha, secondo le note quattro categorie proposte da Bruner:

- disposizione congegnata secondo un ordine sequenziale;
- sensibilità verso ciò che è canonico e ciò che non lo è;
- identificazione della prospettiva del narratore (che può anche essere implicita, ma che è sempre presente);

- agentività (l’azione umana). Queste funzioni si possono riflettere in altrettante funzioni dell’orientamento, rispettivamente:
- reperire un ordine ed un significato nel proprio vissuto scolastico, formativo, professionale, oppure organizzare esperienze confuse secondo un senso attribuito a posteriori;
- discriminare l’eccezionalità e la norma nel proprio vissuto e nelle proprie scelte;
- prendere consapevolezza di una progettualità o identificare perlomeno una o due direzioni (parziali, provvisorie, estensibili, possibili...);
- innescare azioni conseguenti alle scelte”.<sup>2</sup>

Utilizzare la narrazione in orientamento consente “di ristrutturare capacità metacognitive in ordine al proprio racconto su di sé, in ordine alle proprie euristiche narrative, in ordine alla propria biografia, senza dubbio, in ordine alle proprie scelte, anche declinate al futuro, in ordine all’empatia



Pier Paolo Pasolini, *Figura seduta con violoncello*, pastelli su carta, 1943-1949

(le storie degli altri, la narrazione degli altri sul mondo, sulle cose, sui significati da attribuire agli eventi)<sup>3</sup>. Il volume *Foto dal futuro* è il prodotto della sperimentazione di metodologie narrative all'interno di un percorso di orientamento che ha visto protagonisti

gli alunni di sei scuole afferenti a quattro Istituti Superiori della Provincia di Arezzo. Con il progetto "Foto dal Futuro" i professionisti dell'agenzia formativa PratiKa si ponevano la finalità di "rafforzare le capacità progettuali dei ragazzi/e costruendole assieme a

loro, partendo da un'indagine identitaria e muovendosi in direzione di un'immagine del futuro, aiutando gli studenti a svilupparla, costruendo un progetto su di sé". Il progetto, come esprime chiaramente il titolo, intendeva "lavorare sulla creazione di un'immagine, su un'idea, una fotografia che fosse un incrocio tra l'immaginazione e il progetto, che si muovesse tra decisione e speranza". Si è trattato di un percorso di orientamento volto a sviluppare nei ragazzi coinvolti competenze progettuali spendibili nell'immediato, ma anche e soprattutto in seguito, secondo un'ottica di orientamento *long life*.

Il progetto era articolato in due macro-fasi: una specifica per ogni Istituto divisa in due macro-azioni (una grupppale, utilizzando la metodologia narrativa ed una individuale, tramite colloqui di counseling orientativo) ed una comune a tutte le scuole. Nella fase comune a tutte le scuole i ragazzi hanno partecipato alle seguenti azioni: un incontro con scrittori giovani ma già noti, con i quali hanno discusso della loro professione e del tema della costruzione dell'identità tramite la narrazione ed una giornata laboratoriale che ha consentito all'intero gruppo di conoscersi e di preparare i materiali da utilizzare per la mostra finale, in occasione della quale sono state esposte, da ogni alunno, una propria fotografia digitale, scattatagli durante il percorso, assieme ad un montaggio che definisse la visione che il ragazzo ha del proprio futuro.

Il volume *Foto dal futuro* è strutturato in tre parti.

Nella prima sezione Federico Bati-

ni, con il suo primo contributo (*Foto dal futuro: un progetto e una ricerca*), approfondisce e prosegue\* la riflessione sull'orientamento e sull'utilizzo al suo interno della metodologia narrativa, apportando nuovi spunti di lettura e una declinazione diversa, frutto dell'ulteriore esperienza fatta con le scuole e integrando con numerosi spezzoni tratti dai tanti protocolli che sono stati prodotti dai ragazzi, durante il percorso e con brani provenienti dalla letteratura che tratta lo stesso tema.

Renato Zaccaria (*I giovani e il paradigma del futuro*) offre uno spaccato storico, analizzando la percezione del futuro, da parte dei giovani, nelle diverse civiltà storicamente considerate, partendo dall'antico oriente, passando per l'antico Egitto, per i Paesi Nordici e l'Antico Testamento, fino ad arrivare agli anni settanta, soffermandosi prima sui figli dei mercanti, sul dandy e sulla Bohème. Sempre Renato Zaccaria (*L'immagine del futuro*) riflette su quanto sia importante, anche se difficile, aiutare i giovani a costruire una visione del futuro dal momento che ciò ha esiti positivi sulla costruzione dell'identità personale ma anche di un modello migliore di società. Nella seconda sezione sono presenti alcuni *incroci* molto significativi. Christian Alin e Federico Batini (*Orientamento narrativo e metodologie narrative di identità professionali*) si confrontano sull'utilizzo di alcune tecniche narrative nella formazione, come l'incidente critico, analizzando due studi di caso. Il contributo di Andrea Fontana e Federico Batini (*Ricordarsi del futuro: orientamento narrativo per le organizzazioni*) consente una riflessione sugli esiti dell'utilizzo della metodologia narrativa nel-

l'ambito organizzativo ed il saggio di Teresa Albano e Federico Batini (*Incontri orientativi*) riporta la testimonianza di come la metodologia narrativa applicata all'orientamento stia crescendo e si stia diffondendo.

La terza parte, molto originale, di *Foto dal futuro* è costituita da tre appendici.

La prima, curata da Federico Batini, (*Narrazione, identità, futuro. Incontro con gli scrittori Ugo Cornia, Paolo Nori, Giampiero Rigosi*) testimonia gli esiti dell'incontro avvenuto tra i tre giovani scrittori e i ragazzi protagonisti del progetto; la seconda, curata nuovamente da Federico Batini, (*Epistolario elettronico su identità e narrazione di Federico Batini e Ugo Cornia*) riporta, testualmente, una corrispondenza elettronica tra Federico Batini e lo scrittore Ugo Cornia, in relazione al tema della narrazione e identità; la terza e ultima appendice (*Selezione dei materiali dal progetto Foto dal futuro*) consente di comprendere "in presa diretta" il lavoro che è stato svolto con i ragazzi delle scuole, producendo una minima parte dei materiali prodotti dai ragazzi (vista la mole degli stessi) ed offre la possibilità di prendere spunto dalle attività svolte, in modo che ogni operatore, insegnante, ricercatore possa poi riutilizzarle così come sono, apportando modifiche o cambiandole completamente. Un testo davvero interessante che coinvolge e che si apre ad un pubblico vasto e fa ben sperare per la collana, SinergiKa, che questo stesso testo inaugura. La prossima uscita della collana "La scuola che voglio" affronterà il tema del disagio e della dispersione scolastica.

### BIBLIOGRAFIA

- 1 Z. Bauman (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, p. 33.
- 2 Federico Batini, Renato Zaccaria, a cura di, *Foto dal Futuro*, Zona, 2002.
- 3 Ivi.

### NOTA

- \* Il volume *Foto dal futuro*, risultato di una riflessione e del progetto sopra descritto, è anche il frutto di ulteriori due anni e mezzo di lavoro, di dibattito, di confronto, successivi all'uscita di *Per un orientamento narrativo*, curato sempre dagli autori Federico Batini e Renato Zaccaria, edito, nel 2000, da Franco Angeli, in questo volume si operava una prima riflessione ed una prima sistematizzazione dell'esperienza di costruzione ed applicazione di una metodologia narrativa da utilizzare in un contesto di orientamento.

Gloria Capecchi

## Le attività di



**Risorse Territoriali Motivazione Orientamento**

**Progetto della Regione Friuli-Venezia Giulia  
finalizzato a promuovere sinergie  
nelle azioni di orientamento sul territorio**

L'inserto raccoglie alcune riflessioni sulle principali attività sviluppate tramite il Progetto Ri.T.M.O..  
Promosso dal **Servizio per l'orientamento continuo** della *Direzione regionale dell'istruzione e della cultura* nell'ambito del Programma Operativo dell'Obiettivo 3 - 2000/2006 del Friuli-Venezia Giulia, il progetto è finalizzato allo sviluppo di un sistema integrato scolastico e professionale in regione. La sua realizzazione operativa viene curata da un'Associazione temporanea d'impres tra le società **Aster, Cetrans, Ires FVG, Gandalf, Codess FVG e Cramars**.  
Ulteriori informazioni sono disponibili nella sezione *Orientamento* del sito della Regione Friuli-Venezia Giulia ([www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm](http://www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm)).

# UN PROGETTO FINALIZZATO A PROMUOVERE SINERGIE NELLE AZIONI DI ORIENTAMENTO SUL TERRITORIO

Prende avvio con questo numero di Quaderni di orientamento, una sezione dedicata alla documentazione sullo stato di avanzamento del Progetto Ri.T.M.O.- Risorse Territoriali Motivazione Orientamento. Il progetto, promosso dal Servizio per l'orientamento continuo della Direzione regionale dell'istruzione e della cultura e finanziato nell'ambito del Programma Operativo dell'obiettivo 3 –2000/2006 è entrato nella sua fase operativa dal mese di ottobre 2002.

In questo primo inserto viene illustrata l'articolazione del progetto, sono descritte le principali attività realizzate nei primi sei mesi di lavoro e viene presentato uno dei primi prodotti a diffusione sul territorio regionale: la newsletter "Orientamento news".

Il Progetto Ri.T.M.O. nasce dalla volontà dell'Amministrazione regionale del Friuli-Venezia Giulia di sostenere e governare lo sviluppo della rete dei servizi per l'orientamento attraverso la messa a bando, mediante appalto concorso, di una specifica linea di lavoro che, nelle intenzioni del Servizio regionale per l'orientamento continuo - cui è affidato il compito di definirne i contenuti - appare organizzata attorno ad alcuni principali obiettivi:

- a) creare un "contenitore progettuale" attraverso il quale approfondire, in maniera partecipata, la riflessione sul sistema di orientamento: azioni, attori, professionalità, standard;
- b) finanziare servizi diretti alle utenze target del F.S.E. creando degli spazi informativi (*Sportelli di accoglienza e informazione*) che costituiscano il principale punto di raccordo con le scuole e fungano da interfaccia fra i bisogni territoriali, i servizi di secondo livello e gli interventi specialistici;
- c) creare un centro servizi a supporto della Rete informativa per l'orientamento, denominato *Centro risorse*, che dia continuità e nuovo impulso alle azioni svolte in passato dal Servizio regionale per l'orientamento continuo, garantendo la produzione e diffusione di strumenti sul territorio e la creazione di occasioni di scambio, confronto e sensibilizzazione fra servizi centrali e servizi territoriali;
- d) investire sulla fruibilità delle risorse informative, articolando la raggiungibilità dei messaggi con l'attenzione a garantire il livello di informazione essenziale, nella prospettiva di produrre un "salto di qualità" degli strumenti a disposizione del sistema, compresi quelli che, utilizzando le nuove tecnologie, possono veicolare l'informazione all'interno di luoghi non tradizionali;
- e) incrementare le competenze professionali degli operatori che operano all'interno dei servizi regionali di orientamento.

Tali obiettivi sono stati formalizzati, all'interno del bando di gara, nella richiesta di realizzare dieci Macro Interventi (M. I.) che, in maniera integrata e complementare, concorressero a sviluppare un sistema integrato di orientamento scolastico professionale in Friuli-Venezia Giulia:

<b>M. I. 1</b>	<b>Creazione di un Centro risorse regionale per l'orientamento</b>
<b>M.I. 2</b>	<b>Attivazione di 8 Sportelli territoriali di accoglienza e informazione</b>
<b>M.I. 3</b>	<b>Sviluppo e aggiornamento del sito Internet regionale per l'orientamento</b>
<b>M.I. 4</b>	<b>Realizzazione di uno strumento informativo/orientativo sul mercato del lavoro</b>
<b>M.I. 5</b>	<b>Redazione di moduli informativi standard</b>
<b>M.I. 6</b>	<b>Definizione di standard per i servizi di accoglienza e informazione</b>
<b>M.I. 7</b>	<b>Realizzazione di corso di formazione per operatori senior su "Management e governo delle reti locali"</b>
<b>M.I. 8</b>	<b>Realizzazione di un corso di formazione su "Gestione dell'informazione e tecniche di comunicazione efficace" per il personale del Centro risorse e degli Sportelli territoriali di accoglienza e informazione</b>
<b>M.I. 9</b>	<b>Progettazione e realizzazione di un sistema standardizzato di monitoraggio e valutazione dei servizi di accoglienza, informazione e orientamento</b>
<b>M.I. 10</b>	<b>Assistenza tecnica</b>

L'ATI<sup>1</sup> vincitrice dell'appalto, nel definire la caratterizzazione da attribuire agli interventi previsti, è partita da una riflessione in merito alle *direttrici strategiche*, cioè, alle condizioni verso cui avrebbe dovuto tendere un progetto che si ponesse l'obiettivo dello sviluppo di un sistema territoriale integrato di orientamento scolastico e professionale. Assumendo come ipotesi di partenza che un "sistema" non si produce per autogenesi, sono state identificate alcune condizioni che il progetto avrebbe dovuto soddisfare, per trasformare una ricchezza potenziale (le risorse già attive sul territorio) in un insieme organico – efficace ed efficiente – di interventi/servizi di orientamento:

- a) definizione del ventaglio di interventi (azioni a favore del cittadino) da ricondurre all'ambito dell'orientamento (*finalità, contenuti e standard minimi di attivazione*). E' necessario che venga definita una gamma più articolata di azioni/servizi e che vengano gestiti/erogati in modo omogeneo sul territorio per garantire lo stesso tipo di prestazione al cittadino e per aumentare il livello di efficacia dei diversi interventi;

- b) valorizzazione della pluralità di contesti/soggetti del territorio puntando sulla specificità della loro *mission*, sull'articolazione dell'offerta di servizi, sull'integrazione delle risorse e sulla differenziazione dei contributi. L'obiettivo deve essere quello di rendere trasparente e condiviso all'interno del sistema il ruolo e le funzioni di tutti i suoi componenti;
- c) potenziamento della professionalità degli operatori distinguendo fra *figure dedicate* (orientatori o consulenti di orientamento) e *altre professionalità* (operatori dell'informazione, formatori, operatori di incrocio domanda-offerta, ecc.) che concorrono a svolgere una funzione orientativa nel quadro di finalità a-specifiche;
- d) identificazione e sperimentazione di dispositivi di facilitazione (raccordo e integrazione) del funzionamento del sistema; da un lato, i luoghi e i meccanismi di *condivisione* (obiettivi, strategie, verifiche, ecc.) che riguardano soprattutto i *livelli politico-istituzionali* e, dall'altro lato, gli spazi e le occasioni di *confronto/scambio* (sui progetti, sulle buone pratiche, sui risultati, sulle difficoltà, ecc.) che riguardano soprattutto il livello dei *responsabili* dei servizi e degli *operatori*;
- e) concentrazione di alcune funzioni trasversali per sgravare i singoli contesti e ottimizzare la qualità del prodotto. Un esempio emblematico riguarda il *back-office* dell'informazione e la produzione di strumenti di supporto alle buone pratiche;
- f) riconoscimento e valorizzazione della partecipazione al sistema da parte delle diverse componenti rendendo trasparenti / visibili / gratificanti all'interno e all'esterno i criteri di appartenenza;
- g) definizione di una strategia di monitoraggio del sistema (efficienza/efficacia) che tenga conto degli obiettivi concordati e delle funzioni svolte dai diversi soggetti che ne fanno parte.

Il passaggio successivo è stato quello di precisare in che modo i diversi interventi concorressero a promuovere e implementare lo sviluppo del sistema regionale. La proposta è stata quella di considerare un raggruppamento (di ordine concettuale-metodologico) dei diversi interventi in funzione di tre obiettivi sovra-ordinati:

- ✓ disegno del sistema e attivazione del processo di condivisione
- ✓ creazione di funzioni trasversali di supporto al funzionamento del sistema
- ✓ implementazione dei servizi di base sul territorio.

Al raggiungimento del primo obiettivo (*disegno del sistema e attivazione del processo di condivisione*) concorrono i seguenti interventi:

**Assistenza tecnica** (M. I. 10) il cui compito principale è quello di supportare la *Direzione regionale* attraverso un'attività consulenziale di ordine metodologico-operativo in riferimento alla sua funzione di regia del sistema integrato di orientamento scolastico e professionale. Più specificatamente, le azioni previste riguardano tre principali aree di intervento:

- o *La costruzione di una definizione condivisa delle diverse tipologie di azioni e servizi realizzati nel sistema*, attraverso un'indagine finalizzata a ricostruire la tipologia di azioni orientative erogate nei diversi contesti (scuola, formazione professionale, servizi di base e specialistici, ecc.), la rielaborazione e restituzione dei risultati dell'indagine e la costruzione di uno strumento operativo ("Manuale delle azioni orientative") che costituisca il punto di riferimento per gli operatori del sistema e per i decisori politici e tecnici;
- o *La valorizzazione delle strutture e il riconoscimento delle professionalità*, attraverso la costituzione di gruppi di lavoro incaricati di individuare dispositivi e procedure di riconoscimento delle strutture e degli operatori che costituiscono il sistema integrato di orientamento, la socializzazione delle proposte, la sperimentazione dei dispositivi elaborati;
- o *L'implementazione di un sistema di monitoraggio delle azioni di consulenza orientativa*, finalizzato a valutare il rapporto fra gli obiettivi attribuiti all'azione consulenziale e i risultati conseguiti dall'utente attraverso la costruzione degli indicatori di valutazione e la predisposizione degli strumenti di rilevazione, la realizzazione della valutazione (somministrazione di un questionario strutturato ad un campione di clienti, focus group con operatori e testimoni significativi e analisi in profondità di alcuni casi), la restituzione dei risultati.

**Standard per i servizi di accoglienza e informazione** (M. I. 6) il cui compito principale è quello di garantire una sostanziale omogeneità qualitativa nella fruizione di azioni informative e di supporto alla transizione per tutti i cittadini della regione avendo presente le due dimensioni-chiave in questo tipo di servizi:

- o la *dimensione interpersonale*, ossia della relazione fra operatore e utente, all'interno della quale si determina, da parte dell'utente la sensazione di veder recepita la propria domanda e compreso il proprio bisogno. In questo senso un'attenzione particolare viene dedicata alla definizione della funzione-chiave rappresentata dal primo colloquio di presa in carico dell'utente;
- o la *dimensione comunicativo/informativa*, ossia delle risorse logistico-informative che incidono sulla rappresentazione dell'utente circa le possibilità offerte dalla struttura, specie al momento del primo impatto, e facilitano il processo di individuazione e fruizione delle risorse informative più utili alla soluzione del problema. A questo proposito il progetto intende intervenire sull'organizzazione e fruibilità dei materiali a disposizione dell'utente, sulla logistica e sul lay out dei servizi, sui supporti e dispositivi per la comunicazione (segnaletica, marchio dei servizi, ecc.).

L'approccio che il progetto intende adottare individua nella definizione di standard di qualità un punto di arrivo di un processo di crescita del sistema regionale. Coerentemente con questa impostazione le azioni previste sul piano operativo riguardano:

- o la realizzazione di un'*indagine documentaria* (studi, progetti e modelli di intervento), in ambito nazionale ed europeo, relativi a standard dei servizi di accoglienza e informazione
- o un'*analisi sul campo* presso i servizi territoriali finalizzata a verificare il livello di sviluppo delle dimensioni potenzialmente standardizzabili,

- o l'identificazione di un insieme di *requisiti minimi* che devono essere garantiti in fase di avvio dei servizi di accoglienza e informazione
- o la definizione di un'*ipotesi di standard di qualità* e l'assistenza tecnica per l'*implementazione* degli standard stessi
- o la messa a punto della *proposta definitiva di standard* dei servizi che la regione adotterà per la qualificazione e il riconoscimento dei servizi di accoglienza e informazione.

**Corso di formazione per operatori senior** (M. I. 7) il cui compito principale è quello di sostenere il processo di transizione organizzativa e professionale dei sei *Centri regionali per l'orientamento* - candidati ad assumere un ruolo strategico all'interno del sistema regionale - valorizzando la considerevole esperienza maturata dagli psicologi orientatori del *Servizio regionale* e sviluppando competenze di carattere progettuale e gestionale rispetto ad un ventaglio di possibili nuove funzioni:

- o quella di raccordo/supporto tecnico a livello locale nei confronti dei servizi di base (sportelli di accoglienza e informazione, servizi per l'impiego, agenzie formative, ecc.) e rispetto ai sottosistemi scuola, lavoro, università, formazione professionale;
- o quella di struttura dedicata che eroga prestazioni specialistiche di secondo livello in raccordo con strutture di primo livello.

Il corso è articolato in tre moduli:

- o un *modulo di supporto alla transizione*, in cui, a partire da una serie di input conoscitivi sui processi psico-sociali di cambiamento nelle organizzazioni e sui percorsi di innovazione nella pubblica amministrazione nonché da momenti di confronto – realizzati attraverso visite di studio - con altre realtà europee che hanno sperimentato processi di innovazione/cambiamento nel campo dell'orientamento, verranno costruite le ipotesi di riorganizzazione dei centri;
- o un *modulo specialistico per funzioni* ("gestione e sviluppo" o "organizzazione di servizi specialistici");
- o un *modulo di accompagnamento* per adattare le ipotesi di riorganizzazione alle singole sedi locali e implementare il processo di riorganizzazione.

Al raggiungimento del secondo obiettivo (*funzioni trasversali di supporto al funzionamento del sistema*) concorrono i seguenti interventi:

**Centro risorse regionale per l'orientamento** (M. I. 1) le cui funzioni principali consistono nel supporto tecnico-progettuale alla *Direzione regionale* e ai *Centri regionali per l'orientamento* e nella produzione e diffusione capillare sul territorio di strumenti di informazione e orientamento, attraverso alcune aree prioritarie di intervento:

- o la gestione della sezione orientamento del *sito* regionale e delle *banche dati* precedentemente gestite dal *Servizio regionale per l'orientamento continuo*: "Orientarsi nella formazione professionale" (si veda la relativa finestra di approfondimento), "Informascuole on line", "FARO (Facilitare l'Accesso alla Rete di Orientamento)", "Entorienta";
- o il supporto informativo alla rete dei servizi attraverso la gestione di un *centro di documentazione*, l'animazione della *Rete informativa per l'orientamento*, la realizzazione di un *newsletter* mensile on line;
- o lo sviluppo di attività di approfondimento per la rete dei servizi, attraverso *l'attivazione di laboratori di buone pratiche* – intesi come luoghi privilegiati in cui poter dare avvio a occasioni di confronto e sperimentazione per la comunità degli operatori sulla base del monitoraggio delle esperienze che, nell'ambito dell'orientamento, possono essere definite "buone prassi" – e l'organizzazione di azioni di *sensibilizzazione all'Europa*, anche attraverso partnership privilegiate con strutture già esistenti sul territorio (Casa per l'Europa, Euroconsigliere, Progetto Move);
- o l'erogazione delle informazioni agli utenti finali, attraverso la gestione dello *sportello on line* e la produzione di *materiali informativi* ("Guida on line al lavoro autonomo", "Brochure multilingue sui tirocini").

**Sviluppo e aggiornamento del sito internet per l'orientamento** (M. I. 3) il cui compito principale consiste nell'ampliare la gamma di opportunità a disposizione dei cittadini e degli operatori del sistema regionale di orientamento attraverso la diffusione di tecnologie *web based* nel campo dell'orientamento. In specifico, sono previste tre linee di intervento:

- o Progettazione e implementazione di un'*area riservata agli operatori* del sistema, che si caratterizzi come "centro risorse virtuale e interattivo", in cui l'aspetto dell'accesso alle informazioni sia combinato con quello dell'attivazione di strumenti per il dialogo e la realizzazione di attività comuni. Fra le sezioni previste: forum generali, tematici e territoriali sull'orientamento, unità informativa specifica sul progetto Ri.T.M.O., banche dati su iniziative e progetti di orientamento, servizio news, sezione strumenti (materiali e strumenti a supporto delle attività di orientamento), banche dati relative all'archivio bibliografico dei materiali e delle pubblicazioni disponibili presso il *Centro risorse regionale*, all'archivio degli enti che operano in ambito regionale nel campo dell'orientamento, all'archivio di link a siti di interesse per gli operatori;
- o Realizzazione di un *modulo di auto-orientamento on line*, quale strumento che guidi il giovane in una serie di riflessioni personali e di ricostruzione di elementi oggettivi del percorso per restituirgli, in sede di sintesi, alcuni fuochi di attenzione sulle competenze orientative maturate (nonché su eventuali elementi di criticità) e sui propri bisogni di supporto alla situazione personale di transizione. Il modulo previsto si compone di tre sezioni. La prima consente di raccogliere i dati anagrafici e di identificare la situazione di transizione in cui il giovane si trova (es. studenti di III media, studenti di scuola superiore, ecc.) e che permetterà di differenziare i percorsi nella terza sezione; la seconda contiene tre scale finalizzate alla ricostruzione dei prerequisiti adeguati per orientarsi nelle diverse situazioni di transizione (competenze di problem solving, percezione di auto-efficacia orientativa, presenza di fattori di criticità nell'esperienza di vita); la terza contiene delle macro-aree di contenuti da esplorare, differenziate per tipologia di transizione.

- o Realizzazione di una *sezione di informazione e di animazione rivolta ai giovani*, quale strumento capace di offrire un luogo di incontro virtuale accessibile anche dai giovani residenti in località periferiche e/o svantaggiate e che consenta di attivare canali paralleli e complementari all'attività di animazione territoriale svolta nelle scuole dagli operatori degli *Sportelli di accoglienza e informazione*.

**Strumento informativo/orientativo sul mercato del lavoro regionale** (M. I. 4) il cui compito principale consiste nella realizzazione di un *prodotto informativo*, appositamente predisposto per facilitare e incrementare l'utilizzo dei dati relativi al mercato del lavoro nei processi decisionali e orientativi degli utenti, che risponda a caratteristiche di accessibilità (utilizzo di un linguaggio adatto a "non specialisti") e attrattività (taglio interattivo e multimediale). A tal fine lo strumento assumerà la forma di gioco di ruolo interattivo che soddisferà la duplice esigenza di conoscere e comprendere i meccanismi di funzionamento del mercato del lavoro e delle imprese e di disporre di una serie di dati sulle caratteristiche specifiche del mercato del lavoro locale. Naturalmente perché il "gioco funzioni" a monte è necessario un lavoro importante di costruzione di un'ampia base dati che consenta di ricavare gli indicatori necessari per consentire al giovane di effettuare la scelta. Tale *database* consentirà di estrarre le informazioni non solo in funzione del gioco ma anche dei bisogni informativi degli operatori.

**Moduli informativi standard** (M.I. 5) la cui realizzazione risponde all'esigenza di mettere a disposizione degli operatori del sistema regionale di orientamento un set di *strumenti informativi* omogenei (dal punto di vista dei metodi, dei contenuti e dei linguaggi) di supporto alla gestione di interventi di gruppo rivolti a differenti tipologie di utenza: studenti, genitori, adulti in cerca di occupazione o intenzionati a cambiare lavoro, immigrati, utenza svantaggiata. Gli strumenti, che saranno disponibili sia su supporto cartaceo (*slides*) sia su supporto informatico (per presentazioni in formato Microsoft Powerpoint tramite pc o videoproiettore) sono relativi alle seguenti tematiche:

- Orientarsi nella società dell'informazione e del cambiamento*
- Orientarsi nei processi di scelta scolastico-professionali*
- Orientarsi in un sistema formativo in cambiamento*
- Orientarsi nella riforma universitaria*
- Orientarsi nel mercato del lavoro regionale*
- Orientarsi nell'integrazione sociale sul territorio regionale*
- Orientarsi nei servizi di orientamento*

Sul piano metodologico, i moduli informativi sono organizzati per unità informative di base, aggregabili in funzione degli specifici target e degli specifici interventi. La predisposizione di una guida metodologica supporterà gli operatori nella preparazione degli interventi attraverso indicazioni per la conduzione delle attività formative e proposte di possibili "combinazioni" delle unità informative in funzione dei *target group* di riferimento. L'approccio alla base di questo macro intervento è volto alla ricerca della "essenzialità" in un momento in cui il problema dell'informazione è quello della "ridondanza". L'idea è di individuare pochi ma indispensabili concetti-chiave a proposito di un tema specifico, con un linguaggio attento e facilmente comprensibile dai destinatari finali.

Al raggiungimento del terzo obiettivo (*implementazione dei servizi di base sul territorio*) concorrono i seguenti interventi:

**Sportelli territoriali di accoglienza e informazione** (M. I. 2), i cui compiti principali riguardano oltre all'analisi della situazione dell'utente, con eventuale rinvio ad altri servizi offerti dal sistema regionale di orientamento, l'offerta di risposte dirette ai bisogni informativi sia attraverso *modalità tradizionali di servizio* (assistenza alla fruizione dei materiali e degli strumenti in auto-consultazione, consulenza informativa), sia attraverso *attività di animazione del territorio* finalizzate al coinvolgimento di specifici target di destinatari che potrebbero non accedere in modo autonomo alle strutture (secondo la modalità dei cosiddetti "sportelli itineranti" che raggiungono i comuni più decentrati, ospiti ad es. di una biblioteca o di un altro locale messo a disposizione di un ente locale e prevedono la presenza di un operatore secondo un calendario definito), sia attraverso l'organizzazione di *sessioni informative presso gruppi di utenza organizzati* (presso scuole, enti di formazione professionale, associazioni, ecc.) in cui promuovere i servizi e i prodotti a disposizione presso i servizi regionali di orientamento. Il progetto prevede l'attivazione di 8 *Sportelli*, di cui 6 collocati all'interno dei corrispondenti *Centri regionali per l'orientamento* (Cervignano del Friuli, Gemona del Friuli, Gorizia, Pordenone, Trieste e Udine) e due nel territorio dell'Alta Carnia (Tolmezzo) e della zona Pedemontana della provincia pordenonese (Maniago).

**Corso di formazione su "Gestione dell'informazione e tecniche di comunicazione efficace"** il cui compito principale è quello di sviluppare professionalità negli operatori chiamati ad operare all'interno dei nuovi servizi previsti dal progetto: il *Centro risorse regionale* e gli *Sportelli territoriali di accoglienza e informazione*.

Il corso è articolato in:

- o un *modulo comune ai due gruppi professionali*, finalizzato a condividere costrutti scientifici e approcci metodologici;
- o quattro *moduli specialistici monotematici* (due per ogni tipologia di profilo) finalizzati a favorire l'assunzione specifica di ruolo;
- o un *modulo di accompagnamento* finalizzato al consolidamento delle competenze professionali acquisite e all'implementazione degli standard di riferimento.

**Sistema standardizzato di monitoraggio e valutazione** (M.I. 9) il cui compito principale è quello di progettare e implementare un prodotto software attraverso il quale sia possibile gestire il monitoraggio quantitativo e qualitativo dell'utenza e delle prestazioni erogate presso gli *Sportelli territoriali di accoglienza e informazione* al fine di elevare il livello qualitativo dei servizi offerti. Più in specifico, l'intervento si pone l'obiettivo di

- o Identificare e valutare la quantità e al qualità dei servizi erogati dai singoli sportelli;
- o Rendere disponibili una serie di informazioni che possano costituire la base per un adeguamento costante delle modalità di erogazione dei servizi in funzione delle specifiche caratteristiche locali dell'utenza

- o Garantire una sostanziale equivalenza, nei diversi servizi territoriali, del monitoraggio del flusso dell'utenza e della valutazione del grado di soddisfazione a prescindere dal punto di accesso territoriale.

La registrazione dei dati all'interno del sistema del monitoraggio viene effettuata dagli operatori dello *Sportello*. Oltre a consentire la gestione dei dati in locale, l'applicativo, sviluppato ad hoc, consente di estrarre, su base mensile, un file contenente le informazioni sull'utenza dei vari *Sportelli* che viene inviato al *Centro risorse* per la rielaborazione e la produzione di statistiche regionali.

## Alcune prime realizzazioni.

Il progetto Ri.T.M.O. è diventato operativo nell'ottobre 2002 e si concluderà nel giugno 2004.

In fase di avvio del progetto è stato predisposto un piano di lavoro all'interno del quale sono stati definiti gli obiettivi operativi e le fasi tecniche di attuazione previste nelle diverse fasi di lavoro che, a cadenza quadrimestrale, scandiscono la prima annualità:

- I Fase: Avvio delle attività (ottobre 2002-gennaio 2003)
- II Fase: Implementazione delle attività (febbraio 2003 – maggio 2003)
- III Fase: Sviluppo delle attività (giugno 2003- settembre 2003)

La tabella che segue riporta una breve descrizione dei principali obiettivi operativi sviluppati nella I fase.

Obiettivi operativi	Descrizione delle modalità di attuazione
Definizione delle priorità del sistema regionale in relazione ai diversi macro-interventi	La realizzazione di incontri, nel primo mese di attività, fra i responsabili dei diversi macro interventi e la committenza regionale ha permesso di definire le priorità e condividere i presupposti delle diverse linee di azione, garantendo specifici dispositivi di integrazione fra i diversi macro interventi in funzione degli obiettivi sovra ordinati.
Coinvolgimento del Gruppo Tecnico Scientifico	Nel mese di dicembre si è provveduto all'insediamento del Gruppo Tecnico Scientifico i cui membri hanno fornito un primo contributo di riflessione attraverso la partecipazione al primo seminario di presentazione del progetto (tenutosi a Udine il 3 dicembre 2002) e la produzione di documenti contenenti riflessioni e suggerimenti per la realizzazione dei prodotti/servizi previsti dal progetto.
Informazione e promozione del progetto.	Sono stati individuati il nome e il logo del progetto; sono stati realizzati una brochure sintetica e un documento tecnico più approfondito, contenenti un'informativa generale del progetto.
Predisposizione degli aspetti organizzativi (logistica; selezione e formazione delle risorse umane; definizione della struttura organizzativa dei servizi) propedeutici all'apertura di nuovi servizi e allo sviluppo di nuove funzioni all'interno dei servizi preesistenti.	Sono state selezionate le risorse umane da occupare nell'attività degli <i>Sportelli territoriali</i> e del <i>Centro risorse</i> le quali, entro il mese di gennaio, avevano già usufruito di una formazione di base comune e dei primi due moduli specialistici. Parallelamente si è proceduto all'individuazione dei locali da acquisire da parte del <i>Centro risorse</i> e al sopralluogo sui locali messi a disposizione dalla <i>Regione</i> per gli <i>Sportelli</i> nonché alla definizione della dotazione hardware e software e dell'arredamento, ove previsto. E' stato definito il piano dettagliato delle attività del <i>Centro risorse</i> e delle attività esterne e interne degli <i>Sportelli</i> . Infine, è stata realizzata l'analisi dei fabbisogni formativi degli operatori senior dei <i>Centri regionali per l'orientamento</i> ed è stato messo a punto e validato il percorso formativo, in una logica di flessibilità e condivisione delle finalità del progetto.
Avvio delle attività di indagini finalizzate alla modellizzazione del sistema	Sono state realizzate le indagini finalizzate alla ricostruzione della tipologia di azioni orientative presenti nel sistema regionale (M.I. 10) e l'indagine documentaria, condotta a livello nazionale e internazionale, sugli standard dei servizi di informazione e accoglienza (M.I. 6).
Predisposizione di strumenti di supporto alle funzioni trasversali al funzionamento del sistema	E' stata garantita l'immediata operatività del <i>Centro risorse regionale</i> con due unità di personale che dal mese di ottobre lavorano, con continuità all'alimentazione delle banche dati esistenti ("Enti e Corsi di formazione professionale", "Informascuole", ecc.) e all'erogazione di servizi di consulenza informativa on line. E' stata realizzata l'analisi informativa su archivi e prodotti web regionali e avviata l'attività di progettazione delle area web riservata agli operatori, dell'area "Planet Giovani" e dello strumento di autorientamento. E' stato definito lo schema-tipo dei moduli informativi e completata la realizzazione di due dei setti moduli previsti: "Orientarsi in un sistema formativo in cambiamento" e "Orientarsi nei servizi di orientamento". Sono state individuate le fonti statistiche sul mercato del lavoro da cui attingere per la realizzazione dello strumento informativo/orientativo sul mercato del lavoro e sono stati realizzati dei primi sotto-prodotti informativi destinati agli operatori. Infine, è stata predisposta una prima versione della scheda di monitoraggio suscettibile di modifiche e perfezionamento nelle successive fasi del progetto.

Per quanto riguarda la seconda fase<sup>2</sup>, ci si limiterà in questa sede a richiamare le principali realizzazioni che hanno un impatto diretto sul sistema regionale:

- nel mese di gennaio 2003 è diventata operativa la sede del *Centro risorse regionale per l'orientamento*. Tutte le attività previste, precedentemente descritte, sono state avviate sulla base di una pianificazione concordata con la committenza regionale. Fra queste, in particolare, meritano di essere citate per il coinvolgimento diretto degli operatori del sistema territoriale, la realizzazione del primo laboratorio di buone pratiche<sup>3</sup> e la produzione, a partire dal mese di aprile 2003, di una newsletter rivolta agli operatori del sistema, che viene descritta di seguito, all'interno del presente inserto;
- a partire dal mese di febbraio 2003 sono diventati operativi i nuovi *Sportelli territoriali di accoglienza e informazione*.

## **“Orientamento News”: una newsletter per gli operatori di orientamento del Friuli-Venezia Giulia.**

*Orientamento News* è la newsletter mensile, supplemento alla rivista “Quaderni di Orientamento”, che il Servizio per l'orientamento continuo - Direzione regionale dell'istruzione e della cultura realizza con il supporto del Centro risorse regionale per l'orientamento nell'ambito del Progetto Ri.T.M.O.

La newsletter vuole essere un mezzo costante e veloce di aggiornamento sul mondo dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione, con uno sguardo particolare al territorio regionale.

Si rivolge quindi a tutti gli operatori che erogano servizi di orientamento, di istruzione e di formazione sul territorio regionale. In particolare a:

- Centri di orientamento
- Servizi per l'impiego e altre Strutture per l'inserimento professionale pubbliche e private
- Servizi di mobilità europea
- Servizi di informazione collegati al mondo dell'orientamento
- Scuole
- Centri di Formazione Professionale
- Università.

Le informazioni contenute nella pubblicazione sono organizzate all'interno di alcune rubriche che, per quanto non caratterizzate da assoluta rigidità, definiscono, in linea generale, la struttura della newsletter:

- *Le attività di Ri.T.M.O.* E' lo spazio destinato ad informare periodicamente e sinteticamente sugli stati di avanzamento del progetto Ri.T.M.O. In questo senso la rubrica è complementare all'inserto della rivista “Quaderni di orientamento” che contiene degli approfondimenti di tipo tecnico sul progetto stesso;
- *In primo piano*. La rubrica accoglie la segnalazione di iniziative e progetti nell'ambito dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione promossi dall'Amministrazione regionale Friuli-Venezia Giulia o altre notizie di forte rilevanza;
- *Vi segnaliamo*. E' lo spazio dedicato alla segnalazione di iniziative e attività promosse anche su base locale. Si tratta di una rubrica all'interno della quale possono essere accolte ad esempio le segnalazioni fornite dai destinatari stessi della newsletter;
- *Mondo Europa*. La rubrica nasce con l'obiettivo di sensibilizzare al tema dell'Europa e si propone di fornire una prima informazione di base su progetti, prodotti, servizi, temi-chiave che interessano l'ambito dell'orientamento a livello europeo.

Esistono, infine, tre ulteriori rubriche che, considerate complessivamente, concorrono a segnalare le novità di interesse per l'aggiornamento professionale degli operatori di orientamento:

- *Convegni ed eventi*
- *Testi & Riviste*
- *Strumenti informativi*.

Pur mantenendo un'attenzione privilegiata alle iniziative/prodotti realizzati in ambito regionale, le novità segnalate all'interno di questi spazi possono avere anche una valenza nazionale ed europea.

*Orientamento News*, attualmente inviata tramite mailing list ai soggetti che aderiscono alla Rete informativa per l'orientamento del Friuli-Venezia Giulia, verrà pubblicata on line nella sezione “Orientamento” del sito della Regione ([www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm](http://www.regione.fvg.it/orientamento/orientamento.htm)).

**Maria Grazia D'Angelo**  
*Responsabile Tecnico di Progetto*

### **NOTE**

- 1 L'ATI è composta da ASTER (mandatario), CETRANS, CODESS FVG, CRAMARS, GANDALF, IRES FVG. All'interno del partenariato, che concorre unitariamente alla realizzazione complessiva del progetto, sono state individuate delle precise responsabilità rispetto ai singoli macro-interventi anche laddove, nella loro attuazione, siano coinvolti altri componenti dell'ATI. In particolare ASTER è responsabile dei macro interventi 1, 3 e 9; CETRANS dei macro interventi 6, 7 e 10; IRES FVG dei macro interventi 5 e 8; GANDALF del macro intervento 4; CODESS FVG, con CRAMARS, del macro intervento 2.
- 2 Al momento della stesura del presente inserto la seconda fase non era ancora conclusa
- 3 Il primo laboratorio di buone pratiche, dal titolo “Dall'Università al lavoro: quali esperienze per favorire la transizione post-laurea” si è tenuto il 16 aprile 2003. Il laboratorio è stato realizzato dalla Direzione regionale dell'Istruzione e della Cultura – Servizio per l'orientamento continuo, con il supporto del Centro risorse regionale per l'orientamento e in collaborazione con gli uffici responsabili per le attività di orientamento dell'Università degli Studi di Trieste e dell'Università degli Studi di Udine.

# ORIENTARSI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

È on line, all'interno delle pagine web della *Regione Friuli-Venezia Giulia* dedicate all'orientamento, il nuovo prodotto informativo "Orientarsi nella Formazione professionale".

Realizzato dalla *Direzione regionale dell'istruzione e della cultura – Servizio per l'orientamento continuo*, in collaborazione con la *Direzione regionale della formazione professionale*, "Orientarsi nella Formazione professionale" offre una panoramica dettagliata delle opportunità (corsi, stages ecc.) offerte dalla Formazione professionale attraverso i finanziamenti regionali e del Fondo Sociale Europeo.

Il sito si articola in tre sezioni principali:

## > Archivi completi

Comprende tre banche dati:

- **Corsi "attivi"**, contenente l'elenco dei corsi in partenza o comunque inseriti da non più di 100 giorni per i quali c'è ancora la possibilità d'isciversi.
- **Enti**, con le schede degli enti che hanno attivato corsi di Formazione professionale nell'ultimo anno.
- **Corsi in "archivio"**, contenente tutti i corsi avviati dal 2002.

Non sono presenti i corsi relativi alla formazione fatta dalle aziende e i percorsi integrati di scuola e formazione perché destinati ad un target specifico (lavoratori di una determinata azienda e studenti di una specifica scuola).

## > Profili di ricerca

Delineano il profilo delle "persone tipo" che potrebbero fare delle ricerche sugli archivi del sito. Il profilo aiuta l'utente a trovare in modo più certo e rapido le informazioni che sta cercando (corsi o enti), restringendo il campo solo sulla tipologia di corsi che rientrano nel suo profilo.

## > Elenco dei servizi

Supportano le banche dati, mettendo a disposizione degli utenti:

- **informazioni più dettagliate e specifiche per comprendere i requisiti e le modalità di partecipazione** ai corsi di formazione professionale.
- un **esperto on line** per rispondere a esigenze informative personalizzate.
- un **servizio "profilo utente"** per ricevere tempestivamente via mail l'indicazione degli ultimi corsi approvati e rispondenti alle esigenze e caratteristiche personali.
- le **risposte alle domande più frequenti** sul tema della formazione.
- le **news** relative alle iniziative e alle nuove possibilità formative offerte in Regione.
- le **testimonianze** dell'esperienza di persone che già hanno usufruito di tali occasioni di formazione.

Dalla home page del sito è possibile anche iscriversi alla **mailing list** per ricevere periodicamente le ultime novità circa le opportunità offerte dalla Formazione professionale

"Orientarsi nella Formazione professionale" è consultabile all'indirizzo internet: [www.regione.fvg.it/orientamento/frame-corsi.htm](http://www.regione.fvg.it/orientamento/frame-corsi.htm), oppure dalla home page del sito della Regione ([www.regione.fvg.it](http://www.regione.fvg.it)), cliccando sulla sezione "corsi/enti di formazione".

L'aggiornamento e la manutenzione del sito sono gestiti dal *Centro risorse regionale per l'orientamento* in collaborazione con gli *Enti di Formazione professionale* presenti in regione.

Giulia Mardero

*Centro risorse per l'orientamento Friuli-Venezia Giulia*



*Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia*

Direzione dell'Istruzione e della Cultura  
Attività regionali di orientamento

# **IL BENESSERE DEI GIOVANI A SCUOLA, IN FAMIGLIA, NELLA SOCIETÀ**

**Udine, 28 aprile 2003**

**ATTI**

Si è tenuto a Udine un seminario inserito in un'iniziativa di tre giorni dedicati al benessere dei giovani ed al superamento delle varie forme di disagio giovanile. Il suo scopo era quello di promuovere un confronto di prospettive ed una riflessione su alcune significative esperienze a livello locale, nazionale ed internazionale.

Il seminario è inserito in un'iniziativa di tre giorni dedicati al benessere dei giovani e al superamento delle varie forme di disagio giovanile.

La sua finalità è di promuovere un confronto di prospettive ed una riflessione su alcune significative esperienze a livello locale, nazionale ed internazionale.

La prima sessione propone alcuni spunti teorici e metodologici per promuovere nei contesti scolastici una cultura professionale, condivisa con le famiglie e la rete sociale, volta a costruire condizioni di maggior benessere per i giovani e per gli operatori della scuola.

I temi affrontati daranno il quadro di riferimento per sostenere l'avvio di alcune azioni sperimentali nelle scuole della regione.

La seconda sessione intende far emergere le risorse e le potenzialità che le famiglie ed i giovani, anche quelli in condizioni di maggior disagio, hanno a disposizione sul loro territorio, nella quotidianità. Gli interventi proposti non potranno certamente esaurire la complessità delle problematiche sottostanti all'emergere del fenomeno del "disagio giovanile", ma perlomeno aiuteranno i partecipanti a focalizzare alcuni dei temi affrontati dai servizi territoriali: il lavoro di rete, l'integrazione tra le azioni di prevenzione e gli interventi curativi, la necessità di tasaurizzare e rendere stabile il patrimonio di esperienze e di competenze già acquisite.

Questa prima giornata, rivolta prevalentemente agli operatori e agli adulti, è anche un invito ad ascoltare il punto di vista dei giovani che verrà presentato nei giorni successivi dalla Consulta degli studenti di Udine.

Gli studenti esporranno le conclusioni di alcuni lavori realizzati nel corso dell'anno e le loro riflessioni su valori, ideali, aspettative e proposte del mondo giovanile.

## APERTURA DEL CONVEGNO

**Piero Vattovani,**  
*Responsabile del Servizio  
per l'orientamento continuo  
Direzione regionale  
dell'istruzione e della cultura  
Regione autonoma  
Friuli-Venezia Giulia*

Questa giornata è l'occasione ideale per formulare una proposta sperimentale di lavoro sul *benessere a scuola*, da avviare già nelle settimane prossime. In una prima fase saranno coinvolte alcune scuole che hanno interesse a lavorare in sinergia con i Centri di orientamento ed i servizi territoriali. In questo campo non abbiamo niente da insegnare a nessuno, ci sono già molti lavori a livello teorico e molte esperienze sul campo realizzate anche nella nostra regione; per noi oggi però il punto chiave è capire perché anche il settore dell'orientamento può e deve portare un contributo sullo *star bene a scuola*, sul *benessere*, detto in positivo, il che implica l'intervenire per modificare situazioni e cause del malessere. Orientamento e benessere hanno un legame molto stretto e ce l'avranno sempre di più in futuro perché, nella società complessa e dinamica nella quale già viviamo, le questioni dell'orientamento più tradizionali, legate al supporto delle decisioni e delle scelte, sono parzialmente passate sullo sfondo, o meglio, pur rimanendo un aspetto importante del "fare orientamento" non ne sono più il problema principale. Il nocciolo dell'azione orientativa riguarda ormai il come offrire ai nostri utenti, soprattutto ai più giovani, contesti e situazioni migliori per "fare" esperienze orientative, ossia esperienze adeguate a produrre coinvolgimento e nuova conoscenza. Conoscenza di sé, conoscenza del mondo, ma soprattutto, conoscenza della relazione dinamica e vitale e molto soggettiva che mette in rapporto il sé con il mondo esterno. In tal modo l'orientatore si trova a lavorare non tanto per misurare o fotografare l'esistente, (caratteristiche personali inter-

ne, opzioni esterne) ma, piuttosto, per fare in modo che le persone siano in grado di dare motivazioni e significati personali agli eventi, ai vissuti e alle cose che fanno. In questo senso il concetto di auto-orientamento, ormai di vecchia memoria, diventa ancor più indispensabile, ma per realizzarsi pienamente ha anche bisogno di affiancare alle tradizionali attività tutta una serie di servizi e di supporti orientativi nuovi. Le azioni professionali dell'orientamento, quali l'informazione, il counselling e l'accompagnamento personalizzato rischiano di sgretolarsi se non sono alimentate a monte da esperienze reali e da tensioni personali volute ad attribuire nuovo senso e valore ai vissuti. Perciò, credo che lavorare per l'orientamento scolastico e professionale, in qualche modo, voglia dire lavorare per l'orientamento alla vita delle persone; in altre parole bisogna investire più energie professionali e risorse per creare dei contesti nei quali i giovani, e non solo loro, possano sentirsi a proprio agio, liberi di sperimentare se stessi nelle molte dimensioni possibili; non solo il sapere, ma anche il fare e il sentire. Orientare dunque non significa solo occuparsi delle scelte delle persone, ma anche dei contesti e dei modi per produrre nuove possibilità di scelta, dove apparentemente non ce ne sono, o sono troppo poche. Questo è il filo conduttore della giornata che lega tra loro i contributi dei vari relatori con la proposta di sperimentazione che intendiamo organizzare il prossimo anno in collaborazione con le scuole e l'Ufficio Scolastico regionale. Gli interventi introduttivi saranno svolti dal Tutore pubblico dei Minori del Friuli-Venezia Giulia, la dottoressa Gigliola Della Marina, che è molto impegnata su questi temi in regione, e dal professor Dino Del Ponte che, oltre ad essere incaricato a portare i saluti del direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per il FVG, è direttamente coinvolto nella conduzione di significativi progetti sul disagio e sulla dispersione. Seguirà poi l'intervento del dottor Marco V. Masoni, che collabora con noi nell'organiz-

zazione di questa giornata e nel lavoro che stiamo impostando, e quello degli ospiti stranieri, Kenneth Gergen e Mary Gergen, esperti riconosciuti a livello internazionale. Infine chiuderemo i lavori della mattinata con alcune testimonianze significative locali di insegnanti ed operatori che hanno lavorato e stanno operando nel campo del benessere a scuola.

## IL TUTORE DEI MINORI NEL FRIULI-VENEZIA GIULIA

**Gigliola Della Marina**  
*Tutore pubblico dei minori  
Regione Friuli-Venezia Giulia*

A due anni dall'elezione da parte del Consiglio Regionale alla carica di Tutore dei minori per il Friuli-Venezia Giulia, vorrei proporvi alcune riflessioni su questa mia recente esperienza. Rammento le prime sensazioni dopo la nomina: stupore prima, seguito da entusiasmo per la possibilità che mi veniva offerta di intervenire a favore dell'infanzia locale. Poi, la consapevolezza dell'importante ruolo che mi attendeva, in quello spaccato di vita in cui mi sarei immersa, per promuovere i diritti dei bambini, garantirne il rispetto ed avviare progetti *per e con* i meravigliosi bambini e ragazzi del mio territorio, per molti aspetti privilegiati, attenta nell'ascoltare i loro bisogni, pronta nel cogliere la sofferenza negli occhi di chi chiede aiuto e di chi non sa nemmeno chiedere, per quella stessa che mi sarei ritrovata dentro, nell'impossibilità di rispondere con distacco al dolore altrui. E sarà proprio questa sofferenza fatta propria, trasformata in responsabilità, che mi trasmetterà l'energia, non solo per rispondere con forza alle discriminazioni, bensì per garantire la dignità e i diritti dei bambini, nessuno escluso, puntando sulla centralità del bambino e della bambina come portatori di diritti individuali e collettivi, come persone e come parte della comu-

nità, da considerare nella loro interezza attraverso una strategia globale, affinché nessuno resti escluso dal diritto di crescere in modo armonioso, in un mondo di giustizia sociale e pace, come sancisce la Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia, (ONU, 1989), ratificata ormai da ben 192 nazioni. Sono state comunque le segnalazioni, le richieste di intervento, a darmi la possibilità di entrare nel tessuto sociale della comunità, di conoscerne i valori e le specificità, le discriminazioni e le carenze, e soprattutto intravedere la possibilità di una vera e propria azione globale che in un certo senso ha modificato l'idea che mi era stata trasmessa sul ruolo del Tutore.

Infatti, l'Ufficio è diventato un punto e un luogo d'ascolto, dove arrivano le voci di familiari, di vicini, di insegnanti, di operatori, di avvocati e ragazzi stessi, ognuno con i propri, o altrui, bagagli di dolore, di conflitti o di proteste da presentare e condividere. Ad ogni incontro il soggetto è sempre il bambino, invisibile ma presente. Questo bambino, di cui devo affermare l'interesse superiore, al di sopra di ogni altro interesse, e difenderlo dall'egoismo e dal senso di possesso, dalla burocrazia e dalle lungaggini, dalle inadempienze e dalle violenze, cercando alleanze e soluzioni, mi coinvolge nella sua esperienza che, troppo spesso, diventa ancora mia. Ascoltare, per me, significa soprattutto valutare come la società nel suo insieme guarda all'infanzia, all'adolescenza e ai suoi concreti bisogni di crescita. Appurare se esiste o meno una reale attenzione alle domande ed infine verificare se le risposte degli adulti sono davvero in grado di passare dal semplice recepire la domanda del ragazzo ad un dialogo più coinvolgente dello stesso. Sebbene attualmente la società sia più attenta nei confronti dei soggetti in formazione e dei loro bisogni, si evidenzia un'incapacità a tessere delle relazioni significative e poca propensione all'ascolto e al dialogo interpersonale.

Il nucleo familiare appare, troppo sovente, come un luogo asociale

dove tutto resta compresso, anche le parole e i sentimenti, al di fuori delle mura non trapelano né gioie né dolori, si crea così un luogo di grande solitudine per gli adulti e per i bambini, le pareti di casa piano piano sembrano stritolare la famiglia, precludendo contatti, relazioni, confronti, creando l'ambiente adatto alla disperazione. Anche il nostro territorio, con le sue contraddizioni, esprime molte situazioni di sofferenza dovute a solitudine, indifferenza e incomunicabilità, occasioni forti per la fuga dalla realtà, come la droga, l'alcol, l'isolamento nel proprio ghetto o la rimozione estrema del problema.

Tale disagio, che talvolta non trova risposte altrove, arriva all'Ufficio attraverso le segnalazioni dei casi, vere antenne che captano i segnali del malessere ed i fenomeni che turbano il mondo giovanile, rispecchiando la situazione dell'intera società.

Dalle segnalazioni emerge, infatti, con prepotenza la discriminazione e, nonostante tutti siamo pronti a proclamare la priorità del bambino come portatore di diritti e soggetto di riferimenti, di opportunità proprie e di leggi ad hoc, ancora molti bambini e bambine subiscono esclusioni persino nelle prestazioni sanitarie e nell'attività scolastica. I motivi possono essere dovuti alla povertà che in questo momento sta crescendo, e poi parleremo dei motivi per cui può crescere ulteriormente, povertà che è soprattutto una "povertà bambina"; discriminante può essere l'ambiente in cui vivono alcuni bambini, la logistica per coloro che abitano nelle zone montane; l'essere zingari, stranieri o comunque diversi; essere portatori di disabilità, non poter vivere serenamente. Discriminazione è tutto ciò che impedisce lo sviluppo armonioso del bambino, indice che quella cultura dell'infanzia, tanto proclamata, non è ancora una realtà in ogni luogo.

Ed è ancora la scuola che ci può dare quel momento di riflessione concreta su quanto sta accadendo intorno ai nostri giovani, in quanto il mondo scolastico collabora in maniera forte con il Tutore, denunciando uno stato di malessere generale

che interessa circa il 25% degli allievi, malessere che può sfociare in disagio. Tentiamo, quindi, di riflettere su quale possa essere l'origine di questo malessere, che non coinvolge soltanto i ragazzi ma tutta la società. Innanzi tutto i minorenni non sono ancora il centro dell'attenzione, infatti: mancano i dati relativi; l'interesse superiore è ancora un'opinione personale e scarso l'ascolto in tutti gli ambiti (familiare, scolastico, amministrativo, sanitario e politico).

Il focus si sposta, quindi, sulla famiglia che, in questo momento sta vivendo, nel suo interno, grandi cambiamenti, ma non è ancora il portavoce di quella cultura che riconosca la centralità del bambino e la preminenza del suo interesse su qualsiasi altro diritto. C'è ancora molto da fare per affermare tale cultura, affinché tutti i livelli della società, tutti i sistemi di vita che circondano i bambini vengano permeati dall'idea che i bambini non debbano essere solo amati, ma devono essere soprattutto rispettati come soggetti, nella globalità dei loro diritti, individuali e collettivi, destinatari di servizi mirati, come individui e come membri della famiglia, non solo come destinatari di politiche puramente assistenziali.

Come risposta alle considerazioni esposte, ho ritenuto di promuovere delle azioni immediate, sotto forma di discussione sui fenomeni legati agli stili di vita presenti in regione. La posizione del Tutore dei Minori è davvero "privilegiata" perché, sondando il territorio attraverso i contatti con le scuole, con gli enti locali e gli operatori socio-sanitari, ha la possibilità di percepire la situazione reale, tanto nella visione in positivo, quanto su ciò che bisogna ancora migliorare, sui fenomeni in atto e sulle eventuali emergenze. Le indicazioni ricavate sono preziose, in quanto spesso si attiva una rete spontanea di sostegno che offre l'opportunità per una riflessione collettiva ed un confronto sulle tendenze che percorrono il territorio e l'intensificarsi di certe manifestazioni.

Il primo intervento è stato una reazione alla sofferenza domestica do-

vuta alla *conflittualità familiare* che si instaura nel momento della separazione o del divorzio. Il mio intento non mirava a riavvicinare le coppie (ognuno ha ovviamente il diritto a gestire la propria vita), ma ad intervenire affinché la separazione non debba influire sulla crescita del bambino e sul suo diritto ad uno sviluppo armonico, che potrebbe essere compromesso dal perdurare del conflitto.

Per affrontare questo primo tema ho pensato di proporre *un corso propedeutico di formazione sulla mediazione sistemica familiare*. E' mia convinzione che i conflitti familiari si possano superare raggiungendo accordi concreti e stabili sulle principali decisioni che riguardano genitori e figli: divisione dei beni, affidamento, educazione, periodi di visita, gestione del tempo libero, percorso scolastico. Sono proprio tali aspetti, infatti, che ostacolano il processo di separazione divenendo terreno di scontro. Nel conflitto familiare la mediazione è un valido strumento di supporto per aiutare la coppia ad elaborare la fine del proprio rapporto e, nello stesso tempo, rafforzare la competenza genitoriale, per assolvere correttamente la fondamentale funzione di educare i figli, permettendo la loro crescita armoniosa.

Possiamo considerare la mediazione un metodo per *educare alla pace*, per insegnare ai bambini, sin dalla più tenera età, le piccole tecniche necessarie per non accendere i conflitti interpersonali e imparare così a costruirsi la pace. Analoga interpretazione ci prospetta, con maestria, il dottor Marco Vinicio Masoni, che introduce la mediazione anche tra insegnante e alunno, come soluzione alle numerose situazioni problematiche presenti nella scuola e strategia di un cambiamento che potrà migliorare la qualità della vita del ragazzo.

Nasce così il progetto **Il diritto alla felicità – Il benessere familiare quale garanzia per una crescita armoniosa del bambino**, un percorso propedeutico di formazione alla mediazione familiare, della durata di 50 ore, attuato nei quattro capoluoghi di provincia, per operatori socio-sanitari e docenti. È stato un

momento di discussione che ha permesso a tutti gli operatori del settore di ricevere, contemporaneamente su tutto il territorio regionale, le stesse informazioni, estese anche a Tribunali ed avvocati nella giornata conclusiva, di taglio psicologico-forense, tenutasi a Trieste. Il mio auspicio è che la Regione stessa possa al più presto promuovere corsi specifici per mediatori familiari, in linea con l'Unione Europea, in considerazione del fatto che il Friuli-Venezia Giulia è ai primi posti nelle statistiche nazionali per quanto riguarda le separazioni ed i divorzi.

I dati non sono ottimistici: negli ultimi sei o sette anni c'è stato un aumento del 51% nelle separazioni. Dalle statistiche si rileva che, a Trieste, tra il secondo semestre 2001 ed il primo semestre 2002, ci sono state ben 748 separazioni su 1150 matrimoni. La maggior parte delle segnalazioni pervenute (75-80%) riguarda casi di conflittualità familiare. Considero il fenomeno una vera e propria emergenza che ci obbliga ad adeguare la formazione degli operatori dei Servizi alle tecniche della mediazione, per far fronte al grande disagio provocato dal conflitto, soprattutto nei figli, che spesso, purtroppo, perdura anche per 10-12 anni, compromettendo l'equilibrio del bambino. Infatti, se non si interviene nel più breve tempo possibile, per prevenire o tentare il recupero precocemente, si possono manifestare alcuni elementi patogeni: nei più piccoli si possono riscontrare reazioni psicosomatiche, anche molto pesanti per il fisico e, negli adolescenti, si evidenziano comportamenti a rischio, autolesionismo, sino a comprendere tendenze suicidarie. Il tipo di disagio può provocare ripercussioni anche nell'età adulta. Le cifre non possono che farci riflettere sull'impegno da dedicare alla conflittualità della coppia, che va affrontata con molta serietà dai politici e da tutti coloro che si occupano delle famiglie, per riuscire ad aiutare la coppia a superare il momento del distacco, nell'interesse superiore dei bambini.

Un altro tema proposto in termini

di prevenzione, *agire sull'agio*, è stato **Genitori quasi perfetti** per rendere la genitorialità più responsabile. Cominciare ad educare i genitori affinché i futuri papà e mamma, e insieme, partecipino a tutti i fenomeni che si sviluppano fin dal concepimento, nel grembo della madre. Si formerà così, accanto alla coppia affettiva, una coppia di genitori che agirà sempre nell'interesse del bambino e per il suo benessere. Nell'eventualità che la coppia affettiva dovesse sciogliersi, la coppia genitoriale sarà preparata a continuare la sua funzione educativa nei confronti del proprio figlio.

**I giovani come protagonisti** è un unico progetto globale, in fase di realizzazione, proposto ai ragazzi delle scuole medie e superiori, anche all'interno dei quartieri, toccando varie tematiche legate ai fenomeni giovani, connessi ai loro stili di vita. Il primo tema affrontato è stato *Il bullismo*, ovvero la violenza, reiterata nel tempo, dei bambini sui bambini, dei ragazzi sui ragazzi. L'argomento è stato indotto dalle crescenti segnalazioni del fenomeno, presente in varie zone della nostra regione, con casi di bullismo precoce persino alle elementari. Primo laboratorio d'intervento, una piccola cittadina della Carnia. È stata un'esperienza forte che ha coinvolto totalmente la scuola e gli operatori, per più di un mese. Siamo riusciti a parlare a tutti i livelli della società, alle figure istituzionali, agli operatori del sociale, del mondo scolastico, ai genitori, ai cittadini. Un primo importante ritorno è stato dato dai ragazzi, che hanno lavorato utilizzando le tecniche del Teatro dell'Oppresso, metodo che, ispirandosi alla filosofia di Freire e Augusto Boal, permette ai ragazzi di esprimere, attraverso scene teatrali, i loro problemi ad un pubblico partecipe, che ha risposto alla loro provocazione, trasformandosi da spettatore in attore, *spett-attore*, durante il forum conclusivo.

Dal contatto con gli studenti è emerso che il nodo principale è la mancanza di comunicazione, non solo in famiglia, ma all'interno di tutta la comunità. Il malessere del-

la società attuale, infatti, deriva proprio dall'incapacità di relazionarsi agli altri, problema che, ancora una volta, inizia in famiglia con quei silenzi coperti dalla televisione, dagli auricolari, dal computer, dai videogiochi, lontani dal mondo reale delle emozioni e dello "stare insieme". Per arricchire la vita di un bambino, per migliorarla, servono le emozioni che derivano dal contatto con gli altri, dalla condivisione e dalla discussione che permetteranno al ragazzo di acquisire il senso critico necessario per combattere stereotipi, evitare di diventare soggetti passivi e influenzabili e, nello stesso tempo, rafforzare la propria identità.

Concludo accennando agli altri temi di discussione proposti ai **giovani come protagonisti**: dall'affettività alla sessualità ai tempi dell'AIDS, per parlare ancora di stili di vita, di emozioni, di affettività per arrivare ad una sessualità consapevole, senza rischi. Gli ultimi due progetti sono legati al rafforzamento dell'identità, che si forma prima in famiglia e poi nella scuola, dove con l'aiuto degli insegnanti, il loro apporto storico e culturale, l'opportunità di confronto con i pari ed il rispetto delle regole permetteranno al ragazzo di diventare quell'uomo che avrà consapevolezza e rispetto di se stesso e degli altri, libero di effettuare scelte responsabili per il suo percorso di vita e contemporaneamente partecipare alla costruzione di un futuro migliore, assieme a tutta la comunità internazionale.

## NESSUNO DEVE ESSERE ESCLUSO DAL SUCCESSO FORMATIVO

**Dino Del Ponte**  
*Sovrintendenza Scolastica regionale*

Questa iniziativa ha trovato favorevole consenso presso la Direzione scolastica proprio perché coscienti della fondamentale importanza

dell'interazione tra le diverse istituzioni, per far fronte alle problematiche della scuola e della formazione. Parlare di benessere, di star bene a scuola, di prevenzione del disagio, alle volte è ritenuto un po' chino superfluo; sul disagio, a volte, è stato detto che non esiste e la tutrice dei minori ha fatto un quadro preoccupante, sotto certi aspetti, e ha parlato di una forma di disagio che è chiaro e che ha un'oggettività evidente nelle cause che lo determinano. A mio avviso ci sono altre forme di disagio che sono più subdole e meno visibili, forse è un disagio che non è neanche percepito come tale da noi stessi, dai ragazzi. Ho pensato che esistono due forme di disagio: uno che è un disagio soggettivo, un disagio percepito dal soggetto e uno che è percepito dagli altri. Mi è venuto in mente l'episodio di Jan Palach durante l'invasione sovietica di Praga. Palach che si diede fuoco trasformandosi in una torcia umana in piazza, non soffriva, però la società soffriva tutta. Ho l'impressione che a volte questo succeda anche nella nostra società, che esista un disagio manifesto, vissuto dal soggetto e un altro disagio vissuto dagli altri e quello che può riguardare il settore scolastico, il cosiddetto abbandono scolastico, l'abulia, la passività, il non aver voglia di fare, che i ragazzi giustificano dicendo "non mi piace"; si dice che i ragazzi sono viziati, che non hanno interessi, che stanno troppo bene e qui io metterei un punto di domanda: che non siano delle forme subdole di protesta, di segnalazione a cui dobbiamo far fronte perché nessuno deve essere escluso dalla felicità e, per quello che riguarda il mondo scolastico, direi che nessuno deve essere escluso dal successo formativo. Se andiamo a vedere quanta parte della nostra gioventù è caratterizzata dal fenomeno della dispersione scolastica, che non è solo abbandono, ma anche una non maturazione di tutte le potenzialità che sono presenti in ciascun individuo, forse quelle strategie che il dott. Masoni e tanti operatori della nostra scuola stanno sperimentando e portando avanti meritano l'impegno di tutti. Noi, come *Consulta*

*degli studenti*, abbiamo in atto delle azioni proprio tendenti a favorire il benessere nel mondo della scuola. Un benessere che non sia generico, uno star bene passivo, ma reale e fatto d'impegno. Io non credo che un eccesso di tutoraggio, che è presente in tutti i momenti della vita dei ragazzi sia la cosa migliore, alle volte è una forma di cloroformizzazione dei nostri giovani; penso che il vero motore sia invece quello di fare in modo che ciascuno sviluppi la propria autonomia, diventando protagonista nei diversi momenti della vita per quelle competenze e per quelle possibilità che è in grado di avere e anche con la responsabilità che ognuno può e deve accettare. Credo che la scuola debba modificarsi in questo senso: non deve essere una semplice trasmettitrice di cultura ma deve diventare un laboratorio nel rispetto dei ruoli e delle competenze di ciascuno, ma soprattutto luogo di dialogo fra le diverse componenti della scuola che sono: in primis gli studenti, le famiglie, ecc. Deve dialogare anche con l'esterno che è il mondo del lavoro, per i ragazzi delle superiori, con il mondo delle associazioni e delle istituzioni e quindi ben vengano queste iniziative di sinergia tra le istituzioni e il mondo della scuola. In questi giorni sarà il mondo della scuola a parlare, a diventare protagonista dell'incontro e gli studenti, i genitori e i docenti saranno chiamati a raccontare le proprie esperienze, a fare le proprie proposte, perché la sperimentazione che sarà avviata nel prossimo anno, tenga conto delle numerosissime esperienze che abbiamo già sul territorio e che forse sono poco pubblicizzate, in modo che siano messe in rete e che siano sostenute. E' necessario che sia valorizzato quel grande patrimonio di competenze e di conoscenze che sono dentro la nostra scuola friulana, spesso e volentieri tenute nascoste con timidezza, oppure con *egoismo*; invece dobbiamo abituarci a questo scambio e a questa collaborazione. Se in questo momento certe cose sembrano impossibili, poiché si tende a ripetere o a fare quello che viene emanato dalle diverse circolari, bisogna fare in modo che

all'interno delle istituzioni diventano protagonisti gli studenti, i genitori, i docenti per fondare la scuola autonoma nel vero senso della parola. Ricordiamoci che l'innovazione vera, le idee vere, la creatività, non nascono da quello che è codificato, nascono dal pensiero divergente che hanno i giovani; sono loro che interpretano in modo diverso la società e sono in grado di darci degli stimoli, per cui va dato spazio fisico ai giovani perché possano incontrarsi ed esprimersi e soprattutto spazio psicologico, riconoscendogli le capacità, i doveri, le potenzialità che, spesso e volentieri, sono "cloroformizzate" e "omologate". La nostra scuola deve aprirsi a questo, se vuole fare in modo che nessuno sia escluso dalla formazione e che sia utilizzato tutto il potenziale presente. Dal momento che le difficoltà sono tante e le forme di disagio molteplici, è indispensabile la collaborazione tra tutti gli enti e le istituzioni. Ognuno tende a guardare al particolare, al proprio settore ma dobbiamo superare questa miopia culturale e abituarci ad avere fiducia l'uno dell'altro, a sentire l'indispensabilità dell'altro; dobbiamo tendere alla vera collaborazione, non limitarci ad aspettare, a rimbalzare responsabilità e compiti; la vera collaborazione è fatta anche di umiltà e di riconoscimento delle proprie lacune e dei propri limiti. Sarà utopia questa, al giorno d'oggi, quando si parla tanto di efficientismo e di perfezionismo in tutti i sensi? Sì! Credo che sia utopia, ma la storia non va avanti, secondo me, con la legge dell'economia ma con l'utopia.

## PROMUOVERE IL BENESSERE VUOL DIRE METTERE IN ATTO GRANDI AUTOCAMBIAMENTI

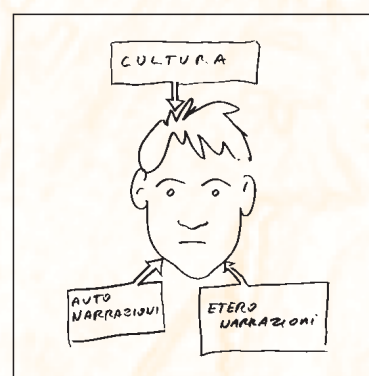
**Marco Vinicio Masoni**

Sono stati talmente ricchi gli spunti e gli inviti negli interventi del Tutore dei minori e del professor Del Pon-

te che ho sconvolto mentalmente la mia relazione ascoltandoli, ho cambiato al momento i miei lucidi e quindi posso sperare di dare un contributo organico e non preconfezionato a questo convegno. Mi hanno toccato gli esempi che hanno fatto, i temi che hanno proposto, le questioni che hanno ritenuto importanti e che coincidono con le cose che penso, che ho vissuto e che sento nella scuola. Partiamo dalla questione, introdotta anche da Vattovani, del benessere e della promozione del benessere che viene vista, da qualche anno, come una dizione più simpatica e piacevole che non l'altra: lotta al disagio. La prima cosa che vorrei dire è che, probabilmente, questa non è una questione solo lessicale, né siamo di fronte ad un esempio di pensiero positivo in senso banale, da rotocalco, ma che nominare la promozione del benessere ci pone di fronte a implicazioni che suggeriranno azioni assai diverse. Sia il Tutore dei minori che il professor Del Ponte, hanno fatto cenno a problemi reali, concreti, legati a ragioni economico-sociali e culturali, e si sono riferiti a progetti che sono già in atto sul territorio e che non devono, è giusto che non debbano, essere in qualche modo ridonati o sovrapposti da altri progetti, da un arricchimento che finisce per diventare confusione anziché supporto, ma che vanno affiancati da qualcosa che possa, in qualche modo, corroborarli tutti. L'idea allora è questa: proporre qualcosa che possa rendere ancora più efficace quanto è già in atto, valorizzarlo e cogliere un aspetto che in ogni caso va colto e che è anche un punto focale dei problemi che si vivono nella scuola oggi. Si parlava di promozione del benessere e c'era un accenno, fatto da entrambi i relatori che mi hanno preceduto, alle azioni fatte per cogliere il disagio quando e ove si manifesta. Rimane, infatti, da condurre un lavoro sul disagio, su ciò che viene visto, su ciò che si scopre nel corso della vita scolastica, e questo lavoro è indispensabile, ma anche rischioso, e su "rischioso" vorrei mettere l'accento. Lavorare su segnalazioni è necessario perché vanno colti segnali che altrimenti andrebbero perduti, ma fa correre il pericolo di etichettare-come è noto, la persona

che viene segnalata. Noi diciamo generalmente che uno dei più grandi rischi per un ragazzo è esser definito "ragazzo a rischio"; questo perché una volta costruita l'immagine, con tutte le implicazioni, del ragazzo a rischio, è facile che si imbrocchi, e che lui stesso imbrocchi, in un certo senso per "accontentarci", il sentiero che ripercorre narrazioni già note e già vissute. Come il Franti del libro Cuore, del quale, fin dall'inizio, si sa già come va a finire la triste storia di futuro "abbandono". Questo è il pericolo, quindi per quanto riguarda il campo degli interventi su segnalazione occorre affilare molto i nostri strumenti per non correre questi rischi.

C'è poi l'altro campo, quello che riguarda la promozione del benessere e che non può coincidere con la segnalazione di ciò che adesso non va bene, di ciò che si è visto essere problematico, in crisi, ecc., questo campo riguarda infatti un'altra attività. Promuovere il benessere vuol dire mettere in atto da parte della scuola, degli adulti in generale, grandi autocambiamenti. Noi possiamo dire, in modo piuttosto condiviso nella cultura psicologica e sociale attuale, che se c'è un motore, in qualche modo riconosciuto, che spiega l'agire umano, è che le persone puntano a costruirsi nella relazione con gli altri una propria identità, una propria riconoscibilità. *Mi aiuterò con un disegno:*



Questo schema grafico dell'identità in qualche modo cerca di riprendere le concezioni correnti. Il nostro ragazzo del disegno, chiamatelo Andrea, ha una sua identità che diciamo costruita da tre grandi componenti: la componente più importante forse per definire il contesto è quella culturale, la matrice collettiva, il cosiddetto "ambiente"; poi c'è una parte che chiameremo insieme

delle auto-narrazioni che è data da ciò che il nostro Andrea pensa di sé, crede, spera, teme, giudica di sé; e poi ci sono le etero-narrazioni, la terza componente, cioè le cose che gli altri importanti, significativi per Andrea, pensano, dicono, credono di lui. Il disegno sintetizza dunque un concetto attuale davvero importante. La nostra identità, il nostro io è costruito anche, e forse in modo preponderante, dagli "altri", dalle loro convinzioni rispetto a noi, dalle loro ansie e paure, dalle loro credenze. Vi racconto a questo proposito, ad ulteriore illustrazione di questa ipotesi, due episodi che probabilmente renderanno l'idea più di lunghi discorsi teorici.

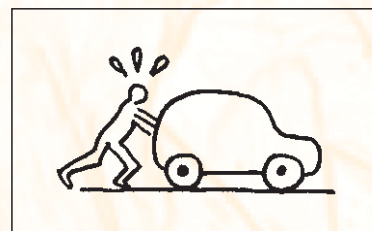
Primo episodio. Parecchi anni fa, centro d'ascolto in un liceo, bussa alla porta un insegnante, entra nella mia stanza, la stanza dello psicologo, e mi dice: "Masoni c'è una ragazza che fa la quarta liceo che va malissimo e io penso che dovremmo fermarla, però mi spiace perché è intelligente, il primo anno andava benissimo, puoi fare qualcosa?" Dico: "Io non posso fare miracoli, posso parlare con i ragazzi se vengono loro", ma la prof insiste: "Beh, credo che te lo debba dire, ma mi raccomando, è una cosa molto riservata; la ragazza ha subito uno stupro quattro anni fa, ecco perché adesso va male a scuola, quindi tu, in quanto psicologo, forse puoi fare qualcosa. Mi raccomando ancora: di questa cosa non sa niente nessuno!" Dopo due giorni bussa un'altra insegnante, entra, abbassa la voce: "Masoni una cosa riservatissima, c'è una ragazza che ha subito una violenza carnale, ecc.". Dopo quattro giorni arriva la bidella: "dottor Masoni lo sa cosa è successo a quella ragazza quattro anni fa ...". Insomma la cosa era nota a tutti; non è pertinente dirvi qui cosa è stato fatto, la questione si risolse in due incontri, in due incontri ricominciò ad andare bene a scuola. Sia chiaro che nessuno le ha "cancellato" quel brutto episodio della sua biografia, quel pesante episodio è rimasto, ma l'uso che ne faceva la ragazza in modo inconsapevole l'abbiamo tolto.

Altro episodio, assai diverso, ma da confrontare col primo. Passano due mesi, bussa alla mia porta una ragazza, entra e scoppia a piangere e in un'ora e venti, tra singhiozzi e li-

tri di lacrime, mi racconta la sua storia. Mi dice: "Sono disperata, è la prima volta che ne parlo con qualcuno, a scuola nessuno sa niente"; questa volta era vero: "mio padre beve da anni, da quando io sono piccola, e quando beve, praticamente sempre, entra in casa, urla e picchia me, mia sorella e mia madre, da una vita. Non ne posso più". Io, psicologo nella scuola, un po' ingenuamente chiedo, era mio dovere farlo: "E come sta andando a scuola?". Io chiedo con aria triste, comprensiva, un'aria che come accade a noi tutti rende spesso retoriche le nostre domande, ero infatti davvero molto colpito e mi aspettavo come ovvie delle conseguenze disastrose di questi eventi nella vita scolastica, ma la ragazza mi risponde: "Va tutto bene, ho tutti sette". Ora mettiamo a confronto i due episodi. Nel primo caso la scuola era al corrente di tutto ed era in assoluta buona fede, ma con la sua comprensione e la sua vicinanza espresse verbalmente, oltre che con gli sguardi, con le azioni, con i voti, in qualche modo comunicava alla ragazza: "Guarda, lo sappiamo cosa ti è successo, sappiamo che con quello che ti è capitato è normale che poi si vada male a scuola, capiamo questa cosa". In qualche modo il messaggio che le mandavano in sintesi era questo: "Riteniamo che sia comprensibile che tu vada male a scuola". La ragazza, anch'essa in modo inconsapevole e quindi incolpevole accoglieva l'invito, aggiungendo danno al danno. Nell'altro caso la scuola non sapeva assolutamente nulla; quella ragazza lasciava l'inferno a casa, varcava la porta della scuola ed entrava in paradiso. Era riuscita a rompere questo racconto, a separarlo in due storie diverse e a farne due mondi diversi. È un esempio che a me pare piuttosto chiaro su cosa significhi dare il nostro contributo alla costruzione del benessere. Un contributo che non implica semplicemente sorrisi e buonismi. Lavorare in quel senso vuol dire avere in mente che molte delle cose che stiamo facendo, che molte delle emozioni che proviamo, le credenze che abbiamo, non sono altro che strumenti utilizzati in buona fede dai ragazzi per alimentare i loro problemi. Se questo diventa chiaro, la richiesta è questa: occorre che l'insegnante,

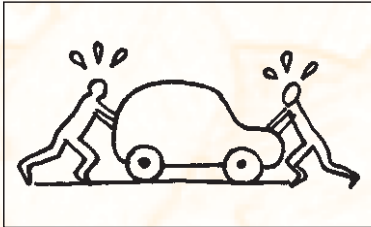
l'adulto mettano in atto grandi autocambiamenti, inizi a leggere diversamente gli eventi, inizi a pensare che qualunque ragazzo, in qualunque condizione, anche socio-economica difficile, possa teoricamente, potenzialmente, virtualmente farcela. Se penso che ogni ragazzo può farcela e comunico una mia attesa in questo senso, e tolgo gli alibi, con i quali io utilizzo anche i miei fallimenti di insegnante, se faccio questo promuovo il benessere.

Posso, quindi, farlo cambiando lentamente le narrazioni che ho in testa, io insegnante, io psicologo; se voglio cambiare occorre che faccia queste cose, che metta in atto una svolta di parecchi gradi ai miei punti di vista. Posso fare anche altro poi, posso lavorare diversamente, e verrà da sé, una volta acquisita questa competenza, questa sicurezza che il ragazzo ha potenzialità assolutamente presenti sempre. Noi potremmo addirittura dire che il ragazzo Antonio a scuola ha messo in atto certe modalità per riuscire a sopravvivere in un mondo in cui non conosce altri mezzi per farlo e, molte volte per andare male occorre essere intelligenti, per sembrare addirittura "tonti" occorre essere acuti e intelligenti. Una volta divenuti competenti, una volta capaci di leggere le cose in questo modo noi possiamo dire, raccontare a questi ragazzi, qualcosa che demolisca le loro credenze. Vorrei portarvi un altro esempio. È uno spezzone, l'inizio di un corso che dura quattro ore con i ragazzi, dove tentiamo di smantellare le credenze, le convinzioni, le narrazioni con le quali i ragazzi si costruiscono alibi per non fare nulla, anche loro lo fanno, anche loro sono buoni, o meglio buonisti, con se stessi. Diciamo: a questo gruppo di cinque ragazzi, per esempio, "abbiamo una macchina che va in panne, si ferma, allora i due ragazzi che sono a bordo si dicono: "Beh scendi"; ne scende uno e comincia a spingere la macchina.



Ma subito dopo anche l'altro ragaz-

zo scende, e spinge anche lui, la macchina si ferma ovviamente e noi diciamo al gruppo di ragazzi, che intanto sta ridendo: “la macchina è ferma, è bloccata, più spingete più rimane ferma, c’è qualcuno dei due che non si sta impegnando?” No.



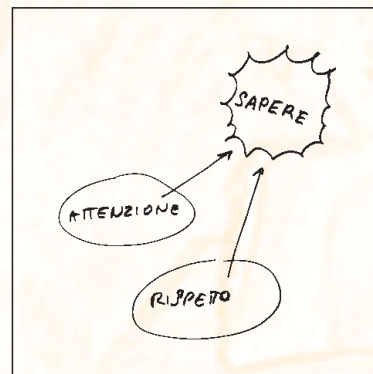
Entrambi s’impegnano, fanno fatica, sudano, eppure la macchina non si muove: questo è quello che accade a voi quando vorreste, per esempio, studiare ma scoprite che non avete voglia, non c’è carenza di qualcosa. Accade questo.



“Il disegno sta parlando di voi, quando voi sembrate, a voi stessi, privi di qualcosa”. Io so che i ragazzi dicono: “Perché non ho voglia? Perché Francesco ha questa voglia, riesce a lavorare due ore, e io non c’è l’ho?” Occorre dire ai ragazzi: “Non è vero che non c’è l’hai, non è qualcosa che non hai, è qualcosa che hai in più, per andar bene a scuola occorre lavorare di meno, non lavorare contro”. Poi diciamo ai ragazzi che la parte che spinge contro, lo fa perché non è stupida, anzi, è una grande amica che vuole aiutarli e chiediamo ai ragazzi cosa accadrebbe di brutto, secondo loro, se la parte smettesse di aiutarli, se cominciassero ad andare bene a scuola. I ragazzi rispondono e nell’istante in cui rispondono, iniziano non sapendolo, a demolire le narrazioni di vecchio tipo e a dire: “sono io quindi

che decido queste cose, allora dipende da me”, e si innesca il cambiamento. Questo per quanto riguarda le narrazioni che possono essere cambiate sia in noi sia nei ragazzi. Ma c’è un altro fenomeno molto interessante, che ritengo possa riempire la seconda parte del mio intervento: abbiamo fatto interviste con molte scuole della regione, abbiamo raccolto numerose autodescrizioni dei ragazzi, abbiamo provato a dire ai ragazzi: “leggiti come sei a scuola”, anziché dire ai ragazzi: “cos’è che non ti piace?”, perché il pericolo era che utilizzassero i nostri termini, le nostre categorie. Da un centinaio di autodescrizioni, autocaratterizzazioni, usciva questa sorta di messa a fuoco collettiva di due grandi temi. Il primo: tantissimi ragazzi, circa 80%, davano molta importanza al fatto che a scuola non riescono a stare attenti. La cosa compare anche nelle interviste agli adulti, insegnanti e genitori. Ricordo un insegnante che dice: “lo vedo, stanno cambiando i tempi, ormai anche i ragazzi bravi, dopo un po’ di tempo perdono la concentrazione, non riescono a stare attenti, perdono il contatto con quello che stanno facendo, è un fenomeno diffuso”. Bene, ipotizzo una lettura di questo fenomeno: non siamo davanti ad uno strano degrado del cervello dei ragazzi di oggi, non è, prevengo i sospetti, l’uso della Playstation che rende diversi i loro tempi d’attenzione; c’è qualcos’altro che sta accadendo, e lo si può intuire scoprendo l’altra categoria toccata spesso dagli studenti: il rispetto di loro per gli insegnanti e degli insegnanti per loro. Siamo ad un punto cruciale, potremmo fare una lettura superficiale e dire: “Sono i tempi di oggi, non c’è più pazienza, non c’è più rispetto”, ma non è così semplice. Io penso che per promuovere il benessere si possa leggere ciò che oggi appare più urtante nei bambini e nei giovani, una certa loro spocchia, arroganza, in un modo “positivo”, vedremo fra qualche attimo in che senso. Intanto qualche esempio di “spocchia” o di atteggiamenti disarmonici: era impensabile anni fa che un bambino di prima media

dicesse all’insegnante: “Non si permetta di parlarmi così”, oggi lo fanno. Un esempio recentissimo: qualche mese fa viene da me, in un centro d’ascolto per genitori, una mamma con il figlio. La mamma espone le questioni scolastiche del figlio, poi la invito ad uscire un attimo per parlare con lui, per sapere da lui il suo punto di vista, e questo figlio mi dice: “Le cose che dice mia madre sono vere, però ho un altro problema, io sento il bisogno di gestire da me la mia vita, di fare le mie scelte, e ho l’impressione di essere in un mondo che mi impedisce di farlo.” Immagino che questo sembri anche a voi un buon linguaggio, una richiesta matura e sensata, ma quel figlio che parlava aveva solo... otto anni. Era un bambino. Certo, non sono tutti così, ma anche questo è un indicatore di quanto sta accadendo. C’è in atto un cambiamento di grande portata, i bambini e i ragazzi incominciano a sentire, in modo forse inconsapevole e incontrollabile, sulla pelle, che hanno più diritti, che hanno diritto a un mondo più “democratico” dove loro sono rispettati; questo tema del rispetto e dell’attenzione esce dalle descrizioni che loro fanno di loro stessi. Sotto c’è qualcosa di molto importante, c’è un sapere che sta andando in crisi. Quando manca l’attenzione il risultato è che non apprendono, non imparano.



C’è sotto un sapere, ed è questo il sapere che sta entrando in crisi, la cui modalità di passaggio dall’insegnante al ragazzo è di questo tipo: Edgar Morin dice che stiamo insegnando come se riempiamo con il sapere delle teste vuote e questa modalità è vissuta oggi dai ragazzi come non più supportabile.



Loro non sanno dirlo come lo dico io adesso, non usano questo linguaggio, dicono: "Non riesco a stare attento e non mi sento rispettato dalla scuola"; questo è il lessico che riescono ad utilizzare. C'è qualcosa nei *saperi* d'oggi, nel modo in cui vengono posti che non è più accettabile da bambini e ragazzi che vogliono più diritti, più bisogno d'ascolto, più dignità. Ci stanno chiedendo di cambiare i saperi e di far sì che ciò che esce non venga più travasato in loro, ma venga negoziato tra loro e noi, ma questo vuol dire capire che anche il bambino ha una sua intelligenza, creatività, sue proposte. Il sapere codificato nelle stanze ufficiali viene messo in crisi se cominciamo a lavorare in questo modo, si comincerà a pensare, per esempio, all'apprendimento cooperativo, non però come se fosse un modo per fare le stesse cose in piccoli gruppi, come a volte capita, ma a un apprendimento fatto da ragazzi che stanno ricercando e scoprendo, presente l'insegnante come facilitatore, come aiutante in questa modalità, in questa co-costruzione di nuove conoscenze. Si comincia a volere questo. Si comincia a vedere che il sapere di vecchio tipo era troppo strettamente correlato a posizioni di potere, era un sapere che si doveva imporre ordinando, comandando. Ora forse qualcuno ricorderà che posizioni apparentemente simili erano già sorte negli anni sessanta: c'erano teorie che affermavano che la conoscenza è definita e voluta dal potere dominante ma, attenzione, qui ora parliamo di qualcosa di completamente diverso, non di una nostalgia sessantottina; in quei tempi infatti lottavano

per imporre un altro sapere diverso da quello dominante, ma che se vincente sarebbe divenuto anch'esso dominante; si sarebbero coltivati gli stessi guasti, gli stessi difetti che mettono oggi in crisi il sapere della scuola. Ora si parla invece di un nuovo modo di "produrre" e non di "passare" il sapere. Ma sento che il tempo stringe e quindi mi avvicino rapidamente alle conclusioni elencando le idee che possono uscire da questo punto di vista da negoziare, discutere con voi nei momenti che seguiranno a questo convegno:

- 1) ridare dignità agli insegnanti, che non sono portaborse di saperi che altri hanno messo a punto, ma hanno, devono avere competenze, una autonomia teoretica che va messa a punto, costruita, scoperta e difesa; è un nostro compito;
- 2) un aiuto ai genitori; i gruppi di auto aiuto nascevano per problemi gravi come divorzi, malattie, ecc, adesso stanno nascendo gruppi di auto aiuto di genitori che hanno i figli che... vanno a scuola, tanto è grosso il problema, e questi genitori vanno promossi, informati e aiutati, gli va fatto capire che non sono soli;
- 3) dobbiamo fare qualcosa che permetta agli insegnanti di gestire nuove tecniche di lavoro con i ragazzi, apprendimento cooperativo e altro;
- 4) dobbiamo riuscire a diventare competenti nella mediazione, cioè nel saper chiedere al ragazzo quale autocambiamento occorre che *NOI* si faccia affinché *LUI* possa stare bene a scuola, costruendo così, forse addirittura inventando, il benessere;
- 5) dobbiamo ri-motivare i ragazzi stanchi della scuola, offrendo loro narrazioni di nuovo tipo, narrazioni che ri-permettano loro di sentire la scuola e i saperi come situazioni che essi stessi hanno contribuito a costruire.

Mi fermo con una conclusione quasi politica, forse banale, ma alla quale non voglio rinunciare: forse, mettendo in atto queste nuove letture dell'insegnare si riesce a riscoprire che questa, pur in mezzo a diffi-

coltà che mai scompariranno, e ne avremo sempre di nuove, è ancora una delle professioni più gratificanti che esistano al mondo.

## I VALORI NASCONO DA UNA RELAZIONE E NON DAL SINGOLO PENSIERO DI UN INDIVIDUO

**Kenneth & Mary Gergen**

Questa è una conferenza sul benessere nella scuola, nella società e io credo che sia una conferenza anche sullo star bene qui, per questo mi alzo e cammino un po' perché mi sento meglio se mi muovo e non sto seduto in un posto. Voglio ringraziarvi molto per aver invitato me e mia moglie Mary a questo gruppo di lavoro che mi sta piacendo molto, e di averci permesso di partecipare a questo dialogo, perché io spero che sarà un dialogo. Quello che state facendo qui è molto importante ed è un grosso onore essere chiamati ad essere partecipe di quello che state pianificando qui. Voglio dire che abbiamo avuto qualche problema nel definire i ruoli per parlare, perché ieri mattina Mary si è svegliata e non riusciva a parlare perché aveva preso freddo. Così ci siamo chiesti cosa avessimo dovuto fare e se avessimo dovuto modificare l'intervento. Oggi lei sta un po' meglio così abbiamo deciso di cambiare di nuovo e adesso vedremo cosa succede, come muoverci durante la mattinata. Io cercherò di parlare molto lentamente perché il traduttore mi ha chiesto di non essere troppo veloce e farò del mio meglio. Quello che voglio fare è prima di tutto parlare un po' di alcune risorse per muoversi verso il futuro, per introdurre, lasciate che vi parli del mio primo lavoro ossia quello di professore ad Harvard. Quando arrivai lì avevano grandi progetti per il futuro e tutti lavoravamo su questi progetti: l'educazione futura ad Harvard, come svolgere il lavoro in classe, poi mi sono spostato a Swarthmore, che è

dove insegno adesso e ho una piccola scuola privata, che è una scuola d'élite conosciuta per il suo buon insegnamento e lì stanno cercando adesso di fare un programma per il futuro perché anche loro vogliono un miglioramento. E io penso: ecco queste due scuole eccellenti ed entrambe sono scontente e hanno problemi, ovunque problemi. Sono rimasto lì più di venticinque anni e circa ogni cinque anni ci sono problemi che devono essere risolti, cose da cambiare. Una cosa che è diventata sempre più chiara per me è che non esiste la perfezione nell'educazione, non esiste la cosa giusta, non esistono soluzioni definitive, non esiste una conoscenza che sia ferma, immutabile, fissa. Siamo in una continua crisi, ci sono continue questioni e problemi e deve essere così perché le culture cambiano. Noi dovremmo essere degli esperti nel creare dei significati, nel mettere insieme dei significati, ma i significati non rimangono fermi, non sono sempre gli stessi, i valori cambiano, gli interessi cambiano, l'ideologia cambia, le strutture cambiano, e ciò continuerà a creare una serie di problemi, di insoddisfazione e di incapacità, per cui in qualche maniera noi non siamo pagati soltanto per insegnare ma anche per trasportare tanti problemi che si presentano tutti i giorni. D'altra parte noi dovremmo guardare a questi, che consideriamo come problemi, come a delle opportunità perché noi abbiamo la capacità nelle nostre classi di creare il futuro, di prendere il passato e di ricreare con i nostri studenti qualcosa di differente. Io ammiro quello che tutti voi state facendo, mi sento in qualche maniera inferiore perché lavorate ad un livello in cui mettete insieme le basi di quello che io trovo negli studenti universitari e voi avete fatto gran parte del lavoro e io faccio un lavoro solo di messa appunto. Il vostro obiettivo è molto più difficile. Quello che vorrei fare questa mattina è di parlare di questo nuovo movimento che sta avvenendo attraverso l'educazione e attraverso molte altre aree della vita accademica, parlare di questo per parlare della nostra

situazione come insegnanti, nella società, e poi vorrei parlare anche della pratica che emerge da questo, di qualche implicazione pratica di quel modo di pensare. Questo movimento ha molti nomi, emerge in psicologia, in sociologia, antropologia, storia, nelle scienze, nell'educazione, nella comunicazione e si muove attraverso tutte queste discipline dando luogo ad un enorme cambiamento, anche ripercussioni nell'educazione. Voi conoscete Bruner molto bene, anch'egli partecipa a questo movimento, avete molte persone qui che lavorano sulla psicologia culturale, anch'essa parte di questo movimento, fateci chiamare questo movimento "costruzionismo sociale" per il momento.

Il dramma di questo movimento è il seguente: noi abbiamo una tradizione nell'ovest, di onorare il pensiero individuale che significa considerare la mente individuale come il nucleo fondamentale della società, così come quando diciamo che la società è fatta di singoli individui, e questa è la cosa fondamentale, la conoscenza sta nella testa dell'individuo, nella razionalità, nella ragione, la motivazione, la malattia, i valori, i desideri. Tutto questo dimora nella testa del singolo individuo. La maggior parte delle nostre istituzioni sono basate su questa democrazia, basate su questa idea di ciascun individuo. L'educazione pubblica è basata su questa idea. Noi dobbiamo educare l'individuo perché questo determinerà una migliore democrazia. Ciascun individuo ha il diritto di votare. Quello che fa il costruzionismo sociale è cambiare quelle che sono le fondamenta delle relazioni o dei processi relazionali, parola astratta: non quello che è dentro, ma quello che è tra noi. Questo significa che quello che noi consideriamo conoscenza, quella che noi consideriamo razionalità, le cose che noi sosteniamo essere vere, giuste e che hanno dei valori, nascono da una relazione e non dal singolo pensiero di un individuo. Questo è molto facile da dire ma è molto più difficile intenderne le implicazioni. Farò un esempio semplice: "Chi sono io?

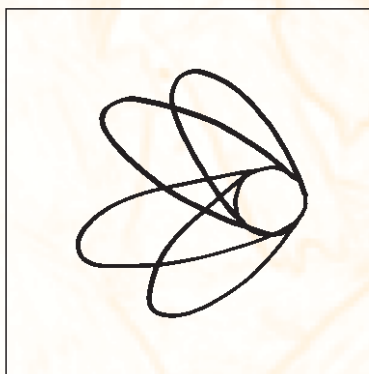
Cosa sono io? Cos'è questo?" Se voi veniste qui arrivando da vite diverse, da diverse professioni, quello che io sono, cambia. Se voi siete dei biologi vedrete dei neuroni, degli ormoni e un essere fisico, se voi veniste come religiosi vedrete uno spirito bisognoso di aiuto, se voi foste degli esperti di moda vedreste uno stile arretrato, se venite qui e siete un fisico atomico, non c'è nessuno stile nel vestire, non ci sono né neuroni né ormoni, ci sono soltanto atomi e un essere atomico, se voi veniste qui come psicanalisti trovereste un essere depresso. Se voi invece toglieste tutte le comunità, lo psicanalista, il biologo, il fisico e l'esperto di moda, che cosa ci sarebbe da dire, cosa resterebbe? Qualcosa, ma niente di cui potremmo dire delle cose, niente che noi potremmo fare, quello che io sono è interpretato da queste comunità e all'interno di queste comunità c'è una verità, la verità del fisico atomico non è la stessa verità dello psicanalista, non è la stessa verità del religioso e non è neppure quella dell'intenditore di moda e non è neppure quella dei miei figli e dei miei nipoti. Questo è per dire che qualsiasi cosa sia vera al mio riguardo, qualsiasi cosa sia ragionevole dire su di me emerge nella relazione all'interno di queste comunità e crea un linguaggio che fa sì che le cose siano intelleggibili, che fa sì che queste cose abbiano un senso, ma è anche per capire che all'interno di ciascuna di queste comunità sono molto importanti perché tengono insieme queste comunità, non sono descrizioni accurate, non sono come fotografie, sono più come parole che noi usiamo per creare il mondo come mondo materiale, spirituale, meraviglioso, futuro. I linguaggi sono utilizzati per creare e per sostenere le tradizioni, e per cui c'è anche da dire che tutte le volte che noi cerchiamo di dire che cosa è vero, cosa è reale, noi entriamo in una tradizione che ha certi valori, certe politiche, certe ideologie, certe visioni di ciò che è buono e non c'è alcun modo per poter saltare fuori dalle tradizioni per dire che cosa è veramente vero, realmente reale, e che cosa è

veramente di valore o veramente razionale. Alla fine quindi viviamo in un mondo dove esiste una molteplicità di verità, una molteplicità di bene e il nostro obiettivo, in una certa maniera, è esistere all'interno di questa comunità di possibilità. Adesso riassumerò questo per parlare dell'insegnamento perché dobbiamo chiederci che cosa dobbiamo onorare, cosa dobbiamo prediligere, a che cosa dobbiamo prestare veramente attenzione? E' proprio la relazione, come funziona la relazione, non all'individuo: "tu hai ragione, tu non ce l'hai, tu sei buono, tu sei cattivo, tu sei intelligente, tu sei stupido" ma alla relazione per cui il buono e il cattivo saltano fuori, questo perché non esiste la verità, non esiste la ragione, non esiste niente che valga la pena essere fatto fino a che si ha un processo di relazione che crea tutto questo.

E' la relazione che noi dobbiamo tenere in gran conto, a cui dobbiamo prestare attenzione, sopra e prima del singolo individuo perché il singolo individuo sarà il risultato di una relazione.

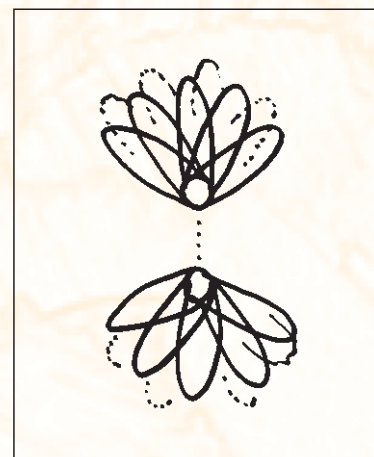
Che cosa significa questo per l'educazione? Prima di tutto questo significa che se io dico una qualsiasi cosa voi la create perché io non posso farlo da solo, io posso dire tutte queste parole, blablabla ma se le prendessimo e volessimo fare qualcosa queste sarebbero niente, probabilmente io non significherei la stessa cosa per ciascuno di voi, qualcuno prenderà un pezzo qui, qualcuno un pezzo là, qualcos'altro potrà essere utile, alcune delle cose che io dico potranno essere terribili o sbagliate, in certi momenti voi non starete neppure sentendo e starete pensando a qualcos'altro, lontano da questa sala, perciò per mettere tutto questo nella natura dell'insegnamento voi avete bisogno di uno studente che faccia di voi un creatore di significato, voi non significate nulla senza lo studente e quello che lo studente fa per voi, probabilmente in modo differente per ciascun caso (e in qualche caso non staranno ad ascoltare per niente). Questo è anche per dire che io non vengo qui da solo, il senso di me come

soggetto individuale, conoscitore della conoscenza è un'illusione, quello che io sono porta tutta una serie di dialoghi multipli, quello che non vedete sono tutte quelle persone che sono state parte della mia vita, o qui adesso nelle mie parole, voi non vedete qui la mia relazione giorno dopo giorno con Mary e con tutti i miei studenti, con i membri della mia facoltà, con i libri che ho letto, con la televisione che ho visto o con i film che ho guardato. Tutto questo è nascosto alla vista e sembra che io sappia tutto questo, ma io sto semplicemente portando con me il risultato di questi dialoghi multipli e il risultato di queste molteplicità di relazioni. Quindi io vengo qui trasportando sulle mie ali relazioni molteplici, sono loro che mi portano in questo spazio. I nostri studenti fanno lo stesso, arrivano con un'altra serie di ali, arrivano con



una relazione con una madre, con una relazione con un padre che potrebbe essere molto differente dalla relazione che hanno con i loro fratelli, le loro sorelle o con i loro coetanei, con la relazione con la televisione che loro hanno visto, con la relazione con i giochi del computer. La sfida è che noi entriamo insieme in una classe e ciascuno è coinvolto nelle relazioni, il problema è come creare adesso una nuova relazione, che può in qualche maniera condurre la coordinazione di tutto il resto o si potrebbe dire in un'altra maniera, come si può coordinare la coordinazione?

Perché io arrivo con relazioni con varie altre persone e come faccio a far funzionare questa coordinazione? Questo deve essere il frutto di



uno sforzo collettivo, di collaborazione, io non posso farlo da solo, voi non potete farlo da soli, noi dobbiamo dare origine ad una sorta di danza in qualche maniera, così che dobbiamo lavorare insieme per creare qualcosa che non è mai stato detto, che non è mai stato fatto prima, che è totalmente innovativo. Per questo non ci può essere una pratica assoluta per una buona pedagogia ed una buona educazione, perché anche voi arrivate con così tante voci, con così tante possibilità che non ci sono regole prestabilite che voi possiate definire per far sì che la cosa funzioni. Come coordinare la coordinazione? E' un lavoro enorme. Farò un altro esempio, è un bellissimo esempio. Nel Sudamerica esiste un posto dove la gente arriva lì e cena, è un posto dove si suona. Una volta c'era una specie di gruppo jazz brasiliano e in questo posto tutti stavano ascoltando questo gruppo e un bambino cominciò a piangere. Interrompere il Jazz è come uccidere la musica. La gente si irritò molto, i genitori cercarono di far smettere il bambino di piangere, non riuscirono facilmente a portare il bambino fuori dalla stanza, la coordinazione sembrò sparire e disintegrarsi. Il gruppo Jazz allora cominciò a cambiare il suo ritmo per venire in contro al pianto del bambino, modulando pian piano la musica, finché il pianto del bambino cominciò a seguire la musica e a rallentare.

Mi piace questo esempio perché mostra come la coordinazione deve essere presente, bisogna lavora-

re insieme, cedere un poco e trattenere dall'altra, proprio per creare una coordinazione. Il nostro problema come insegnanti, tuttavia, è che abbiamo di fronte una classe con venti, trenta, quaranta bambini che piangono, e che piangono in diversi modi e tempi, come coordinarli tutti quindi? Abbiamo alcune risorse, ad esempio pensiamo a come dentro di noi esistono una molteplicità di voci, o potremmo dire dei "sé multipli", voci che escono da tutte queste relazioni. Dovremmo essere liberi di tornare indietro in tutte queste storie di relazioni, trarre risorse e utilizzarle.

Queste risorse potrebbero essere ad esempio l'autorità. Io ricordo mio padre come era autoritario, un'altra risorsa è l'amore e la cura per gli altri, l'amicizia, raccontare barzellette, l'estetica. Abbiamo risorse molteplici che possiamo trarre da queste molteplici relazioni e dovremmo trarre vantaggio, metterle tutte in gioco e renderle tutte possibili per far parte di questa improvvisazione necessaria per andare avanti giorno per giorno. E mi piace questa metafora: l'idea di "improvvisazione": insegnare come una continua improvvisazione. Possiamo trarre vantaggio anche dal fatto che anche il bambino ha voci molteplici. Nella vecchia tradizione siamo stati abituati a pensare all'individuo come avente un unico centro, un nucleo e il nostro compito era quello di cercare di conoscerlo, ma seguendo questo approccio costruzionista dovremmo pensare alla persona come una molteplicità, essere capaci di muoversi in diverse direzioni, e qualsiasi cosa siano, rispetto alle nuove relazioni che si formano, in parte siamo responsabili. Non abbiamo un bambino intelligente, fino a quando non lo creiamo intelligente. Non ci sono bambini intelligenti, ma ci sono solo relazioni dalle quali si trae intelligenza, che noi aiutiamo ad uscire, ad emergere. Quindi un bambino che può sembrare "stupido", "poco interessato", che "non partecipa", quel bambino ha invece molteplici possibilità. In un altro contesto potrebbe sorprenderci, può meravigliarci. Ad esempio questa mattina Masoni ha porta-

to un buon esempio di una ragazza che probabilmente a casa stava davvero male, ma la scuola la ha resa felice coinvolgendo persone. Possiamo quindi guardare ad ogni bambino non come ad una unicità, un unico nucleo, un sé fisso, ma un sé molteplice che noi contribuiamo a creare.

Ma adesso parliamo delle implicazioni pratiche.

Ci piacerebbe parlare di quattro aree pratiche, parlarne insieme senza regole e vedere dove arriveremo, dove si arriva. Prima di tutto: "pedagogia" nella scuola cosa significa? Abbiamo già cominciato a dirlo, abbiamo ereditato una tradizione di monologhi, del tipo "io sono l'insegnante, io sono il possessore della conoscenza" per gli insegnanti, e "lo studente è l'ignorante, colui che non possiede la conoscenza", quindi il nostro compito è ancora, il disegno di Masoni era molto esplicito, quello di versare la conoscenza nella testa dell'individuo, quello che noi conosciamo, quello che noi sappiamo. Questa prospettiva ereditata è ancora viva e vegeta, la ereditiamo ancora adesso, lo abbiamo fatto tutta la mattina perché questo è un monologo e in un certo senso non è una relazione ideale perché non rende onore alle vostre voci è troppo a senso unico, io so, io conosco, voi no. E' un problema anche questa struttura, questo setting, questo modo di sedere di fronte a voi è fisso, tutti nella stessa direzione. Qui c'è la conoscenza e lì ci sono gli ignoranti. E' già pronto così, ci sta creando così, ma è una forma inferiore di relazione.

(Mary)

Anch'io volevo parlare di questo, ma prendendo sul serio quello che hai detto prima, dipende da te, soprattutto in questo caso di traduzione, dipende dal nostro interprete, dai nostri interpreti e da te ancora, ma tu aggiungi ancora dell'altro a questa conversazione perché parlerai a tutti, parlerai dopo nella pausa caffè, a pranzo di queste idee e in questo senso collaborerai a qualsiasi cosa succeda in questo setting tradizionale.

(Ken)

Penso alle mie classi degli ultimi dieci anni. Ho cercato sempre più

di non dare lezioni, cercando altri modi di spiegare le cose e non posso dire che quello che faccio sia la cosa migliore da fare, ma tutti noi dobbiamo improvvisare. Per esempio ci sono diversi corsi in cui lavoro con piccoli gruppi di studenti, che pianificano cosa fare durante le lezioni. Potremmo ad esempio prendere in considerazione un argomento e sono loro a decidere, come gruppo, cosa è interessante di quell'argomento e cosa ne potremmo fare: "dovremmo tenere una lezione, discuterne, guardare un film, invitare qualcuno, dovremmo uscire e camminare per i campi, dovremmo recitarlo". Decidono ciò che è interessante, cosa farne e poi vengono da me con le loro idee, magari dopo un'intera settimana, e mi dicono: "è questa la cosa secondo noi più interessante da fare". Io ho qualche idea, posso aggiungere qualcosa, dare qualche input e insieme creiamo quella che sarà la lezione della settimana seguente.

(Mary)

Agli studenti piace tanto e spesso si collegano in rete tramite internet nella sala computer.

In tutti i miei corsi, è naturalmente più facile quando insegni al college perché gli studenti pagano per essere lì. In tutti i nostri corsi e in particolare in questi casi, ci sono ciò che io chiamo "action assignment" (consegne o esercitazioni pratiche, di azione) e io penso, dal mio punto di vista, che più il corpo viene coinvolto nell'apprendimento e più si può godere e apprendere le idee o i concetti.

Per esempio una delle idee importanti che mi piacerebbe condividere con i miei studenti di psicologia del primo anno è l'idea di memoria. Perché la memoria non è una raccolta di foto, di immagini, che abbiamo in testa, dalla quale attingiamo ogni momento e non cambia mai. Noi creiamo e co-creiamo la nostra memoria mentre ricordiamo. Per esempio dico "pensate ad un evento importante della vostra infanzia, prima infanzia, scrivetelo e poi andate ad intervistare le persone, parenti o amici, che erano lì in quel momento, o che hanno partecipato a quell'esperienza. In

questo modo gli studenti possono essere coinvolti personalmente in qualcosa che per loro è stato molto importante e di solito scoprono sempre discrepanze e prospettive diverse in ogni ricordo. Una donna ricordava di una lite con il fratello, in cui lui la inseguiva nel soggiorno e ad un certo punto la spinse, lei cadde, picchiò la testa contro lo spigolo del tavolo, andò all'ospedale, le diedero dei punti e aveva del sangue ovunque. Mentre raccontava cercava la cicatrice perché voleva mostrarla, ma non la trovava, poi guardò di fronte al tavolo e vide che la cicatrice l'aveva suo fratello. Aveva invertito la parte del feritore e del ferito assegnando a lei il ruolo migliore, la parte del buono in questo ricordo.

(Ken)

Ciò che mi piace di questi action assignment è che in un certo senso prendono questa relazione e la estendono in dietro, dentro il mondo da cui proviene il bambino, in modo che la scuola diventi una parte più integrata di tutta la vita del bambino o dello studente.

La collaborazione delle collaborazioni comincia a estendersi, a espandersi.

C'è un altro esempio che mi piace molto. Un mio amico lo ha fatto con studenti più giovani, dovevano intervistare i genitori sulle loro esperienze scolastiche, per esempio, o su come vivevano durante la guerra, durante un certo periodo culturale, o intervistare i nonni per sapere come era la vita in un dato momento. Bisognava poi tornare in classe e parlare con i propri pari e portare l'esperienza nella collaborazione della classe e portare un numero sempre più crescente di altre persone dentro i campi di relazione.

(Mary)

Mi piacerebbe raccontare di un action assignment, che sono sicura sia un'ottima idea, ma è fallito due volte, in due classi diverse. Nelle nostre università, come penso da voi, ci sono persone che provengono da paesi diversi, dall'Africa, dall'Asia, dall'India, così come una moltitudine di persone che abitano da lungo tempo negli Stati Uniti. Spesso si assiste a una vera e pro-

pria divisione: gli studenti africani si siedono da una parte, quelli asiatici da un'altra e gli americani di là. Io creo quindi dei piccoli gruppi di studenti, alcuni più giovani, alcuni più vecchi, e la consegna è: fare qualcosa insieme che non hanno mai fatto prima al di fuori della classe. Quando ce li ho in classe si incontrano, si salutano, si conoscono e godono ognuno della presenza dell'altro. Poi si salutano anche nei corridoi, perché è una delle regole della nostra società: bisogna salutare le persone che ti hanno presentato. Cerco di creare una comunità più diversa e più amichevole con questo esercizio, ma quando lasciano il campus tutto si rompe, perché il potere dei loro gruppi, dei quali fanno parte, è troppo importante e non se ne staccano. Quindi devo ancora lavorare su questo esercizio e cercare di utilizzare la mia influenza. Ma la mia influenza è molto debole quando loro sono fuori dall'aula e sono con i loro pari.

Voglio farvi sapere che queste proposte innovative sono belle ma spaventano anche, perché a volte tutte le speranze sono vane.

(Ken)

Spesso preparo, e correggo le relazioni di fine quadrimestre, che è una cosa normale per gli insegnanti, quando gli studenti si spostano dalle superiori al college. Queste relazioni preparate nel modo tradizionale, presuppongono che ogni studente faccia il proprio lavoro, perché ha una mente indipendente, o almeno così dovrebbe essere. Ma se non pensate alla mente indipendente, ma alle relazioni, ci sono altre possibilità. Quindi spesso, per queste relazioni finali, formo un piccolo gruppo di studenti, quattro o cinque, che lavorano in rete, e penso che non sia un problema anche per voi perché ormai siamo tutti cablati, risulta molto facile. Il compito che hanno è generare un dialogo su un argomento, ad esempio: "come la TV ha influenzato la cultura". Non scriveranno un qualcosa di cui saranno direttamente responsabili, perché quello che mi consegnano è un dialogo non una relazione individuale. Io gli pongo anche questa sfida: prima di cominciare parliamo

anche di che cosa è e che cosa costituisce un buon dialogo, che cosa cercate in un dialogo che è molto diverso da una relazione classica in cui io difendo ogni idea e ogni cosa deve essere coerente con uno scopo preciso. Cercate idee molteplici, non difendete le vostre idee contro le mie, ma tutte e due le idee, diversi modi di vedere le cose. In questo modo si onorano i molteplici apporti al concetto generale, il che significa anche prestare attenzione a ciò che fanno le altre persone, non dire "io sono meglio di te", e quindi coinvolgere l'altra persona nella conversazione. Loro parlano, ad esempio, dell'importanza di apprezzare ognuno, importanza di far proprie nuove cose, importanza di avere conversazioni che sono anche divertenti. Una persona può essere anche divertente, ironica o potrebbe portare un aneddoto personale quindi è un prodotto molto più ricco. Quando ci sono questi dialoghi su argomenti diversi ci sono cose che apprendo anch'io, a cui non avevo mai pensato prima, che non sono nelle mie abitudini. Per cui non scrivo solo che hanno fatto questo, questo e questo. Mi dicono cose per esempio su televisione e cultura che per me sono totalmente nuove.

Abbiamo ancora un problema: l'isolamento personale. Tutti diventano delle persone separate e ci sono tendenze all'aggressività, al bullismo, svalorizzazione e sottomissione degli altri per difendere la propria autostima, perché ci dobbiamo sempre chiedere "Sono normale?", "Vado bene così?". Questa è la prima domanda che ci facciamo se siamo un individuo solo, separato dagli altri: "Sto bene così?". Molte persone non stanno bene, perché c'è molto pettegolezzo nelle scuole, che non fa star bene le persone. Le scuole diventano, soprattutto al di fuori delle lezioni, luogo in cui tutte le persone si preoccupano di come stanno. Ancora più importante dei compiti è chiedersi: "Ma io sono fuori dal gruppo?", "Sono uguale agli altri?", e così via. Quindi quello che ho provato a fare è dividere in coppie gli studenti per presentarsi. Ma non devono essere delle presentazioni

normali secondo i canoni tradizionali, e quindi dati personali, per esempio, ma usare le presentazioni come forma di espressione molteplici. Ci può essere una persona che è bravissima a parlare e un altro che è bravissimo nel lavoro di ricerca, ma non sa parlare e i due insieme però formano una squadra perfetta. O uno che è bravissimo in arte e l'altro in scienze e insieme creano una cosa che nessuno dei due potrebbe fare da solo. E ciò crea un senso di apprezzamento delle capacità dell'altro.

(Mary)

Adesso dovremmo parlare un po' della motivazione. Penso che ci siano alcuni spunti rispetto a quello che stavi dicendo prima, su un ragazzo che si mostra poco partecipe. Penso che ci possano essere altre possibilità, che questa sia solo una delle ali che possiamo vedere, che lui ci permette di vedere, ma nascoste dietro ci sono altre ali alternative che possiamo in qualche modo portare in evidenza se si cambiano i processi relazionali.

Come insegnanti abbiamo un controllo sull'organizzazione dei processi relazionali della classe, quindi non dovremmo pensare a noi come a uno contro quaranta, ma facilitare altre dinamiche relazionali che potrebbero essere portate in evidenza a seconda delle attività che possiamo proporre alle classi. Noi non siamo il focus, non siamo il centro della classe ma piuttosto noi vediamo e supervisioniamo i processi relazionali che possono evidenziare capacità diverse tra i bambini. Ad esempio vorrei citare il mio nipotino. Gli abbiamo portato libri di matematica e di scienza, letture diverse, ma sembrava che a lui non interessassero.

Abbiamo anche pensato che lui fosse stupido, abbiamo proprio utilizzato questa parola in privato: "stupido". Ma poi abbiamo capito che per affrontare queste attività che gli avevamo presentato, lui aveva a che fare con il suo senso di adeguatezza. Ha una sorella più grande che pensa di essere la migliore creatura mai esistita e lui sente questo contrasto da fratello minore.

Devo dire però a questo punto che

sono andata ad una scuola di golf ultimamente e ho avuto la stessa sensazione degli ultimi della classe, perché ero una pessima giocatrice. Come gli ultimi della classe che sanno che stanno per sbagliare e quindi sono imbarazzati e che non riescono a seguire l'insegnante, che non sanno quello che dovrebbe sapere, e non riescono a migliorare. Allora ho pensato: noi insegnanti siamo insegnanti perché andavamo piuttosto bene a scuola e forse abbiamo dimenticato quelle sensazioni terribili che alcuni studenti possono provare; e penso che questa è la stessa cosa che provava nostro nipote di fronte a questi importanti membri della famiglia. Pensava di non riuscire ad affrontare quei testi di matematica. Ma c'era un'altra ala, che poi si è spiegata: era riuscito ad ottenere delle carte da gioco giapponesi chiamati "YU-KIO" forse anche voi le avete qui. Ha cominciato a collezionarne una serie e quando non poteva più acquistarle, a cinque anni non si hanno molti soldi, ha cominciato a disegnarle da solo perché aveva visto le altre carte. Quindi ha sviluppato un gioco e la capacità di memorizzare e di conoscere tutte le diverse caratteristiche di 200 powercards giapponesi. È brillante, in questo gioco è un vincitore, bisognava solo trovare la giusta occasione per dargli le possibilità, che prima non aveva, di esprimersi attraverso le sue relazioni con i giochi. Le sue capacità sono ottime, è intelligente.

(Ken)

Prenderò spunto da qui.

Per me è stato molto noioso andare a scuola. Quando mi chiedevano di imparare qualcosa e io non capivo perché era importante o interessante: perché devo conoscere tutta questa storia?, perché devo imparare la geometria?, non mi sembra che mi aiuti in qualcosa, non so perché mi danno questo compito. Succedeva che l'insegnante mi trasmetteva una nozione che lei possedeva e semplicemente me la buttava addosso dicendomi che la dovevo sapere, ma per me non aveva importanza; quindi la domanda è, in termini di motivazione, trovare qualcosa che abbia

senso o che fa la differenza in termini di narrazione che lo studente possiede.

Potrei parlare di alcune lezioni di statistica sull'analisi multivariata. Era così noioso che non riuscivo a tenere gli occhi aperti, ho passato l'esame ma è stata una lotta. Ma da quando sono diventato un professionista, quando sono con i miei pari, la mia stima viene misurata in base al numero delle pubblicazioni, di ricerche condotte, il mio contributo dipende da questo. Quindi ho capito che potevo fare delle ricerche migliori con un'analisi multivariata e allora sono tornato a quei libri ed ero affamato di quella lettura, cercavo di appropriarmi della materia nel più breve tempo possibile.

Quindi per me il problema è stato di cercare il modo di trovare come cogliere le narrazioni degli studenti e creare l'educazione come un'estensione di quelle narrazioni.

Per esempio una cosa che faccio spesso è dire "potete usare qualsiasi tipo di presentazione, scegliete un argomento e presentatelo nel modo che volete ma cercate di usare cose nuove". C'era un ragazzo che era molto bravo in musica voleva diventare un musicista rock. "Cercate di usare la musica per dire quello che volete dire, ma collegatelo a quello che la classe sta facendo. Usate la musica per dire qualcosa di storia, i cambiamenti legati agli stili musicali". Ho avuto studenti che hanno danzato per esprimersi.

Nelle nostre scuole ci sono sempre studenti molto forti fisicamente e spesso fanno i bulli, hanno la loro gerarchia, sono bravi in atletica; e poi abbiamo quelli che invece sono i gruppi di studenti più raffinati e sono molto più interessati allo stile, al modo di muoversi e di atteggiarsi e quindi c'è questa sorta di antagonismo tra i due gruppi.

Uno dei modi più creativi di muoversi dialogicamente e collaborativo che ho mai visto è quello di una scuola in cui si faceva danza. Il gruppo di ballerini di questa scuola invitò gli atleti a proporre le cose che facevano sotto forma di danza, dicendo loro: "I movimenti che fate nel basket o in atletica so-

no splendidi quindi possiamo integrarli nella danza”.

(Mary)

La possibilità di aiutare gli studenti a creare nuove narrazioni è un'altra grossa sfida per gli insegnanti. Quindi se qualcuno si è sempre guardato o visto come uno studente mediocre, con una lunga lista di risultati negativi o mediocri, dargli la possibilità di creare nuove narrazioni, di trovare una nuova narrazione per sé, rappresenta una sfida per l'insegnante e un modo di dare una nuova boccata di ossigeno a studenti che altrimenti nemmeno cercherebbero di uscire dalla loro nicchia di mediocrità. L'ho visto accadere anche con i nostri figli, non solo nelle nostre classi.

Ho creato dei progetti speciali cercando di cambiare la narrazione di studenti che pensavano di non uscire dalla loro situazione di mediocrità.

(Ken)

La tradizione che abbiamo ereditato dice che noi abbiamo la conoscenza e che gli studenti devono misurarsi con i nostri standard, che non sono i loro standard e che di solito non interessano, ma devono confrontarsi. Per cui sono sotto minaccia, noi li minacciamo: “Dovete diventare come noi, dovete lasciare la scuola e assomigliarci, parlare come noi, apparire come noi”, in un certo senso noi siamo i modelli.

Ma come possiamo discreditarle tutte le relazioni da cui esce lo studente? Ciò semplicemente diventa irrilevante, senza senso.

Il problema per me è stato trovare altri standard di valutazione, pensare in termini di molteplicità, altri modi in cui uno studente possa essere valutato ed estendere questa valutazione al passato, non è facile. Ho avuto studenti che negli anni passati hanno presentato progetti artistici o saggi o costruzioni o presentazioni rap e ognuno era molto diverso e per me non ci sono criteri validi per poterli valutare lungo un'unica dimensione. Quindi mi sono sempre domandato perché dobbiamo valutare sempre solo su un'unica dimensione? Ma la stessa idea di curva normale è un problema.

(Mary)

Penso che valutare le persone guardando o permettendogli di usare modi diversi (performances) di esprimersi rientra benissimo nel quadro culturale, nell'approccio che Masoni aveva descritto. Fare in modo che le persone facciano le cose insieme, in gruppo e presentino i risultati, piuttosto che siano gli insegnanti a dare i voti attraverso numeri o lettere, perché le reazioni del pubblico di ascoltatori diventano parte del risultato.

Ad esempio nelle classi di inglese si fanno dei lavori sulla poesia: si scrivono poesie, si leggono al pubblico e se il pubblico sospira, ride o piange, al momento giusto, si ha un feedback che è una sorta di valutazione.

(Ken)

Spesso siamo stati abituati a dire alle persone che cosa non va in loro, riconsigliamo i compiti in classe con le croci, che indicano gli errori. Ma che tipo di motivazione crea per l'apprendimento tutto ciò? Passiamo molto tempo insieme cercando di pensare a modi di utilizzare il linguaggio per trarne il positivo, per creare le cose positive che succedono, perché il linguaggio crea una realtà in cui il bambino vive la sua vita o in cui piacerebbe viverla.

Penso che se vi domandassi di passare due minuti a pensare a momenti della vostra vita, ad alcune delle migliori esperienze educative che avete avuto o al giorno che avete pensato “è stato davvero un bellissimo semestre, una giornata unica!”, è possibile che in almeno un paio di questi casi l'insegnante vi abbia valutato positivamente e abbia trovato molto interessante qualcosa che avete fatto: “Molto buono”, “Davvero insolito”, “Non ci ho mai pensato”, “Dimmi ancora qualcosa”. E all'improvviso vi siete sentiti vivi.

Pensiamo quindi a come trovare il modo di evidenziare il positivo affinché possa fiorire piuttosto che evidenziare il negativo che denigra o crea dei cloni.

(Mary)

Mi sento di essere un po' troppo egocentrica, e mi piacerebbe immaginare che tutti voi stiate pen-

sando a come insegnate, al modo di condurre le vostre lezioni, alle vostre esperienze in classe, a tutta una serie di cose come queste. E penso che dovrete condividere queste cose l'un, l'altro. A noi piacerebbe ascoltarvi.

La collaborazione tra di voi serve per darvi l'opportunità di condividere il potere, la forza delle vostre performances in classe.

Credo che sarebbe un'opportunità molto importante.

Una tra le importanti “disposizioni mentali” (mind sets) per occuparsi di questioni riguardanti l'educazione, la politica, ecc. è cercare la vostra forza, cioè ciò che ha già funzionato.

I bambini possono godere di stare nelle vostre classi, e penso che la collaborazione tra i servizi sociali, i tutor, i vostri amministratori, i genitori, ecc., sia una forza. Sono poteri che condividete e mentre sovrapponetevi tutti i vostri discorsi sulle diverse possibilità trovate modi di stare insieme e ciò potrebbe contribuire ad aumentare il vostro interesse reciproco e insieme potreste creare i tipi di esperienza nelle classi che potrebbero andare bene per tutti i partecipanti.

Uno dei segreti dell'educazione, che spesso mi piace condividere con i miei studenti è che scoprire le cose e apprendere le cose e avere modi nuovi di conoscersi nelle relazioni è un piacere profondo. Come insegnante, potrei dire che siamo i “responsabili” i “veicolatori” di questo piacere e che gli studenti nemmeno sospettano quale sia il piacere di apprendere.

(Ken)

Questa mi sembra una bellissima chiusura, penso che vi abbiamo preso tempo a sufficienza e voglio ringraziare molto per averci aiutato a trovare un senso qui oggi.

## LIONS QUEST PROGETTO ADOLESCENZA

(Poiché il relatore al Convegno, Giacomo Pratisoli, per ragioni di tempo, non ha potuto sviluppare

l'intervento teorico, pubblichiamo il testo inviatoci dal Lions)

### **Graziella Bertoni Mattiussi**

*Responsabile per la diffusione del Progetto Adolescenza*

Questo Programma si rivolge ai pre-adolescenti e adolescenti dai 9 ai 16 anni. Esso si sofferma sulle fonti individuali dei problemi inerenti questo periodo di età, in cui i ragazzi sono particolarmente vulnerabili, dovendo fronteggiare gli sconvolgimenti della pubertà e il suo seguito di incertezze, di messa in discussione dell'immagine di se stessi, degli altri e dei rapporti con il mondo e gli altri. Il Progetto Adolescenza risponde alla mancanza di fiducia in se stessi di cui soffrono tanti adolescenti, al sentimento di dubbio che abita in loro, alla mancanza di responsabilità, ai pochi obiettivi concreti nella loro vita, alla difficoltà di resistere alle influenze negative, all'assenza di spirito critico rispetto alle pressioni del contesto sociale e alla "povertà" di certi rapporti familiari. Permette agli adolescenti di prendere delle decisioni costruttive sia sul piano personale che sociale e di adottare un modo di vita sereno.

Il programma si inserisce nell'insegnamento classico e sviluppa le seguenti capacità:

Il *Ragionamento* (memorizzazione, analisi, critica, pensiero critico).

La *Comprensione dei Sentimenti e delle Emozioni* (presa di coscienza, determinazione dei valori, padronanza dei pensieri che turbano).

La *Presa di Decisioni* (obiettivi, informazioni alternative, analisi, valutazione dei risultati).

La *Comunicazione* (espressione dei sentimenti, ascolto ragionato, imparare a reagire positivamente).

L'*Azione* (utilizzo delle attitudini, messa in pratica).

I valori che costituiscono il quadro etico e morale di questo programma sono:

*Autodisciplina, rispetto degli altri, essere attento agli altri, essere responsabile, lucidità e franchezza, modo di vita che escluda qualsiasi tossicomania.*

Questo programma si sviluppa in tre campi :

1 - LA SCUOLA – propone un corso di formazione per insegnanti della durata di tre giorni, per 26 ore complessive, del tipo *full immersion*. Ai docenti vengono forniti gratuitamente 4 libri in cui sono sviluppate 70 lezioni. Gli insegnanti possono poi applicare la metodologia durante le lezioni con i propri discenti. I corsi sono rivolti ai docenti delle scuole medie inferiori, a quelli delle prime classi superiori e agli insegnanti delle due ultime classi elementari.

2 - I GENITORI - propone un corso per genitori della durata di due giorni per 18 ore complessive. In alternativa incoraggia la partecipazione dei genitori mediante attività a casa da fare in collaborazione con i figli. Con l'ausilio di un libro propone riflessioni sull'educazione dei figli partendo da situazioni concrete; con eventuali incontri che permettono ai genitori di condividere le proprie esperienze e le proprie difficoltà. Temi degli incontri sono i seguenti: stimolare la fiducia del proprio figlio, migliorare le relazioni familiari, parlare delle devianze.

3 - La COLLETTIVITA' – organizzazione dei progetti di servizio volontario; si favoriscono così le relazioni tra adolescenti e adulti.

LA METODOLOGIA comprende sette capitoli e settanta lezioni.

CAPITOLO 1 – Entrare nell'adolescenza: una sfida. Questo capitolo insegna a creare un ambiente rassicurante. Si parla delle caratteristiche dell'adolescente: si esamina quello che dovrà assumersi a affrontare sul piano fisico, affettivo, psichico, intellettuale e sociale. Grazie ad alcune tecniche di dinamica di gruppo, l'insegnante permetterà a ciascun allievo di incontrare tutti i membri della classe, rafforzando la coesione tra di loro.

CAPITOLO 2 – Acquistare sicurezza grazie ad una migliore comunicazione. Lo scopo è di dare sicurezza agli allievi incoraggiandoli a prendere coscienza delle loro potenzialità. Sviluppare la fiducia in se stesso, partendo dal principio che un ragazzo apprezzato ha maggiori possibilità di riuscire. Si vuole sviluppare una migliore comunicazio-

ne e creare nella classe un'atmosfera di cooperazione.

CAPITOLO 3 – Comprendere le proprie emozioni. Imparare a identificare le proprie emozioni, ad esprimerle chiaramente, ad accettarle e padroneggiarle in modo da essere compreso. Riuscire a risolvere i conflitti in modo positivo. I giovani adolescenti imparano a distinguere quello che in campo emotivo è loro proprio e quello che è comune a tutti i loro coetanei.

CAPITOLO 4 – Migliorare le relazioni con i propri compagni. Qui si pone l'accento sulle qualità dei rapporti che vengono allacciati (amicizia, pressioni del gruppo). Si mette il ragazzo in grado di rifiutare queste pressioni e di trovare delle alternative per non essere rifiutato. Perdita di una amicizia. Successive amicizie. Aiutare qualcuno che momentaneamente è senza amici.

CAPITOLO 5 – Stringere i legami familiari. Strade per rinforzare e armonizzare i rapporti familiari. Importanza della famiglia. Gli alunni imparano a comunicare i loro sentimenti e bisogni ai membri della famiglia. Vengono proposti diversi modi di risoluzione dei conflitti familiari. Attività per riscoprire il piacere di stare insieme.

CAPITOLO 6 – Sviluppare il senso critico per saper prendere una decisione autonoma. Nella prima parte gli alunni hanno l'occasione di applicare dei metodi che permettono di sviluppare il senso critico rispetto alle influenze negative, di decifrare i messaggi che incoraggiano i comportamenti di fuga nelle tossicodipendenze, al fine di resistervi con fermezza. Nella seconda parte si sondano le conoscenze dei ragazzi a proposito delle devianze e delle droghe. (Domande. Preoccupazioni. Si mette ordine e si chiarisce).

CAPITOLO 7 - Definire gli obiettivi per un modo di vita sano ed armonioso. In questo capitolo gli allievi valutano le proprie attitudini a breve e a medio termine. Ricercare per ognuno modelli per costruire la propria personalità futura. I ragazzi utilizzeranno queste informazioni per definire i piani d'azione per la loro vita.

Il Progetto Adolescenza creato dal Quest International, promosso dal Lions International, riconosciuto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e autorizzato dal MIUR, è un programma già sperimentato in Italia (300 corsi) e nel mondo (in 44 Nazioni) che offre agli insegnanti una metodologia completamente strutturata, ma adattabile alle singole realtà, costituendo un nesso unitario con le materie d'insegnamento curricolari e si propone di fornire ai docenti ulteriori conoscenze per sviluppare nei giovani e negli adolescenti una serie di abilità vitali. Tali abilità sono alla base di una valida prevenzione primaria alle devianze e alla base di una qualità di vita positiva. Significativo è il parere dato dai docenti, che applicano il metodo, nel riscontrare un generale miglioramento nel gruppo classe, nei rapporti tra insegnante e alunni e nel rendimento scolastico.

## IL BENESSERE DEI GIOVANI A SCUOLA, IN FAMIGLIA, NELLA SOCIETÀ'

**Franco Trevisan**

*Presidente FORUM Associazioni familiari della regione Friuli Venezia Giulia*

È mio dovere dar inizio, ringraziando la regione nelle sue rappresentanze istituzionali, per questa iniziativa quanto per l'invito a partecipare rivolto al Forum delle Associazioni familiari della regione che ho l'onore di presiedere. Il tema proposto vede coinvolta la famiglia e d'altro canto se non fosse citata nulla muterebbe: le problematiche giovanili sono problemi di famiglia, per cui il coinvolgimento è naturale o d'obbligo che dir si voglia. Auspichiamo che anche in altre iniziative venga riconosciuto lo spazio a questa voce ed a questa rappresentanza. Siamo convinti che ciò contribuirebbe ad aumentare e migliorare molte situazioni, potendo usufruire di professionalità ed istituzioni esistenti ma non sempre collegate, che si carat-

terizzano con l'obiettivo primario del bene comune che noi riconosciamo nella famiglia. È in questa che noi vediamo i giovani, con le loro esigenze, necessità, possibilità di dare e fare.

Mi inserisco, come motivazione iniziale, a quella della salute, intesa nel senso più ampio di educazione al benessere, e citandola come compito e responsabilità della famiglia. Diciamo subito che questa va avviata nell'infanzia ed intensificata negli stadi successivi. È in famiglia che si instillano nei figli i principi di una vita sana e si forniscono conoscenze e motivazioni necessarie a mantenere l'equilibrio psicofisico; è in famiglia, dai genitori, che i figli ricevono conoscenze, ammonizioni, indicazioni necessarie al loro sviluppo ed alla loro piena umanizzazione, ove contraggono abitudini indispensabili per il loro benessere ed apprendono condotte indispensabili ispirate a principi capaci di incidere durevolmente nella loro vita.

Sotto questo profilo la famiglia è stata finora poco studiata ed ancor meno valorizzata, ma potremmo anche dire che da decenni la famiglia è bersagliata, tante volte non riconosciuta, a volte addirittura esautorata. Non possiamo non vedere ad esempio quei modelli medico-terapeutici che, a volte rivolti ai singoli membri anziché al nucleo familiare, rischiano allontanare il vero bene comune della persona, del giovane in questo caso. Certo, ed è l'ovvia conseguenza, non sempre la famiglia si rivela all'altezza dei suoi compiti, come testimoniato da tanti casi di disagio giovanile. Come è accertato, non è rimasta senza effetti la cultura dominante dei mezzi di comunicazione sociale, che abitualmente minano l'integrità della famiglia e la sua capacità educativa, e propongono agli adolescenti modelli omologanti o "da branco" che annullano il senso di responsabilità e la capacità critica. Non vanno dimenticate inoltre le indicazioni e le suggestioni sbagliate trasmesse per decenni ai genitori (oggi in fase di profondo ripensamento), che

li hanno indotti ad allontanarsi da quelle norme di buon senso che tradizionalmente guidavano l'azione educativa. Si è ingenerata una preoccupazione, insensata perché eccessiva, per i traumi che ogni diniego fin dalla più tenera età potrebbe causare. Si è diffusa l'idea che il ragazzo non debba essere in alcun modo coinvolto nei problemi della famiglia, negli avvenimenti drammatici come la perdita del lavoro, il dolore per il distacco, la malattia, la morte, tutte situazioni che peraltro vive, ma solo virtualmente, tramite la televisione. Si è indebolita la convinzione che educare alla libertà significa essenzialmente educare al dominio di sé, alla responsabilità personale, alla consapevolezza che la vita è un dono, ma è soprattutto un dovere, che implica anche nell'adolescenza e nella giovinezza, la fatica, lo sforzo, la rinuncia al piacere immediato in vista di un bene più grande, la capacità di resistere alle avversità. C'è da chiedersi infine come classificare certi proclami che vorrebbero definirsi educativi, e che di fatto non lo sono perché escludono in partenza la conoscenza più profonda dell'uomo, la realtà divina.

Senza la riconquista di tutti questi valori educativi da parte delle famiglie e delle diverse agenzie, dalla scuola ai servizi sul territorio, ecc. che meritoriamente e con professionalità si occupano dell'infanzia, della adolescenza e della gioventù, sarà ben difficile prevenire e combattere il disagio e la devianza, sarà ancora più difficile creare vero benessere dei giovani.

Anche nel mondo della scuola tutto questo deve trovare applicazione ed in tale contesto, il mutare il senso che finora ci ha portati a vedere la scuola "diversa" solo perché privata o pubblica, è certamente positivo. La nuova scuola deve essere non solo aperta ai genitori, ma deve essere a servizio delle famiglie, così come le famiglie hanno il dovere ed l'obbligo di "essere" scuola. Un aiuto in questo caso arriva anche ai genitori, agli insegnanti ed ai cittadini

tutti in merito al diritto che i genitori hanno di scegliere la scuola per i propri figli. Recentemente infatti, la corte costituzionale ha respinto la richiesta di referendum contro il finanziamento delle scuole non statali presentato da una organizzazione sindacale, facendo cadere l'errata interpretazione applicativa che il costo di funzionamento della scuola avvenisse "senza oneri per lo Stato". Con un esempio, potremmo definire che le famiglie hanno pari diritto all'assistenza sanitaria ed al servizio scolastico, che non devono essere soggetti a maggiori costi se diversificano medico o ospedale, professore o scuola, e che inoltre, la libertà di scelta deve essere parimenti permessa a tutti gli studenti.

Come Forum delle Associazioni familiari, auspichiamo che ogni scuola abbia a porsi nelle migliori condizioni per essere ognuna al meglio di se, e per costituire vero motivo di scelta, di crescita per tutta la società. Il rapporto scuola-famiglia deve quindi rigenerarsi, ed al proposito ricordo un aneddoto che mi porta alla mia vita scolastica nelle elementari. Frequentavo la quinta elementare in un piccolo paese di seicento abitanti e dopo aver commesso una marachella, mi avviai verso casa (un km e mezzo a piedi); con la massima sorpresa trovai la punizione già confezionata!

La velocità comunicativa del tempo, forse superava quella d'oggi? Personalmente non lo so, ma è certo che un tempo la comunicazione c'era e creava una specie di tetto degli adulti che aveva notevole effetto educativo.

Anche la comunicazione fra famiglia e scuola è dunque un punto da concretizzare.

Nella sostanza però, noi ribadiamo che la strada da percorrere per tutti i binari che conducono o partono dalla famiglia, sia quella della sussidiarietà. Le famiglie devono essere riconosciute per quello che sono, la cellula dalla quale la società trae fondamento, e devono occupare il posto che le spetta, il centro della società.

Dalla visuale a compartimenti sta-

gni che tante volte incontriamo e viviamo, questi principi comportano una rivoluzione, ovunque, e noi la proponiamo.

Durante le udienze conoscitive e propositive avute in regione sulla predisposizione di una legge per la famiglia, abbiamo chiesto l'istituzione di una *commissione famiglia* che si rendesse partecipe alla vita futura. Caratterizzazione di questa commissione a nostro avviso, è quella di unire in essa le forze o meglio le professionalità ed istituzioni che operano avente chiaro l'obiettivo famiglia. Siamo fortemente convinti che l'obiettivo di mettere insieme questi patrimoni di conoscenze, costituirà ricchezza morale ed educativa per tutte le famiglie, aiuto vero alle famiglie, alle generazioni future e si riveleranno vero bene comune.

## L'INTEGRAZIONE DEI LAVORATORI NEO-RESIDENTI NEL TESSUTO SOCIALE DI MONFALCONE

**Fabio Sesti**

*Dirigente Istituto Comprensivo "Giacich"*

PREMESSA

Le trasformazioni del lavoro, dovute prevalentemente alla ristrutturazione della cantieristica e ai fenomeni da essa indotti (aumento delle lavorazioni in appalto, mutamento nella produzione con il passaggio alle grandi navi da crociera, apertura al mercato del lavoro extracomunitario), hanno portato negli ultimi anni a un costante incremento della presenza di lavoratori provenienti dal meridione o da paesi extracomunitari nel territorio di Monfalcone. Il loro numero, ancora percentualmente ridotto rispetto alla popolazione stabilizzata ma tendente in prospettiva ad accrescersi ulteriormente, consente, ove il fenomeno sia affrontato, nella sua complessità e non abban-

donato alla sua spontanea evoluzione, di predisporre adeguate politiche di integrazione sociale, che permettano alla stessa comunità residente di coglierne tutta la potenzialità positiva sia sul piano economico che su quello culturale e sociale.

In una tale prospettiva, un ruolo strategico è senz'altro giocato dal sistema formativo in senso lato e, al suo interno, dal sistema scolastico, che per molti neo-residenti rappresenta la principale istituzione con cui vengono a contatto per acquisire gli strumenti di "lettura" della loro nuova realtà.

### 1.0 Una politica per il trasferti-smo: dall'accoglienza alla costruzione dell'identità plurale e competente

Nonostante il notevole impegno delle strutture comunali nell'affrontare le emergenze pressoché quotidiane determinate da un flusso di popolazione in ingresso, che per il momento non tende a diminuire, non è stata ancora elaborata una visione complessiva di tale fenomeno, in grado di far superare appunto l'emergenza mediante un'efficace strategia di integrazione. In altre parole, mentre l'assistenza in senso lato funziona e consente di ammortizzare molte potenziali lacerazioni, manca un vero e proprio progetto di sviluppo per una società in fase di trasformazione, dove gruppi sociali e culturali diversi si riconoscano nella reciprocità di diritti e responsabilità.

A questo scopo, una prima risposta può essere ricercata, come detto in premessa, nel sistema formativo.

Da un lato, occorre sviluppare un maggiore coordinamento di tutte quelle iniziative, tavolo territoriale sulle politiche giovanili, progetto genitorialità, CMR, progetti delle singole scuole aperti al territorio, ecc., volte a favorire una crescita generale del senso di appartenenza ad una *cittadinanza*, dall'altro, debbono essere programmati, per i neoresidenti non italiani, interventi mirati di mediazione linguistica e culturale che diano subito strumenti efficaci di inserimento nel

nuovo contesto e facciano superare l'isolamento in cui si trovano i rispettivi gruppi di riferimento.

L'accoglienza deve, in altri termini, risolversi non tanto nell'assorbimento puro e semplice dei neoresidenti nel tessuto sociale cittadino, quanto nella individuazione di percorsi di **integrazione a partire dal riconoscimento delle differenti identità**. Ciò può essere possibile se si favorisce nei gruppi dotati di una propria compattezza interna, tendenzialmente autoreferenziale, una progressiva assunzione di ruoli sociali riconosciuti, che arricchiscano la loro identità, ricollocandola in una dimensione di scambio e di reciprocità.

Perché tutto ciò sia possibile è necessario innanzitutto che i neoresidenti stranieri siano rapidamente messi in grado di acquisire gli strumenti essenziali della comunicazione e che gli adulti delle diverse collettività siano coinvolti in specifici progetti formativi, in cui possa essere valorizzata la loro cultura di provenienza.

Qui di seguito ci occuperemo in primo luogo della mediazione linguistica rivolta ai minori e proporranno successivamente un modello interpretativo del fenomeno nel suo complesso, da cui discenderanno due possibili percorsi progettuali da sviluppare con gli adulti.

### 1.1 La mediazione linguistica come premessa per l'integrazione

La popolazione scolare straniera ha subito negli ultimi due anni un deciso incremento e pur restando sotto la percentuale di riferimento per le zone definite "ad alto processo migratorio", necessita di interventi mirati e previsti in anticipo, affinché l'inserimento scolastico, premessa di quello sociale, possa aver pieno successo.

Possiamo affrontare il problema dividendo quest'insieme in tre gruppi: a) bambini in età di scuola dell'infanzia e di primo ciclo di scuola elementare (grosso modo fino ai sei/sette anni); b) bambini di scuola elementare (fino agli undici anni); c) ragazzi di scuola secondaria.

Mentre per i primi non è necessario di solito alcun intervento specifico di insegnamento dell'italiano, perché riescono a impararlo naturalmente mediante il contatto spontaneo con i coetanei, gli altri due gruppi richiedono momenti particolari dedicati specificatamente alla lingua italiana, riferiti sia ai contesti comunicativi naturali che, soprattutto il secondo, ai linguaggi disciplinari.

Quindi, se è opportuno comunque inserirli nelle classi di scuola corrispondenti alla loro età, non ci si può aspettare che ciò coincida con l'apprendimento automatico della lingua. Vanno previsti come attività permanente delle scuole del monfalconese corsi integrativi di lingua italiana, che accompagnino il percorso scolastico degli alunni stranieri.

A questo scopo la scuola, aderendo a un progetto regionale denominato SAM (Stranieri/Accoglienza/Mediazione), ha elaborato strumenti di intervento linguistico a diversi livelli: a) l'italiano della sopravvivenza (il minimo per comunicare oralmente nel contesto sociale di riferimento), b) la strumentalità di base dell'italiano scritto e orale, c) l'italiano delle discipline: approccio alla lingua decontestualizzata (microlingua) e lavoro sul testo facilitato.

### 2.0 Un modello interpretativo delle trasformazioni sociali in atto

Proponiamo a questo punto un modello interpretativo semplificato ma, ci auguriamo, utile per inquadrare il problema della convivenza a Monfalcone di gruppi o comunità molto diversi per cultura, lingua e abitudini di vita. Indicheremo successivamente perché riteniamo importante e prioritario lavorare con la componente femminile di queste comunità, passando poi alla descrizione delle linee di fondo e degli obiettivi del nostro progetto.

Definiremo l'insieme delle persone residenti da lungo tempo a Monfalcone (indifferente quale sia la loro origine geografica e culturale o quale sia la loro madrelingua) i **lo-**

**cali**; le persone trasferitesi a Monfalcone da altre regioni d'Italia negli ultimi dieci anni i **trasfertisti** (pur sapendo che al loro interno c'è una differenza molto forte tra siciliani, campani e pugliesi); le persone provenienti da altre parti del mondo gli **stranieri** (in questo gruppo, molto composito, si distinguono le comunità del Bangladesh, quella cinese e infine quell'insieme di persone non costituenti tra loro gruppi omogenei provenienti per lo più dall'area balcanica).

Considereremo la compagine *locale* come una comunità di *maggioranza* (non solo per la presenza numerica ma soprattutto per la padronanza del territorio e della lingua e per la forte rete di relazioni sociali e interpersonali stabilite negli anni), la compagine *trasfertista* e quella *straniera* come comunità di *minoranza*. La comunità trasfertista è, per le ragioni richiamate in premessa, numericamente rilevante rispetto alla popolazione locale e può contare su una rete di relazioni familiari forti che le agevola lo stabilirsi sul territorio (trovare casa e lavoro), può normalmente disporre di più che sufficienti risorse economiche e, essendo i suoi membri cittadini italiani, gode di tutti i diritti civili. Ciò nonostante, per le forti differenze linguistiche (dialetti) e culturali, si comporta come una comunità di minoranza.

Per quanto riguarda la compagine straniera, ci occuperemo in questa sede solo della comunità del Bangladesh, perché – per i motivi che saranno qui appresso sviluppati – rappresenta quella con cui più facilmente può essere avviato un progetto efficace di integrazione. Si tratta di una comunità numericamente esigua, che parla una lingua totalmente diversa e proviene da una cultura molto lontana da quella locale. Dispone inoltre di scarse risorse economiche e non possiede tutti i diritti civili dei cittadini italiani.

La comunità locale ha indubbiamente il vantaggio della familiarità con il territorio, con la lingua e soprattutto con le modalità di comportamento e i riferimenti valoriali

dominanti ma, allo stesso tempo, si trova a disagio di fronte alla difficoltà di adattamento ai rapidi ed incontrollabili mutamenti nel paesaggio umano e nelle tipologie di situazioni del quotidiano, ciò che determina insicurezza e quindi potenzialmente chiusura e scarso interesse a conoscere.

Nelle comunità di minoranza si può notare invece il vantaggio di una forte solidarietà interna diretta al sostegno dei suoi membri rispetto ai bisogni quotidiani, una notevole adattabilità alle situazioni di vita più difficili e per converso lo svantaggio di una scarsa capacità di organizzazione *sociale*, nel senso di una rappresentazione di sé rispetto alle altre comunità, e, a parte alcune eccezioni, lo svantaggio della mancanza di strumenti culturali per l'interazione costruttiva con la realtà circostante.

*Riteniamo che gli svantaggi possano venir superati attraverso un percorso di reciproca comunicazione e conoscenza. Nostro compito è quello di fornire alcuni degli strumenti e occasioni necessari affinché ciò avvenga. Il superamento degli svantaggi può essere un primo grande passo verso l'integrazione.*

In queste comunità di minoranza i nuclei familiari completi non sono molti rispetto al numero totale dei loro membri. Scegliendo questo progetto di operare in stretta collaborazione con la scuola si delimita automaticamente l'ambito della sua azione alle famiglie, ai ragazzi e ai loro genitori. La scuola, del resto, è già fortemente impegnata sul fronte dell'integrazione e della reciproca conoscenza tra le culture ed è quindi il terreno ideale per avviare un progetto di più largo impatto territoriale.

In una comunità tradizionale la donna è la colonna della vita familiare, ha un peso rilevante nell'educazione dei figli, ed è pertanto il vero custode della cultura della comunità, in quanto la cultura, nel senso di strumento di conoscenza di sé e del mondo in equilibrio tra razionalità ed emotività, comincia dall'infanzia e la figura materna è per questo importantissima.

Nella società contemporanea le

donne rischiano, se vogliono avere un ruolo economicamente attivo, di venir fagocitate dallo stress dei ritmi quotidiani e dalla corsa per la competizione, perdendo così l'opportunità di relazioni significative al femminile, ovvero quel sostegno reciproco che altre donne di altre generazioni o di altre famiglie sono sempre state disposte a dare sulla base della comprensione e della comunanza del sentire, nonché la trasmissione dei saperi garantita dal vivere assieme. D'altro canto le donne che scelgono il ruolo tradizionale, non essendo il loro lavoro economicamente quantificabile, o meglio essendo i valori trainanti della società industriale e post-industriale molto diversi dai valori che dominano nel loro campo d'azione (gli affetti, la dedizione all'altro, la cura disinteressata, il sacrificio, la limitazione, anche se temporanea, del proprio ambito di azione a pochi ambienti e alla famiglia) spesso non godono del rispetto e del riconoscimento che sarebbe loro dovuto. Le persone straniere che provengono da paesi quali il Bangladesh, il Nord Africa, ecc..., sono portatrici di una cultura di tipo tradizionale certamente di tipo patriarcale, dove i ruoli femminili hanno ambiti di azione ben delimitati ma dove, tuttavia, la femminilità e quindi le donne godono di estremo rispetto e protezione. Quando si parla dei valori di una cultura si intendono naturalmente i suoi valori di riferimento, i suoi ideali. All'interno di una comunità esistono diversi gradi di assunzione degli stessi e non mancano le aberrazioni. La povertà materiale è, anche se non sempre, accompagnata da povertà culturale e questa agevola l'agire per sentimenti. Può succedere allora che il rispetto e la protezione diventino separazione e limitazione, che la comprensione per la fragilità femminile diventi sfiducia nelle capacità delle donne, che precetti religiosi atti ad agevolare e proteggere diventino fondamento di discriminazione.

Valorizzare gli aspetti positivi e costruttivi propri di ogni comunità deve tradursi in un vantaggio per tutta la società. Una società è sana ed ha

un futuro quando può imparare dalle altre società e dalle altre culture. E' per questo che il progetto che si presenta si è rivolto a tutte le donne del monfalconese, di qualsiasi provenienza culturale, etnica o sociale esse siano e ha cercato di fornire occasioni d'incontro e dialogo tra le donne stesse e tra queste e la società.

## 2.1 I due percorsi paralleli realizzati

2.1.1 La scuola, in particolare quella dell'infanzia e quella elementare, ha coinvolto le mamme (locali, trasferite, straniere) nelle proprie attività di laboratorio. Si tratta di laboratori di educazione civica e ambientale, di lavoro manuale, di teatro, .... L'obiettivo era che esse imparassero assieme ai propri figli le regole e le modalità di funzionamento dell'ambiente in cui vivono per apprezzare le qualità e le caratteristiche educative offerte dalla scuola, in modo da essere stimolate a sostenere i bambini nell'impegno della frequenza scolastica. E' naturale che ad un certo punto di questo percorso i ruoli si siano invertiti e che siano state le mamme, assieme ai propri figli ad insegnare alla scuola e al corpo docente qualcosa di loro, scegliendo di parlare di sé, di raccontare qualcosa del loro luogo di origine, di insegnare qualcosa della loro lingua o dialetto, di narrare qualche storia.

2.1.2 E' stato avviato un corso di lingua italiana rivolto alle donne straniere, in orario mattutino concordato con le interessate, a carattere prevalentemente aggregativo. Si è trattato di un corso prevalentemente di livello base con l'aggiunta di lezioni a tema a supporto delle attività di laboratorio a scuola. Il corso voleva essere anche occasione di ascolto dei bisogni e dei punti di vista delle partecipanti rispetto al loro vivere a Monfalcone, in Italia.

A completamento di ciò si prevede di organizzare degli incontri-dialogo con donne italiane, anche trasferite, e con altre donne straniere che vivono in città vicine per alimentare un clima costante di dialogo interculturale.

## IL CENTRO REGIONALE DI FORMAZIONE PER L'AREA DELLA MEDICINA GENERALE DELLA REGIONE AUTONOMA FRIULI-VENEZIA GIULIA

**Romano Paduano**

*Medico di Medicina Generale  
Direttore Scientifico del Centro*

Il Centro Regionale di Formazione per l'area della Medicina Generale, ai sensi di quanto previsto dalla DGR n.25 del 10 gennaio 2001 è "uno strumento operativo della Regione per un miglioramento continuo delle conoscenze scientifiche e delle competenze di ciascun medico di medicina generale e pediatra di libera scelta nell'interesse della salute dei cittadini". Per l'attuazione dei predetti interventi esso opera "quale struttura operativa di riferimento della Direzione Regionale della Sanità e delle Politiche Sociali". Ha sede presso l'ospedale S.Polo di Monfalcone.

Svolge istituzionalmente i seguenti compiti:

- la formazione permanente dei medici di medicina generale secondo quanto previsto dagli AA.CC.NN.
- l'organizzazione dei corsi biennali di formazione specifica in medicina generale necessari per l'esercizio dell'attività di medico di medicina generale nell'ambito del Servizio Sanitario Nazionale;
- tutte quelle iniziative complementari che possono sviluppare le potenzialità della medicina generale e della pediatria di libera scelta al fine di aumentare l'efficacia e l'efficienza del Servizio Sanitario Regionale.

Nell'impostazione della propria attività didattica il Centro si ispira ai principi definiti dal Consensus Statement 2002 della Società Europea di Medicina Generale/Medicina di Famiglia (WONCA EUROPE) che definisce le seguenti caratteristiche della disciplina di Medicina Generale/ di Famiglia:

1. E' normalmente il **punto di primo contatto medico** nell'ambito del sistema sanitario, che fornisce accesso aperto e illimitato ai suoi utenti, trattando tutti i

problemi di salute indipendentemente da età, sesso, o da qualsiasi altra caratteristica della persona interessata.

2. Fa **uso efficiente delle risorse sanitarie** attraverso il coordinamento dell'assistenza, collaborando con altri professionisti nel contesto delle cure primarie, e gestendo l'interfaccia con le altre specializzazioni patrocinando la causa del paziente quando necessario.
4. Sviluppa un **approccio centrato sulla persona**, orientato all'individuo, alla sua famiglia e alla sua comunità.
5. Ha un processo di consultazione unico, il quale stabilisce una relazione che si sviluppa nel tempo, attraverso una **comunicazione efficace tra medico e paziente**.
6. E' responsabile dell'erogazione della **continuità longitudinale delle cure**, determinate dalle necessità del paziente.
7. Ha uno specifico processo decisionale, determinato dalla prevalenza e dall'incidenza della malattia nella comunità.
8. Gestisce simultaneamente problemi di salute acuti e cronici dei singoli pazienti.
9. Gestisce malattie che si presentano in modo indifferenziato ad uno stadio precoce di sviluppo, le quali possono richiedere un intervento urgente.
10. Promuove la salute e il benessere mediante interventi sia appropriati sia efficaci.
11. Ha una specifica responsabilità per la salute della comunità.

Le aree di implementazione della medicina generali sono le seguenti:

### A. COMPITI CLINICI:

abilità nel gestire un'ampia gamma di disturbi, problemi e malattie così come si presentano; gestire il trattamento anche a lungo termine e il follow-up; bilanciare l'evidenza scientifica e l'esperienza in modo efficace.

### B. COMUNICAZIONE CON I PAZIENTI:

abilità di strutturare la consultazione;

fornire informazioni facilmente comprensibili e spiegare i percorsi e i reperti clinici; comprendere e gestire adeguatamente differenti emozioni.

### C. GESTIONE DELL'ATTIVITÀ PROFESSIONALE:

fornire un'appropriata accessibilità e disponibilità ai pazienti; organizzare, gestire in modo efficace le risorse umane e finanziarie dello studio medico e collaborare con i team delle varie figure professionali; cooperare con altre figure professionali coinvolte nelle cure primarie e con altri specialisti.

## EVITARE LE SPINE O COLTIVARE LE ROSE PREVENZIONE O PROMOZIONE?

**Marina Barbo**

*Dipartimento  
per le Tossicodipendenze ed  
Alcoologia A.S.S. 4 Medio Friuli*

Negli ultimi vent'anni il concetto di prevenzione ha interpretato una sostanziale evoluzione, trasformandosi da un obsoleto principio di prevenire al più moderno concetto di promuovere.

Il principio di "prevenire", assume un carattere prevalentemente sanitario, ha il significato di precedere, anticipare, evitare la malattia o ridurre i rischi.

Il concetto di promozione della salute, e la sua accezione più ampia, di promozione del benessere, come inteso anche dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, assume una valenza propositiva, di costruzione delle condizioni e delle scelte che favoriscono la crescita, il benessere e l'agio.

Il principio del "promuovere" indica un andare verso, dare impulso, favorire la consapevolezza e l'acquisizione di situazioni del benessere, significa costruire una cultura di responsabilità, di scelta e di auto-determinazione dei propri comportamenti, nei singoli e nei gruppi.

Comportamenti tesi a sviluppare e mantenere condizioni di agio, di salute fisica e psicologica, di buone relazionalità.

In questo contesto i servizi hanno modificato vecchi stili dell'intervento nell'area della prevenzione e hanno costruito e sperimentato un diverso approccio, delle metodologie di lavoro inedite, delle collaborazioni di rete e di sinergia nuove nella dinamica dei servizi sanitari.

Negli anni '90 inoltre, si è profondamente modificato anche il quadro di riferimento sociale, le valenze culturali, sociali e personali del target di riferimento dei servizi per le dipendenze. Inoltre il fenomeno dei modelli di consumo, degli stili di assunzione e la tipologia delle diverse sostanze usate hanno subito grandi trasformazioni, impegnando i servizi e gli operatori in un continuo ripensamento, sperimentazione e valutazione delle diverse aree dell'intervento:

- \* sulla filosofia e gli scopi dei dipartimenti delle dipendenze
- \* nello studio epidemiologico delle diverse caratteristiche del fenomeno
- \* nella continua ricerca epistemologica
- \* nell'investimento tecnico professionale
- \* nell'individuazione di politiche e procedure di senso
- \* nella definizione e realizzazione di nuove, diverse progettualità
- \* nella mediazione e nella sinergia con diverse agenzie ed interlocutori soprattutto per quel che riguarda l'area della promozione della salute, di stili di vita positivi, di una corretta informazione e sensibilizzazione.

In questa doppia cornice appaiono sempre più fluidi, aperti e ridefinibili gli spazi e gli obiettivi delle progettualità, sempre più dinamici ed interattivi nel territorio, in stretta collaborazione con gli altri servizi, gli enti e le agenzie educative, la scuola innanzi tutto, le cooperative dell'impresa sociale del settore educativo e riabilitativo, le reti degli operatori grezzi, le strutture e le associazioni che a diverso titolo operano nel territorio.

Il dubbio e la difficoltà nell'ottica di

questa evoluzione sta *“nella compatibilità tra i cambiamenti in atto, la loro celerità e la compatibilità con l'ambiente socio culturale e i tempi di metabolizzazione delle persone e dei servizi”*<sup>1</sup>.

Sempre di più appare chiaro che il mandato istituzionale dei servizi non è solo la cura e la riabilitazione, ma è anche la *“rappresentazione nel territorio di uno dei punti di mediazione tra*

- \* i servizi e la scuola
- \* gli adolescenti e gli adulti
- \* le agenzie educative, i servizi, le reti territoriali e un progetto di crescita culturale e formativa completa
- \* la popolazione a rischio e le strutture di controllo
- \* le famiglie, gli adolescenti, la scuola in un processo di delega reciproca che rischia di diventare inutile ed inefficace.

Su queste premesse si colloca il contributo di questo intervento che assume e riassume alcuni spunti teorici di riferimento per alcune considerazioni che rappresentano la matrice di alcune proposte di progetti per il benessere dei giovani a scuola, in famiglia e nella società.

Almeno tre i riferimenti teorici considerati:

- \* **l'approccio ecosistemico**
- \* **l'approccio educativo**
- \* **l'approccio di rete**

La **lettura ecosistemica** del territorio e del lavoro con gli adolescenti individua cinque sistemi significativi di socializzazione:

**Famiglia**

**Scuola**

**Microculture: sport, discoteche e associazioni**

**Lavoro**

**Gruppi informali**

Le ricerche confermano che **“perso-**

<sup>1</sup> Kaneklin (2001) *Lavorare con i gruppi*. SPUNTI Semestrale per la ricerca e l'azione nelle organizzazioni

**ne” e “luoghi”** significativi dell'adolescenza rappresentano altrettanti **“nodi” e “bivi”** nel percorso di crescita delle persone e negli eventuali iter del disagio e della devianza<sup>2</sup>. La presenza, di adulti significativi e di proposte di senso permette allora di dare significato alla relazione con gli adolescenti proprio in quei **“momenti / periodi e luoghi”**, della ricerca esistenziale, della scelta comportamentale, del benessere o del malessere.

L'**approccio educativo** fornisce chiavi e strumenti di intervento in un compito di supporto alla crescita e allo sviluppo valorizzando le risorse piuttosto che lavorando sui limiti dove la funzione centrale è dell'adulto, ma come:

- \* facilitatore del gruppo dei pari
- \* come elemento di confronto e conflitto, ma anche di capacità di sostegno,
- \* in grado di generare la differenza e per questa via la costruzione dell'identità.

Infine, l'**approccio di rete** che si contrappone ai percorsi della:

- \* povertà di riferimenti,
- \* della multiproblematicità di alcune famiglie,
- \* della cecità di altre,
- \* della dispersione scolastica,
- \* della omologazione generazionale,
- \* della ricerca esasperata del loisir,
- \* del disagio e della devianza.

Tutti percorsi che spesso corrono lungo un **“continuum”** senza soluzione di continuità e che evolve in situazioni sempre più difficili. In questo percorso dovrebbero inserirsi quelle reti di supporto integrato della comunità in cui i servizi, le associazioni, una figura importante, la scuola stessa come lo sport o altre situazioni e risorse, rappresentano la **rete di protezione**.

Da queste riflessioni nasce la proposta che vede insieme e complementari progetti che coniugano il lavoro di strada e la presenza nei

<sup>2</sup> Buscema (1986) *Prevenzione e dissuasione*. Ed. Gruppo Abele

luoghi dell'incontro informale, la presenza costante e strutturata nella scuola con un forte lavoro di coinvolgimento degli insegnanti, il lavoro nelle situazioni a rischio (la discoteca, le strade, le stazioni....), la collaborazione con altri progetti trasversali dell'azienda e dei suoi diversi servizi.

Ciò che connota e distingue i percorsi sono

- \* la chiara definizione degli obiettivi,
- \* le scelte metodologiche,
- \* gli stili e le strategie,
- \* i linguaggi,
- \* la valutazione dei livelli di gradimento e di esito.

**SIAMO TUTTI  
NELLA STESSA RETE.  
L'APPLICAZIONE  
DELLA LEGGE 285/97  
NELLA REGIONE  
FRIULI-VENEZIA GIULIA:  
UNA STRAORDINARIA  
OPPORTUNITÀ**

**Fiorella Balestrucci**  
*Responsabile della Prevenzione -  
Dipartimento delle Dipendenze  
Azienda Servizi Sanitari n°4  
"Medio Friuli"*

Il titolo della relazione è composto da due proposizioni che, a una prima impressione, possono sembrare tra di loro scollegate ma, in realtà, servono per accomunare due esperienze estremamente significative nel promuovere quella cultura del benessere, che è il tema centrale del convegno. La seconda proposizione "L'applicazione della legge 285/97 nella regione FVG, fa riferimento ad una esperienza che, sicuramente è nota ai partecipanti dal momento che la progettualità prevista dalla legge ha coinvolto anche il mondo della scuola, mentre la prima proposizione "Siamo tutti nella stessa rete", fa riferimento ad una realtà che, fino ad oggi, è stata nota quasi esclusivamente ad una ristretta cerchia di "addetti ai lavori": mi ri-

ferisco al Centro Regionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza.

Il Centro è stato istituito nel novembre del 1998, in attuazione a quanto previsto dalla legge 451/1997 che, dopo aver istituito l'Osservatorio nazionale sull'infanzia e l'adolescenza, stabiliva che "... le Regioni, in accordo con le Amministrazioni provinciali, entro un anno dalla data di entrata in vigore della legge, adottano idonee misure di coordinamento degli interventi locali di raccolta e di elaborazione di tutti i dati relativi alla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in ambito regionale".

Il Centro è stato strutturato su due livelli: regionale e provinciale proprio per rispondere a quella indicazione di coordinamento, suggerita dalla legge stessa, che fa sì che i soggetti istituzionalmente più coinvolti si confrontino costantemente per individuare strategie che operino in sinergia, evitando così quella frammentarietà che, purtroppo molto spesso caratterizza gli interventi in campo sociale. Nel corso di questi anni, il Centro ha supportato la predisposizione dei Piani territoriali d'Intervento previsti dalla legge 285/97.

Credo che, ormai, tutti coloro che operano nel settore dei minori, abbiano ampiamente sperimentato che cosa ha significato la 285 in termini di obiettivi e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.

Ritengo però necessario sottolineare come, grazie ad essa, negli ultimi anni, l'infanzia e l'adolescenza, sono state al centro di un discorso politico e di una attenzione culturale mai sperimentata nel passato

La legge ha costituito il primo grande strumento di cambiamento nel sistema delle politiche sociali giovanili perché:

- ha scelto gli itinerari di crescita, di formazione e socializzazione delle persone come luogo di prevenzione del disagio e di rafforzamento delle identità, di sviluppo del benessere e della cultura. E, fatto non trascurabile, ha supportato finanziariamente gli interventi

a favore delle nuove generazioni.

- ha definito le politiche per l'infanzia e l'adolescenza non come un sottosectore di quelle assistenziali, ma anzi ne ha fatto un tratto distintivo delle politiche sociali in generale. Per questo ha chiesto alle regioni e agli enti locali di avere una politica complessiva a favore dei minori che non fosse scissa dalle politiche degli adulti e per gli adulti;

- ha chiesto alle istituzioni e a tutte le organizzazioni non lucrative, di contribuire direttamente alla elaborazione dei Piani e non solo alla loro realizzazione: questo ha fatto sì che parole come consultazione, concertazione, metodologia programmata entrassero a far parte di un patrimonio culturale che ha profondamente modificato le modalità di rapportarsi dei vari attori coinvolti;

- nel riparto delle risorse economiche, ha previsto di investire di più laddove sono maggiormente presenti bambini e bambine e laddove sono più evidenti situazioni di disagio e di arretratezza dei servizi a loro destinati, proprio nell'ottica di offrire un più ampio ventaglio di opportunità di crescita e di individuare strumenti e servizi a tutela e protezione dei rischi che, spesso, rendono difficoltoso l'itinerario maturativo delle nuove generazioni.

Il Crda si è inserito nel percorso previsto dalla legge, predisponendo gli strumenti di progettazione e di monitoraggio dei singoli progetti, al fine di garantire una costante verifica degli obiettivi perseguiti dai Piani.

Per governare il processo, la regione ha dotato i 19 Ambiti, Enti gestori della legge 285, di una unità operativa definita Punto Monitor, che costituisce una novità assoluta in ambito nazionale e che ha suscitato profondo interesse nei contesti interregionali nei quali l'esperienza è stata illustrata.

Il Punto Monitor aggiorna costantemente i dati relativi sia alla progettualità che alla spesa connesse ai singoli progetti, permettendo così un monitoraggio preciso e puntuale degli obiettivi previsti dai Piani.

In questo modo si è creato un modello organizzativo che obbliga le istituzioni coinvolte, regione, province, ambiti, a “fare sistema”, a essere “in rete”, in un confronto che, pur con tutte le inevitabili difficoltà connesse al sistema stesso (per dare un’idea della sua complessità, basti pensare che nella rete sono coinvolte, a vario titolo, circa 200 persone), permette un monitoraggio preciso e puntuale degli obiettivi previsti dalla legge. Cosa ha significato la legge 285 per la nostra Regione?

A questo proposito credo sia necessario soffermarci su un dato. Nel 1990 i minori e i giovani compresi tra 0 e 19 anni compiuti erano 235.408, nel 2000 erano scesi a 181.582 con una perdita quindi, di 53.826 unità. E’ vero che, negli ultimi anni il dato si è stabilizzato, grazie anche ai flussi migratori, ma resta, comunque un dato preoccupante.

E’ evidente, quindi, che le famiglie e i minori non hanno goduto di quella attenzione necessaria a far sì che il nostro territorio non si impoverisse del suo patrimonio più prezioso.

In un contesto del genere, è evidente che una legge come la 285, ha aperto la strada ad una filosofia completamente nuova di considerare gli interventi rivolti ai minori, alle loro famiglie e a tutti coloro che, a vario titolo, intervengono direttamente o indirettamente per promuovere il loro benessere psico-fisico.

A dimostrazione del maggiore interesse suscitato nelle istituzioni, basta ricordare che nel primo triennio di applicazione della legge, l’87% dei progetti era gestito direttamente dai Comuni, mentre la Scuola e le Aziende Sanitarie occupavano una posizione marginale nella progettualità.

Nel secondo triennio, il maggiore coinvolgimento di enti, istituzioni, pubbliche e private, ha fatto sì che la Scuola, per esempio, fosse coinvolta nella progettazione per il 67,6% dei progetti.

Un ultimo dato che rende conto della maggiore attenzione che le Comunità locali vanno prestando

al mondo giovanile, è quello finanziario.

Nel primo triennio di applicazione della legge, i fondi impiegati per la realizzazione dei Piani erano in netta prevalenza fondi statali e regionali (circa il 75%)

Nel secondo triennio, vi è stato un notevole incremento di fondi aggiuntivi che, di fatto, hanno raddoppiato lo stanziamento nazionale, testimoniando in tal modo, come le Comunità locali hanno recepito il senso della legge che era proprio quello di attivare interventi di “straordinaria normalità” a favore dei minori.

Per quanto riguarda le attività finora svolte dal CRDA, dallo scorso anno ha dato avvio ad una rilevazione sulla condizione dei minori in base ad alcuni indicatori essenziali riferiti alla dimensione demografica, al livello di scolarità, all’utilizzo dei servizi sociali e assistenziali.

Negli ultimi tempi, si sta lavorando alla individuazione di ulteriori indicatori (dati relativi all’abuso e al maltrattamento, al disagio minorile, alla devianza, ecc.) al fine di poter costituire una banca dati che sia a disposizione di tutti coloro che, istituzionalmente, sono chiamati a progettare e realizzare interventi.

Lavoriamo nella costante convinzione che i dati costituiscano un punto di partenza essenziale per realizzare interventi che rispondano alle reali esigenze dei minori. Se si opera in assenza di indicatori precisi e certi, il rischio è che gli interventi siano realizzati più sulla spinta di istanze emotive (l’enfasi data per esempio dai mass-media a certi eventi) che non sulla base delle reali necessità territoriali.

Credo che a questo punto sia più chiaro il titolo della relazione: “Siamo tutti nella stessa rete” è espressione di una filosofia che richiama alla necessità rapportarsi, confrontarsi, mettere in comune competenze professionali diverse ma assolutamente complementari, per evitare che ognuno navighi a vista, rischiando di entrare in collisione proprio con coloro che perseguono gli stessi obiettivi, ma con modalità diverse.

Che poi, se ci si sofferma a riflettere un attimo, è quello che ha inteso realizzare la stessa legge 285 nel momento in cui ha introdotto come metodo di lavoro, la pianificazione concertata.

## **BENESSERE IN ETÀ PEDIATRICA: NON SOLO ASSENZA DI MALATTIA**

**Fabiano Nigris**

*L’organizzazione mondiale della sanità ha definito lo stato di salute che, in sintesi, si può definire non solo come assenza di malattia ma come uno stato di benessere della persona verso se stesso, verso gli altri e verso l’ambiente. L’armonia di questi rapporti, che comprendono anche e sicuramente l’assenza di malattie, pongono il soggetto in una sfera di osservazione più completa nell’età pediatrica e più particolarmente giovanile.*

*L’attenzione alla salute, non solo fisica, è aumentata in maniera inversamente proporzionale con il ridursi della preoccupazione rispetto alla risolvibilità del problema “malattia”. Il genitore ha iniziato a confrontarsi con i problemi psicologici e di apprendimento, ha esercitato l’osservazione del comportamento dei propri figli, si è posto, o almeno dovrebbe porsi in condizione di riconoscere la validità del proprio metodo educativo e di attenzione sui figli apportando le giuste ed idonee modifiche con il trascorrere del tempo.*

*Il “benessere” del bambino e del ragazzo varia con le varie età della pediatria: vanno distinti, innanzitutto il bambino sano dal bambino malato e, quest’ultimo, dal malato cronico o grave.*

*L’investimento assistenziale massimo del genitore verso il bambino si ha nel primo anno di vita dove non si fanno terapie, soprattutto vi sono i controlli di salute, sull’accrescimento, sullo sviluppo*

neuro-motorio e sulle acquisizioni psichiche mediante la valutazione delle competenze specifiche per età.

Durante il primo anno di vita il ruolo del pediatra di famiglia è moltiplicatore sul fronte assistenziale facendo spesso da riferimento oltre che per la mamma, anche per il papà e i familiari più direttamente coinvolti dall'evento nascita ed, in particolare, i nonni; la tendenza delle nonne a sostituirsi alle mamme è notevole, a volte dannosa se eccessiva od opprimente tanto da essere concausa, in taluni casi, del senso di inadeguatezza materna che si associa al fisiologico disequilibrio di coppia che il nuovo arrivato provoca nell'ambito familiare.

*La presenza sul territorio del servizio pediatrico di base associato alla rete di servizi offerti dalle istituzioni quali i distretti sanitari ed i consultori familiari possono essere validi e opportuni interlocutori per la famiglia e per la mamma in difficoltà.*

Tutto ciò però fa i conti con la segmentarietà della domanda e dell'offerta dei servizi: il pediatra è l'interlocutore diretto per il bambino, il distretto sanitario è visto in funzione "vaccinale" mentre il consultorio familiare viene percepito come elemento a cui la famiglia "media" può ricorrere solo in caso di problemi quali disagio familiare, gravidanze difficili, famiglie multiproblematiche.

Sul territorio *la rete di sostegno familiare espressa dai nonni, dagli zii, dai parenti più stretti e dopo dagli amici* se da un lato può essere minimamente invasiva sulla famiglia dall'altro è ancora il riferimento cui rivolgersi per diluire il problema e porsi come ammortizzatore psicologico e sociale per il genitore in difficoltà. Anche le organizzazioni religiose e di volontariato laico, seppur in tono minore, sono di aiuto.

L'avvenimento di malattia dovrebbe destabilizzare la rete naturale di difesa familiare, invece si osserva un rafforzamento della stessa con il coinvolgimento di soggetti esterni alla famiglia, amici in

particolare, coetanei con figli della stessa età che per il principio di immedesimazione diventano attori di un ottimo sostegno. Ciò è particolarmente visibile in bambini con patologia grave, quale quella cronica od oncologica, soprattutto se la tipologia della malattia fa presagire l'esito più infausto.

La famiglia, anche la più frammentata e disorganizzata, si riunisce dopo l'iniziale disorientamento dovuto alla diagnosi; i servizi sul territorio, le associazioni di volontariato spesso nate e promosse da genitori con esperienze analoghe di malattia, sono le prime a sostenere il bambino malato ed i suoi genitori.

Il pediatra fa da mediatore con i centri specialistici di riferimento oncologico spiegando e filtrando le informazioni mediche, smussando le ansie, evitando di provocare false attese ed inutili drammi.

*Nell'esperienza pratica si è rivelato fondamentale il ruolo della scuola e della "classe" per i bambini in età scolare:* i bambini sono innocentemente liberi dagli orpelli psicologici che gli adulti dimostrano con i propri simili malati di patologia grave e cioè quel misto di pietà e scaramantica osservazione; il bambino, invece, si pone con il suo "amico" malato come se questo non lo fosse; quando può gioca con lui, passa il tempo osservandolo a volte incuriosito per le modificazioni somatiche dovute alle terapie, immediatamente superate dopo le prime battute; a ciò si aggiunga la straordinaria serenità che i bambini malati offrono in questi momenti di gioco e di tempo libero tanto da trasformarsi.

È un invito questo alle organizzazioni di volontariato ed alla struttura scolastica, ovviamente nei limiti e nei termini posti dal decorso della malattia, a promuovere "benessere" anche per questi bimbi mediante l'organizzazione di giochi e momenti d'incontro.

Notevole e rilevante dovrà essere il ruolo del consultorio familiare in questo contesto di patologia grave soprattutto per la gestione

del necessario supporto psicologico al bambino malato, ad eventuali fratelli e sorelle, naturalmente estromessi o comunque parzialmente "abbandonati" in questi frangenti temporali, supporto psicologico che va allargato ai genitori ed alla mamma in particolare: non vi è nulla di più tragico che la sensazione di perdere il proprio figlio per una mamma.

*La crescita del bambino sano e la sua entrata in età scolare pongono alla famiglia nuove situazioni che spesso coinvolgono il pediatra come interlocutore diretto per la ricerca del benessere: quantità e qualità del rendimento scolastico e l'attività sportiva da scegliere.*

Più semplice rispondere al primo quesito: *l'attività sportiva deve sposare l'attitudine del bambino, in sostanza deve fare lo sport che gli piace (sport come divertimento e non come impegno nella quotidiana o settimanale agenda) non deve rispondere alle aspettative del papà o della mamma (rischio di sindrome di Munchausen by proxy) non deve interferire con l'attività scolastica, deve essere un'attività sportiva simmetrica* in altre parole deve coinvolgere tutti i distretti del corpo omogeneamente onde evitare asimmetrie muscolari prodotte da sport come il tennis od il basket se eseguiti in maniera non corretta o senza la guida di preparatori atletici, deve *privilegiare assolutamente l'aspetto della resistenza e non del potenziamento muscolare.* La cadenza deve essere possibilmente di due sedute sportive a settimana.

*L'attività sportiva produce e migliora la crescita, armonizza il movimento, sviluppa il coordinamento motorio, sviluppa la percezione sensitiva come la vista e l'udito, permette ai bambini più introversi di socializzare, anche se lo sport è individuale, portandoli a superare le piccole paure dovute alla prestazione sportiva.* Tutto ciò nel lungo periodo produce, oltre al benessere fisico e psichico, un'ottima prevenzione delle patologie articolari e, sviluppando il tono della muscolatura

ra, coadiuva eventuali trattamenti fisioterapici o protesici posti al giovane paziente per correggere lievi scoliosi o eterometrie degli arti inferiori.

A ciò si aggiunge l'aspetto educativo che lo sport produce: chi ha praticato sport difficilmente va allo stadio per sfasciare auto o pestare l'avversario.

Ricordiamo, poi, che l'attività sportiva quando provoca dolori muscolari rientra nel normale adattamento della struttura sottoposta a sforzo e quindi all'allenamento: il dolore, infatti, si attenua con l'incremento dell'attività fisica; se il dolore è articolare è opportuno valutare con il preparatore atletico la congruità dell'esercizio in rapporto all'età, al sesso ed alla struttura del piccolo atleta oppure con il proprio medico curante se non vi siano controindicazioni concernenti quel tipo di sport per patologie o anomalie congenite dell'articolazione coinvolta.

I genitori devono, inoltre, porre particolare attenzione all'utilizzo di reidratanti salini dopo attività sportiva: essi, infatti, se non dosati per età e peso corporeo possono provocare danni se abusati per lunghi periodi; il preparatore atletico o l'insegnante di educazione fisica hanno le opportune conoscenze e possono consigliare prodotti sicuri. Va precisato che vi sono alcuni autori che sconsigliano l'introduzione anche dei semplici reidratanti nell'attività sportiva giovanile per non indurre nel piccolo atleta l'abitudine a delegare o riporre nella "sostanza" o nell'assunzione della stessa il raggiungimento di un determinato risultato sportivo.

*E' fondamentale la collaborazione fra società sportive anche dilettantistiche ed amatoriali con i pediatri, i medici sportivi e gli insegnanti di educazione fisica per lo svolgimento di incontri di aggiornamento sui programmi sportivi in età pediatrica.*

E' esperienza comune nella pratica ambulatoriale incontrare molte mamme che, alla fine del primo quadrimestre o nella seconda metà di maggio, si recano dal pe-

diatra o dal medico di famiglia ponendo la necessità di proporre "ricostituenti" per aumentare il rendimento nello studio o attenuare la stanchezza di fine anno scolastico. Molto spesso questa richiesta sottende altri problemi più spesso di relazione tra genitore e figlio oppure tra i genitori, di eccessiva aspettativa circa i risultati scolastici dei propri figli, di non trasparente rapporto tra genitori ed istituzione scolastica; liquidare il genitore con la semplice prescrizione di un polivitaminico oppure di sali minerali ci fa venir meno nello studio della situazione familiare e di salute del giovane paziente: va strutturata un'attenta analisi del sintomo stanchezza: quando capita se la mattina o dopo la scuola, a quali altri sintomi si accompagna come la cefalea, il vomito, se è quotidiana o se aumenta con il passare della settimana, se il calo di rendimento è stato rilevato anche dagli insegnanti e se a ciò corrisponde anche un calo del risultato scolastico.

A seconda delle risposte ottenute, integrate da un colloquio con gli insegnanti ed eventuale accertamento ematologico, potremo orientarci verso un sintomo organico come una banale anemia, un problema psicologico o di relazione scolastica, una patologia grave che purtroppo ha sempre sintomi iniziali subdoli e molto spesso misconosciuti.

Man mano che l'età del piccolo paziente cresce più si avvicina la fase adolescenziale dove il pediatra non è colto come il proprio medico a meno che non si sia da tempo instaurato un rapporto di confidenza tra lo specialista ed il giovane.

L'adolescente si sente troppo grande per stare in attesa con i fanciulli magari con qualche lattante che sta ciucciando, non gli interessa di raccontare i suoi problemi di fronte al genitore, entrare in un ambulatorio che ha appeso alle pareti fumetti: cambia completamente l'approccio medico e sociale.

*L'adolescente viene in ambulatorio solo per problemi di malattia acuta, come un'influenza rara-*

*mente si presenta in ambulatorio da solo per discutere situazioni cliniche specifiche dell'adolescenza.*

L'approccio medico deve essere quello tipico usato per il paziente adulto mediante un contatto che preveda una fase preliminare prolungata di ascolto del problema, senza fretta di acquisire il sintomo guida per proporre la diagnosi e la successiva terapia, quindi va eseguita un'anamnesi accurata che spazi oltre il sintomo dichiarato dimostrando massima attenzione verso il paziente che deve sentirsi al centro dell'incontro; va condotta un'accurata visita, superando il rituale senso del pudore tipico dell'età ed in particolare delle giovani adolescenti. L'impressione di avere di fronte un professionista della salute incute fiducia all'adolescente che, preferenzialmente, va ricevuto per appuntamento per i motivi più sopra descritti; vanno osservati con discrezione ed indagati eventuali segni di abuso di sostanze, è possibile discutere della salute dell'adolescente con il genitore successivamente, previo consenso del paziente, anche se non necessario, proprio per infondere maggiore fiducia al giovane.

Particolare attenzione va posta riguardo alla sessualità dell'adolescente che apprende le nozioni base dalla famiglia più spesso dagli amici con le tipiche storture legate alla fase di transizione; le adolescenti sono più preparate e conoscono abbastanza il proprio corpo ed i ritmi biologici, permangono ancora alcuni concetti quali ad esempio che il dolore mestruale si "deve sopportare" con disagi ricadute nella quotidianità con conseguenti assenze scolastiche o improvvisi cali di rendimento o riduzioni dell'attività fisica e sociale. Un'attenta azione d'informazione permette di fornire le basi per una corretta gestione dei sintomi libera da preconcetti ed usanze familiari retaggio, a volte, di esperienze generazionali. A tal proposito il consultorio familiare potrebbe essere un'ottima fonte di sostegno così pure come il nuovo servizio gine-

cologico per adolescenti attivato dalla Clinica Ostetrica e Ginecologica dell'Università di Udine.

I maschi sono meno attenti ai segnali del proprio corpo e quasi mai affrontano l'argomento sessualità a meno che non sia il genitore a mediare la richiesta soprattutto legata alla percezione di ipotetiche anomalie (sviluppo fisico, sessuale, muscolare) percepite per le diverse fasi della pubertà che possono avere tempi molto diversi da persona a persona.

*La percezione errata del proprio corpo e della fisicità rappresentano, molto spesso, una causa di malessere nell'adolescente che può sfociare in gravi patologie come l'anoressia nervosa, o più frequentemente, produrre una fase di malinconia, di depressione che hanno come conseguenza l'apatia, la demotivazione, la noia, la ricerca del futile come riempitivo. Le famiglie sono totalmente esposte a questo rischio e spesso si rivolgono al pediatra con la richiesta di accertamenti, mentre la richiesta è di aiuto nel trovare la chiave di lettura per aprire un dialogo produttivo e proiettato verso il futuro con il proprio figlio. Ancora una volta i servizi sanitari in collaborazione con la scuola e la famiglia dovranno essere promotori di fasi d'informazione e di orientamento sulla salute e sullo sviluppo psico-fisico legato all'adolescenza che a tutt'oggi rimane un'area troppo spesso svincolata dalle competenze di ciascuno di noi con le potenziali ricadute negative nelle fasi successive della giovinezza e nell'età adulta.*

*Il benessere, quindi, anche per il pediatra attraversa fasi diversificate che si modificano quotidianamente; siamo consci che l'approccio al paziente è fatto di competenza e scientificità ma anche di ascolto e umiltà, senza la pretesa del risolvere ogni situazione nella solitudine del rapporto privato medico-paziente; sfruttare le risorse umane, la sensibilità di ogni singolo operatore o struttura permette di attivare la re-*

*te assistenziale, senza ruoli secondari oppure prevaricanti, offrendo un approccio globale al sistema salute.*

Il benessere del giovane e della sua famiglia passa attraverso operatori consci del loro ruolo e dei propri limiti nell'ottica di produrre salute non solo come assenza di malattia ma come star bene con gli altri, in armonia con l'ambiente in cui si vive, protagonista di se stesso e del proprio benessere. Potremo, allora sì, dire di aver compiuto, tutti insieme, "cose buone".

## **APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA: TENTATIVI PER RENDERLO POSSIBILE E PIACEVOLE**

**Rita Pravisani**

*I.T.I. "J. F. Kennedy"  
Pordenone*

Quando mi viene chiesto che lavoro faccio, di solito dico soltanto: «insegnante», sperando che non si voglia indagare sulla materia. Il più delle volte, però, interessa anche ciò che insegno e, ovviamente, aggiungo: «matematica». Al che le reazioni non mancano mai e sono del tipo: «ah!» seguito da uno sguardo sospettoso con immediato cambiamento di discorso, oppure «ho sempre avuto problemi con i calcoli», cercando di giustificare in qualche modo tale lacuna e concludendo che, comunque, nella vita sono riusciti lo stesso, o, ancora, «avevo una paura del prof. di matematica! Non mi capiva, però in tutte le altre materie riuscivo bene»; solo raramente mi sono stati riferiti ricordi positivi. In ogni caso, nel bene e nel male, tutto ciò che nel periodo scolastico si collega a tale materia, ha lasciato un segno. Per me, come senz'altro per i miei colleghi, matematica è, insieme, riflessione, rigore, creatività, pensiero, gioco e non solo calcolo, regole e teoremi; per questo, a volte, non ci accorgiamo del disagio che possono creare in un ragazzo le

difficoltà incontrate nell'apprendimento della disciplina e, soprattutto, i conseguenti risultati negativi. Sicuramente, nei primi periodi di insegnamento, svolti per lo più alle superiori, era molto lontana da me l'idea che si potessero presentare problematiche di questo genere.

Tutto cominciò quando mi trovai a dover lavorare con delle classi che si mostravano restie ad imparare quanto veniva in genere proposto a scuola. Per instaurare un rapporto con gli allievi che mi consentisse di far apprendere loro almeno i concetti essenziali della disciplina, dovetti, prima di ogni altra cosa, capire come si trovavano a scuola, perché ci venivano, cosa si aspettavano, perché non volevano studiare, perché non ricordavano regole spiegate il giorno prima .... perché quel senso di sconfitta prima ancora di tentare. Così mi interessai di orientamento, metodo di studio e didattica della matematica, soprattutto nella prima e seconda classe delle superiori. L'obiettivo principale era, ed è tuttora, eliminare quella sorta di timore nell'approccio alla disciplina ed evitare che eventuali insuccessi potessero intaccare la fiducia che uno studente ha sulle proprie capacità.

Decisi, allora, di rivedere tutto il programma che dovevo svolgere, cercando di collegare il più possibile logicamente gli argomenti e di unificare regole e procedimenti che avevano la stessa struttura. Un paio di anni dopo scoprii che anche altri avevano avuto la mia stessa idea e che la stavano sviluppando in modo sistematico: era il gruppo del prof. Ciampolini, allora Presidente dell'IRRSAE dell'Emilia Romagna, con "la Ricerca Metodologica Disciplinare".

Presi spunto dal loro modo di operare e dalle loro esperienze e tradussi il tutto a mio uso e consumo: un po' alla volta feci la "distillazione" del programma, intesa come "elenco di tutti gli argomenti che compongono il corso, sequenzialmente disposti in modo che ciascuno di essi dipenda razionalmente solo da argomenti che lo precedono", e, su piccole parti della disciplina, fecero altrettanto gli studenti, ponendone in evidenza la

logica o anche semplicemente i punti salienti; pensai a nuove forme di verifica e ovviamente di valutazione (nuove almeno per allora) e di presentazione della materia, che inizialmente si collegavano a quelle suggerite.

Nella "Ricerca Metodologica Disciplinare" ciò che mi ha attirato, e ora devo dire anche formato, è il fatto che le idee proposte, prima o poi, sono venute in mente a tutti, solo che, potendo sembrare poco realizzabili o non del tutto "ortodosse", si lasciano perdere; invece da lì ho imparato a sviluppare "quel tipo di ricerca che punta ad elaborare metodologie didattiche suggerite dal contenuto stesso della disciplina".

Da quel momento iniziai a utilizzare il computer nell'attività didattica sia per coinvolgere attivamente gli allievi nelle spiegazioni, sia come aiuto per il ragionamento deduttivo, per costruire dimostrazioni e figure geometriche, per studiare grafici e funzioni.

Nella mia ormai ventennale esperienza di insegnamento ho imparato che il docente deve prima di tutto mostrarsi accogliente nei confronti dei discenti: non devono sentirsi giudicati, ma ascoltati e guidati, come è altrettanto efficace renderli protagonisti del loro apprendimento, coinvolgendoli nell'attività didattica.

Spesso i ragazzi sono un po' prevenuti nei confronti di noi insegnanti di matematica: ci temono ancora prima di conoscerci! Mi riferisco soprattutto agli studenti delle classi prime delle superiori.

Per questo, nei primi giorni di scuola, cerco di sorprenderli con giochi per l'accoglienza un po' diversi dai soliti e, poi, proponendo problemi e quesiti che sembrano avere poca attinenza con quello che conoscono essere "matematica". Sono giochini di logica, rompicapo ecc. con cui comincio a mostrare loro cosa significa risolvere un problema, organizzare dei dati, costruire un modello risolutivo e a farli riflettere su ciò.

Questi modelli saranno, poi, il punto di partenza per la formazione di una personale metodologia per affrontare situazioni che incon-

treranno nell'apprendimento della materia. Le prime cinque o sei ore di lezione sono tutte dedicate a ciò e poi si continua due ore a settimana per altre due settimane. In alcune classi sono state dedicate alla risoluzione di problemi due ore ogni mese per l'intero anno scolastico: una sorta di competizione in cui molto spesso a premeggiare non sono stati i più "bravi".

Con questo inizio si viene a creare con la classe un clima decisamente più disteso: si smorzano tutti quei comportamenti che i ragazzi mettono in atto per difendersi da ciò che li spaventa e sono più disponibili ad ascoltare e seguire.

Quello che ho sempre ritenuto importante è che gli studenti arrivino a fidarsi di me, proprio attraverso il mio modo di lavorare.

Perciò, non solo all'inizio dell'anno scolastico, ma per ogni nuovo argomento, esplicito il percorso che verrà fatto nella spiegazione, quali saranno i punti più importanti, quali i più difficili, cosa sarà imprescindibile sapere per dire di conoscere sufficientemente l'argomento, quali le applicazioni richieste e quali i criteri di valutazione per la prova orale e quella scritta.

In base a tali criteri nelle verifiche orali il voto viene deciso con la classe; nelle prove scritte, come ormai tutti fanno, vengono dati dei punti agli esercizi e da ciò gli studenti riescono, in base agli errori commessi, a stabilirne la valutazione.

Un ostacolo da superare per l'apprendimento della matematica è l'opinione del "non essere portati per la materia". Ritengo che uno studente, dotato di normali capacità, possa affrontarne lo studio con risultati sicuramente accettabili.

Per cancellare tale convinzione, per altro dura a morire, punto soprattutto sull'acquisizione di una metodologia di studio che permetta di costruire, con una certa sicurezza, modelli operativi ed elaborazioni personali.

Il primo passo verso il raggiungimento di tale traguardo è, a mio avviso, cercare di capire quale sia il modo migliore per trasmettere in

particolare a quei ragazzi che si hanno di fronte, diversi di classe in classe, di anno in anno. Come? Parlando delle loro precedenti esperienze, dall'analisi delle prove di ingresso, da come risolvono e spiegano problemi, dalla disponibilità a partecipare alle attività, chiedendo loro quale sarebbe la migliore metodologia che il docente dovrebbe attuare per facilitare l'approccio alla materia e invitandoli a costruire con me un modo proficuo di lavorare insieme.

In ogni situazione, comunque, base di partenza imprescindibile per l'acquisizione di una metodologia di studio adeguata è fornire agli allievi la "cassetta degli attrezzi" dalla quale prendere, di volta in volta, gli strumenti necessari per lo studio, l'applicazione e l'elaborazione delle informazioni e dei concetti. All'inizio gli studenti sono guidati sia nell'utilizzo che nella formazione della "cassetta" finché da soli sapranno ciò che servirà introdurre per riuscire a collegare la teoria in sé con la "teoria degli esercizi", come la chiamano loro. Quindi costruire schemi e modelli dovrà diventare routine.

Questo è uno degli strumenti suggeriti dalla "Ricerca metodologica disciplinare" che trovo abbia notevole efficacia.

In che cosa consiste? Gli studenti tengono un quaderno di "teoria" in cui, oltre a prendere appunti, schematizzano i procedimenti risolutivi da utilizzare, annotano commenti che vengono fatti sull'uso di regole e formule e soprattutto segnalano i possibili errori e li evidenziano. Ritengo molto importante prestare attenzione agli errori, analizzarli e da lì partire per la corretta impostazione delle applicazioni. Scompare a poco a poco la paura di sbagliare, lasciando posto all'iniziativa che porta a ricercare vie di soluzione e di dimostrazione diverse fino a trovare la migliore.

Se nella classe i rapporti relazionali sono positivi, ha ottenuto buoni risultati la realizzazione di alcune attività molto semplici secondo l'approccio del "Cooperative learning" (tecnica didattica finalizzata all'apprendimento che si realizza attraverso il lavoro cooperativo de-

gli studenti) come: prendere appunti in coppia, controllo del progresso, esercitarsi a coppie e attività di studio a gruppi secondo particolari modalità. Il che non consiste nel riunire semplicemente gli allievi, limitandosi a stimolarli alla cooperazione e richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale.

Il docente deve formare i gruppi, strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare a ciascun gruppo stabilendo i ruoli che dovranno essere svolti dai singoli componenti, osservare costantemente dall'esterno i gruppi per individuarne le difficoltà, definire con chiarezza i criteri di valutazione del lavoro, che sarà di due tipi: una di gruppo riferita al lavoro complessivo e al risultato finale, e una individuale per ciascun membro,

Ho avuto modo di appurare che gli argomenti sviluppati in questo contesto sono spesso ricordati dagli studenti meglio di altri. Inoltre, con questa tecnica operativa vengono promosse competenze sociali quali: fiducia reciproca, abilità di comunicazione, di gestione dei conflitti, di soluzione di problemi, di decisione e sviluppa comportamenti efficaci quali lo scambio di informazioni, di materiali di risorse, l'aiuto reciproco, il sostegno e l'incoraggiamento.

Per guidare nella formazione di un metodo di studio che faciliti l'apprendimento, ritengo che anche l'approccio metacognitivo possa essere valido, pur applicato in forma decisamente semplice come faccio io. Di solito presento agli studenti modelli di processi cognitivi (comparazione, concettualizzazione...) per osservare che cosa accade quando pensiamo.

Attraverso questi modelli diviene possibile separare i processi dal contenuto e identificare quali fattori favoriscono e quali ostacolano la messa in opera del processo stesso. Parto di solito da esempi e controesempi concreti e precisi e avvio con gli allievi un processo di astrazione attraverso il dialogo, la discussione e l'argomentazione accompagnata dall'esteriorizzazione del ragionamento. Lo scopo è

quello di rendere lo studente più sensibile ai propri problemi di studio e renderlo padrone di un repertorio adeguato di strategie che imparerà a generalizzare a differenti contesti.

Come si evince da quanto esposto, nulla di ciò che ho sperimentato è stato ideato da me: ho solo fatto tesoro degli scambi di esperienze con altri colleghi, dei suggerimenti e degli spunti che venivano lavorando in équipe e ho semplicemente avuto il "coraggio" di provare diversi approcci, scartando gli insuccessi e sviluppando ogni metodologia che portasse risultati positivi. E sono ancora sempre molto attenta a captare ogni idea che mi possa aiutare sia a sviluppare una didattica "accattivante" della matematica sia a rendere più efficace la mia funzione di docente nella formazione di adolescenti.

## L'AFFIDAMENTO FAMILIARE: STRUMENTO PER LA PREVENZIONE DEL DISAGIO MINORILE

**Marisa Semeraro**

*Presidente della sezione di Trieste dell'Associazione nazionale famiglie adottive ed affidatarie*

Sono partita dalle considerazioni derivanti dal titolo: Volontariato potenzialità e risorse definendo come sia le une che le altre qualora non trovino possibilità di attivazione, valorizzazione ed espressione possano rimanere allo stato di passività. L'esperienza più che pluriennale della nostra Associazione insegna che c'è bisogno di creare le condizioni affinché venga favorita la costruzione di un tessuto solidale coeso ed attento: garanzia fondamentale per poter operare in termini di prevenzione del disagio infantile e minorile in genere. E' necessario quindi che l'affidamento familiare, che è lo specifico di cui ci occupiamo, trovi espressione e consonanza di obiettivi tra le amministrazioni comunali e gli Ambiti socio assistenziali.

L'affidamento, a nostro avviso, è l'espressione più evidente della collaborazione fattiva tra pubblico e privato, tra Enti e società civile. Esso trova la sua espressione nelle numerose forme di solidarietà che possono essere attivate al fine di:

- prevenire allontanamenti – e quindi fratture brusche – tra genitori in difficoltà temporanea e minori che esprimono tipologie varie di difficoltà;
- prevenire possibili ricoveri presso istituzioni (case famiglia, gruppi appartamento ecc.) a questo preposte, con le difficoltà di crescita equilibrata e serena che ne possono derivare soprattutto dalle lunghe permanenze;
- prevenire l'aggravarsi delle difficoltà comportamentali e relazionali dei minori;

Attraverso:

- il sostegno a percorsi scolastici problematici;
- la possibilità di sostenere ed accompagnare genitori (speso genitrici) fragili e sole;
- l'accoglienza per periodi più o meno lunghi (dal fine settimana alle vacanze estive...) i minori in difficoltà temporanea;
- l'accoglienza e il sostegno per periodi più lunghi in casa propria da parte di singoli o famiglie.

Per fare tutto questo è necessario che vi sia conoscenza, maturazione della pubblica opinione, reperimento, preparazione e sostegno per tutte le componenti dell'affidamento familiare: ossia famiglie d'origine, minore e famiglie o singoli affidatarie.

Servono a questo fine, da parte della Regione, linee direttive ed investimenti importanti affinché possano essere organizzate adeguate campagne promozionali, formazione di operatori, accoglienza ed accompagnamento delle famiglie che intraprendono questo percorso.

Il risultato potrebbe davvero significare investimento sul futuro di bambini e giovani spezzando così

quella che viene ancora definita catena assistenzialistica.

Penso inoltre che tutto ciò possa ben inserirsi nello spirito fortemente volto alla prevenzione proprio della 285/97 nonché trovare coerenza con le affermazioni del prof. Sabino Acquaviva relative alla necessità di individuare nuovi strumenti di intervento (e l'affidamento è allo stesso tempo nuovo ed antico) per i problemi emergenti dalla veloce modificazione del tessuto familiare avvenuto negli ultimi decenni.

### Isabella D'Eliso

Coordinatore Servizi Sociali ASS n. 3 Alto Friuli

I rapidissimi cambiamenti economici, sociali, culturali che hanno investito la nostra società evidenziano profondi cambiamenti di carattere strutturale, ma anche cambiamenti nella organizzazione familiare, nei rapporti di coppia, all'interno delle reti familiari, nella mentalità, negli stili di vita delle persone, nei bisogni di salute.

Siamo dunque in presenza di una diversificazione delle esigenze delle persone e delle famiglie, in continua trasformazione ed evoluzione. Sul fronte dei **bisogni sociali** il trend è in impetuosa crescita sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo: vecchie e nuove contraddizioni sociali (povertà, fenomeni di dipendenza, di emarginazione, di esclusione) richiedono risposte ed interventi sempre più personalizzati mentre, contemporaneamente, si estendono i bisogni potenziali legati all'evoluzione della domanda di benessere.

Nella società di oggi, a differenza che nel passato, infatti, se si escludono le situazioni di povertà estrema, non si può più dividere la popolazione tra una maggioranza di persone "normali" ed una minoranza di persone che versano in situazioni di difficoltà e che possono essere identificabili in precise categorie. Oggi la vita delle persone è meno lineare e

prevedibile. L'esposizione al rischio di povertà, di esclusione sociale, di grave disagio può coinvolgere anche persone che hanno una vita normale ma che si trovano improvvisamente in passaggi difficili della propria biografia (storie di separazione, storie di emarginazione dal lavoro, storie di povertà relazionali e di solitudine, storie di disorientamento giovanile).

Sul fronte dei **Servizi Sanitari** negli ultimi decenni molte delle certezze acquisite sono venute meno, messe in crisi da nuovi elementi: l'apparire di nuove malattie e mortalità (ad esempio la diminuzione delle malattie infettive e comunque acute ed il parallelo incremento progressivo delle patologie cronico-degenerative), l'aumento delle persone portatrici di handicap psicofisico di varia natura (connesso al perfezionamento delle tecnologie), il dilagare di nuove patologie sociali (dipendenze di vario tipo, malattie da isolamento, malesseri psicologici e mentali, suicidi, AIDS, ecc.) la constatazione che i progressi della scienza medica non risolvono la malattia, la presenza di differenze sociali anche di fronte alla salute, la consapevolezza che il rapporto con l'ambiente non può essere caratterizzato solo da sfruttamento delle risorse.

Di fronte a tutto ciò, Servizi Sociali e Sistema Sanitario hanno ricercato e stanno ricercando altri quadri di riferimento entro cui collocare i concetti di **promozione e protezione sociale e di promozione e tutela della salute**, al fine di:

#### SUL FRONTE SOCIALE

- abolire interventi settoriali e meramente riparatori;
- promuovere condizioni generali di sviluppo della persona ed interventi complessivi sulla famiglia;
- passare dalle politiche dei diritti formali alle politiche delle alleanze e delle mediazioni in contesti comunitari locali per consentire l'esercizio dei diritti soggettivi;

- attivare percorsi di autore-sponsabilizzazione.

#### SUL FRONTE SANITARIO

- superare l'ottica della medicina concentrata su frammenti del corpo sempre più piccoli, con l'evidente rischio di perdere di vista le persone;
- superare l'ottica esclusivamente riparativa che porta alla diffusione incontrollata di prestazioni e servizi dall'uso intensivo della tecnologia medica;
- attivare percorsi partecipati e concertati di promozione della salute.

L'obiettivo è dunque duplice:

- migliorare la qualità della vita di tutti e prevenire il disagio,
- contrastare la povertà, aiutare chi soffre ed è in difficoltà.

Vediamo ora quali implicazioni ha quanto sin qui esposto sul fronte delle politiche e degli interventi in favore dei minori.

#### I BISOGNI "SPECIALI"

##### LA PREVENZIONE DEL DISAGIO

Se l'Italia ha ben poco da rimproverarsi relativamente alla salute organica dei suoi bambini e adolescenti, ben diversa è invece la situazione riguardante il benessere psico-affettivo dei soggetti in età evolutiva. I dati relativi alla scolarizzazione e all'abbandono scolastico, quelli relativi ai bambini abusati e vittime di violenza, quelli relativi ai bambini privati di un adeguato ambiente di vita ci mostrano, infatti, l'altra parte della medaglia.

Il decremento dell'incidenza della gravità di alcune classiche patologie dell'infanzia (malattie infettive, patologie gastroenterica) ha fatto infatti emergere "patologie" che nuove non sono ma che risultano assumere sempre maggior rilevanza relativa anche sotto il profilo della organizzazione ed integrazione dei servizi.

Quello che caratterizza tali "bisogni speciali" è la complessità; vi è infatti, in tali situazioni, un significativo intreccio tra aspetto stretta-

mente sanitario ed ambiente di vita sia nella loro genesi sia nella loro "terapia". Questa è in generale la condizione dei bambini/adolescenti affetti da malattie rare, da malattie cronico invalidanti, di quelli che vivono in famiglie multi-problematiche o in famiglie con disagio psico-sociale, di quelli soggetti ad abuso, di quelli con problemi psicologici o psichiatrici. I problemi che si incontrano nella tutela dei diritti di questi bambini/adolescenti sono in parte comuni per le diverse tipologie in parte specifici per ciascuna di esse.

I problemi comuni sono:

- la maggior parte dei casi è conosciuta da servizi diversi e spesso "presa in carico" dagli stessi in modo frammentato, non coordinato;
- la mancata integrazione tra servizi sanitari e socio-sanitari e servizi educativi ed aggregativi.

Tutto ciò fa sì che si ponga attenzione al singolo aspetto della malattia ma poco ci si occupi della vita di relazione del bambino e della sua famiglia. Il rapporto tra i diversi servizi spesso finisce per costituire una catena di "segnalazioni" reciproche senza che si attivi un progetto comune.

A fronte di questo quadro si pone l'obiettivo di una nuova modalità di intervento da parte dei servizi che, pur nella specificità richiesta dalle diverse tipologie di bisogno, sperimentino nuove metodologie di integrazione multidisciplinare e multisettoriale.

La "Conferenza sul caso" (o Unità di Valutazione Distrettuale) rappresenta una possibile risposta a tali necessità e consiste nel riunire in tempi brevi tutti i professionisti o le persone comunque interessate al fine di definire e condividere una valutazione relativa a quel nucleo familiare ed un progetto assistenziale integrato, garantire un rapporto tra Centri Specialistici, Servizi Sociosanitari Territoriali, Pediatri di Libera Scelta, Scuola ed extrascuola, identificare un responsabile del caso, promuovere la partecipa-

zione delle associazioni di famiglia.

#### I BISOGNI "DIFFUSI" LA PROMOZIONE DELL'AGIO

D'altra parte:

- è certo indispensabile una particolare attenzione ai bisogni speciali dei soggetti in formazione; ma non si può e non si deve focalizzare tutta l'attenzione sul patologico, trascurando la normalità anche perché solo l'attenzione alla normalità promuove il benessere e assicura un'efficace azione di prevenzione sul patologico; le politiche per l'età evolutiva non possono essere solo le politiche dell'emergenza dell'assistenza e della protezione;
- si tratta dunque di predisporre condizioni per consentire che, per tutti, il complesso percorso di crescita non sia ostacolato ma facilitato, che l'identità originale sia rispettata e valorizzata; che gli apporti siano positivi e strutturati; il che implica costruire una COMUNITA' che nel suo complesso sia veramente EDUCANTE.

E' con questo spirito che l'Azienda, ha partecipato al processo programmatico del I e II Piano ex L.285/97.

IL PATTO EDUCATIVO che sta alla base dell'applicazione della L. 285/97 e delle nuove norme dell'area scolastica, IL PATTO PER LA SALUTE che sta alla base del Piano Sanitario 1998/2000 ed il PATTO PER IL BENESSERE SOCIALE che sta alla base della L. 328/2000 di riforma dei servizi sociali, devono essere visti strettamente connessi per molti aspetti ed in particolare per i seguenti motivi:

- per i soggetti in età evolutiva sappiamo che in modo particolare educazione e salute si connettono strettamente, benessere fisico e psichico sono strettamente legati; sappiamo che l'**ambiente di vita** in cui il soggetto in età evolutiva è im-

merso contribuisce in misura tutt'altro che irrilevante, alla costituzione positiva o negativa dell'identità individuale:

- ◇ come **ambiente sociale** che sviluppa relazioni interpersonali più o meno positive e gratificanti e stimola lo sviluppo delle personalità se è attento, presente nel processo di crescita;
- ◇ come **ambiente materiale** che può essere più o meno salubre non solo attraverso l'eliminazione dei fattori inquinanti ma, soprattutto, attraverso un uso dello stesso a misura di bambino/ragazzo e quindi SICURO nel vissuto e pienamente FRUIBILE da parte degli stessi.

Ambiente sano, quindi, non solo come non nocivo allo sviluppo fisico ma anche come educativo nel suo complesso in quanto vuole avere effetti positivi sui processi formativi del soggetto in età evolutiva.

Tradurre in scelte programmatiche, organizzative ed operative, la consapevolezza che mentre spetta al sistema dei servizi valutare bisogni, programmare ed organizzare servizi di natura specialistica che affrontino e trattino i casi e le situazioni di rischio specifico, *nell'ambito della prevenzione e della promozione vi è la necessità di un approccio integrato, capace di promuovere benessere, di promuovere "ambienti sani"*.

In tale contesto la scuola si connota sempre più come luogo fondamentale non solo di istruzione, ma anche di promozione del benessere dell'infanzia e dell'adolescenza.

La "lettura" della realtà sociale oggi è cosa complessa, ma le scuole sono indubbiamente un osservatorio privilegiato, un prezioso luogo di lettura del sociale. *Le scuole* sono, per eccellenza, luogo di incontro, di scambio, di relazione tra bambini, ragazzi, giovani appartenenti alle più di-

verse estrazioni sociali e culturali. *Le scuole* sono un luogo dove è possibile sviluppare incontro, ascolto, conoscenza tra diverse generazioni e diverse istituzioni. *Le scuole* possono favorire "l'entrata in scena" dei bambini e degli adolescenti, possono favorire la loro "presa di parola", possono quindi, come dicono alcuni, rappresentare per la città e per la comunità tutta un laboratorio di lettura, di produzione di letture inedite e stimolanti della città e del territorio. *Le scuole* possono, infatti, mettere in gioco il punto di vista dei più giovani che spesso fatica ad esprimersi, ad essere considerato.

#### I RAPPORTI TRA SCUOLA, SERVIZI E TERRITORIO NELL'ESPERIENZA DEL PROGETTO "MIRIGUARDA"

Come noto, la Legge n. 285/97 invita quanti si occupano di educazione, formazione, assistenza e salute a costruire un "sistema" di protezione e promozione per l'infanzia, l'adolescenza e le famiglie basato sulla condivisione di obiettivi e di responsabilità e sulla ricomposizione di conoscenze e prassi spesse volte isolate. Il cammino effettuato per la predisposizione del II Piano Territoriale di Intervento nel territorio del Gemonese – Canal del Ferro – Val Canale ha favorito l'avvio di un confronto tra Istituzioni e Soggetti non istituzionali che a sua volta ha facilitato, specialmente nei contesti già "allenati" alla collaborazione tra realtà diverse del territorio, il consolidamento delle reti esistenti e la creazione di nuove sinergie.

All'interno di tale quadro, nel corso dell'anno 2001 ha preso vita il "Progetto Miriguarda". Il progetto è nato con l'intento di diffondere tra i giovani la cultura del volontariato, della solidarietà, della partecipazione alla vita sociale e culturale delle comunità locali, organizzando percorsi formativi in collaborazione con il Volontariato, l'Associazionismo, i Servizi del territorio. Giunto alla

sua seconda edizione, il progetto prevede la conoscenza e l'incontro con tali realtà, la partecipazione ad esperienze concrete di servizio in diverse aree di intervento (disabili, anziani, infanzia, diritti umani, intercultura...), l'approfondimento di tematiche legate al volontariato.

L'iniziativa è nata e si è sviluppata grazie alla collaborazione tra Servizi Pubblici, mondo del no-profit locale e Scuole. Ognuna di queste realtà ha svolto e svolge un ruolo specifico all'interno del progetto, mettendo a disposizione risorse diverse, in base alle proprie peculiarità.

La riuscita del "Progetto Miriguarda" (i cui obiettivi specifici sono di seguito elencati) è stata ed è tuttora determinata anche dal suo collegamento al progetto "Volontariato in classe", avviato durante l'anno scolastico 1999/2000 nelle Scuole Superiori di Gemona del Friuli su proposta del locale *Coordinamento delle Associazioni Culturali e di Volontariato Sociale*, realtà della quale fanno parte oltre quindici associazioni e gruppi operanti in campo sociale e culturale a Gemona del Friuli (e a Osoppo). L'obiettivo generale dell'iniziativa, che prevede lo svolgimento di incontri/testimonianze svolti da varie associazioni nelle classi III o IV delle scuole secondarie, è quello di promuovere tra gli studenti la cultura della solidarietà, la valorizzazione delle differenze, l'attenzione all'altro, nella consapevolezza che il volontariato possiede una rilevante componente valoriale e per i giovani può diventare un'occasione efficace per coniugare la risposta ai bisogni degli altri con un momento di crescita personale. Attraverso le azioni di volontariato un giovane può avere la possibilità di esprimere la propria progettualità creativa e solidale, acquisire un maggiore senso di responsabilità, sviluppare capacità organizzative e potenziare le proprie capacità relazionali. Il progetto "Volontariato in classe", giunto ormai alla quarta edizione, è sorto anche a seguito di un'ana-

lisi condotta tra le associazioni del territorio dalla quale è emersa la difficoltà che il mondo giovanile dimostra nell'avvicinarsi alla realtà del volontariato e dunque la mancanza di un *turn-over* generazionale dentro la vita delle associazioni.

"Volontariato in classe" è stata la prima iniziativa di largo respiro nella zona del Gemonese che ha messo in relazione il mondo del no-profit con quello della scuola. La scelta della scuola da parte delle associazioni come luogo per rendersi "visibili" è stata compiuta anche per la carenza di altri spazi ed agenzie educative che coinvolgono un alto numero di giovani.

I promotori dell'iniziativa ritengono che la collaborazione tra scuola e volontariato possa essere uno strumento efficace e innovativo per raggiungere in modo sinergico l'obiettivo di formare l'uomo e il cittadino, arricchendo l'offerta formativa per gli studenti.

La coerenza degli obiettivi del progetto "Volontariato in classe" con le finalità generali del "Progetto Miriguarda" ha reso naturale l'integrazione delle due iniziative, che le Scuole hanno fatto proprie inserendole nel Piano dell'Offerta Formativa.

Forniamo ora una descrizione più completa del "Progetto Miriguarda" ed un sintetico resoconto degli obiettivi finora raggiunti. Come anticipato, il progetto si propone di promuovere tra i giovani a partire dai 16/17 anni (classe III superiore) esperienze concrete di volontariato finalizzate a:

- rendersi consapevoli che ogni persona gode di diritti fondamentali ed ha dei doveri nei confronti degli altri;
- scoprire le proprie risorse personali e valorizzarle per contribuire attivamente al miglioramento della società;
- imparare a lavorare in gruppo;
- imparare ad osservare e a comprendere le situazioni di disagio, povertà ed emarginazione.

zione presenti nella società e nella propria comunità.

A seguito di alcune esperienze nei settori dell'educazione, dell'handicap, degli anziani, i partecipanti al progetto possono scegliere di effettuare un tirocinio della durata di circa due mesi in uno dei settori "incontrati", affiancati dai volontari (e dagli operatori) coinvolti nell'iniziativa.

Da quest'anno il percorso prevede anche lo svolgimento di alcuni incontri di carattere informativo/formativo organizzati in collaborazione con diverse associazioni del territorio (con le quali non è previsto lo svolgimento del tirocinio). Gli incontri, denominati "Serate Aperte" in quanto rivolti anche ai giovani che non aderiscono al progetto, hanno lo scopo di far conoscere agli adolescenti problematiche e settori d'intervento con i quali probabilmente non entrerebbero in contatto (es. rapporti Nord/Sud, intercultura, commercio equo e solidale, tutela dei diritti umani, pena di morte e tortura nel mondo, tutela delle minoranze linguistiche locali...).

Finora i partecipanti al progetto sono stati 42, provenienti da 8 Comuni diversi (sommando gli iscritti al primo percorso formativo, svoltosi tra febbraio e maggio 2002, e gli aderenti attuali - il percorso è partito in febbraio e si concluderà in giugno). Il progetto ha inoltre coinvolto a vario titolo circa 40 volontari di diversi gruppi (Amnesty International, Buteghe dal Mont, Centro Giovanile Parrocchiale Glemonensis, Patrie dal Friûl, Coordinamento delle Associazioni Culturali e di Volontariato Sociale, Gruppi A.G.E.S.C.I. di Gemona e Moggiò, Gruppo Special) e oltre 30 tra insegnanti e operatori (assistenti sociali, animatori, educatori, infermieri...) impiegati nei Servizi del territorio (Servizio Sociale dei Comuni, Centro Socio Riabilitativo Educativo, Centro Anziani).

Circa 15 giovani (tra coloro che hanno aderito alla prima edizione del progetto) hanno proseguito il

loro impegno nel volontariato, entrando a far parte di una associazione oppure svolgendo occasionalmente attività di volontariato (es. visite agli anziani nelle case di riposo, animazione nei Centri Estivi e nei soggiorni per disabili...).

In generale, la valutazione dei due progetti da parte delle Scuole coinvolte (attualmente si tratta di un Liceo Scientifico, un Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri, un Istituto Professionale) è positiva. Gli insegnanti ritengono che il discreto (e in alcuni casi buon) interesse suscitato tra gli studenti dal progetto "Volontariato in classe" e l'alta partecipazione di giovani al "Progetto Miriguarda" abbiano messo in evidenza il bisogno e la volontà di ricerca, da parte degli adolescenti, di occasioni nuove di impegno e partecipazione, anche nella dimensione dell'aiuto al territorio. Oltre a ciò, il "Progetto Miriguarda" (in modo particolare) sta delineando un cambiamento culturale in atto e sta stimolando una riflessione sulla difficoltà che le realtà tradizionalmente impegnate nell'educazione/formazione dei giovani (Parrocchie, Scoutismo) incontrano nel coinvolgere i giovani in percorsi innovativi.

È utile precisare, infine, che la finalità educativa alla quale mira il "Progetto Miriguarda" si propone di ampliare l'orizzonte d'azione finora tracciato. I promotori dell'iniziativa, infatti, vorrebbero caratterizzarla ancor più in ordine ad obiettivi di tipo pedagogico, anziché rispetto alla finalità di far entrare i giovani del mondo del Volontariato. Le esperienze e le attività proposte, la conoscenza dei vari bisogni del territorio, il contatto con gli operatori e i volontari impegnati nel rispondere a tali bisogni mirano a formare nei giovani una mentalità attenta alle esigenze locali, capace di discernere bisogni e problemi, di analizzarli criticamente, imparando a formulare ipotesi e possibili soluzioni. Questa finalità, che potrebbe diventare anche una modalità di lavoro per un progetto formati-

vo da svolgere in classe (es. presentando agli studenti un problema di tipo sociale ed invitandoli ad elaborare delle soluzioni con tecniche di tipo cooperativo), potrebbe essere particolarmente coinvolgente per i giovani e potrebbe aiutarli a comprendere il contesto locale, il ruolo delle Istituzioni e quello del Volontariato. Potrebbe contribuire, infine, ad orientare le future scelte di studio e professionali al termine dell'istruzione secondaria...

#### I RAPPORTI TRA SCUOLA, SERVIZI E TERRITORIO NELL'ESPERIENZA DEI PROGETTI "GENITORI IN CERCHIO" E "FACCIAMO IL PUNTO"

La nostra società è stata recentemente caratterizzata da profonde trasformazioni sociali e culturali che hanno condizionato in particolare l'evolversi dell'istituto familiare ed hanno talvolta agito negativamente sulle condizioni di vita dei/delle bambini/e. In questo contesto è andato modificandosi anche il ruolo di genitore con l'emergere di una sempre più chiara responsabilità educativa connessa al mettere al mondo dei/delle figli/e.

Gli stessi dati statistici sulle separazioni e sui divorzi sono, al proposito, particolarmente significativi: il momento della nascita del primo figlio costituisce, insieme a quello in cui i figli si sposano, quello di maggiore crisi della coppia, soprattutto se giovane. Tale evento, infatti acuisce generalmente il disagio connesso al diventare genitori e pone quindi la necessità di un intervento di sostegno.

Tale bisogno, peraltro, è proprio anche dei genitori che hanno bambini/e più grandi, poiché, in generale, essi appaiono difficilmente in grado di riflettere sulle loro competenze e sulle loro stesse esperienze; il rischio è di una eccessiva valutazione della cultura "scientifica", con un conseguente atteggiamento di dipendenza.

L'intervento rivolto ai genitori, che si configura come sostegno al ruolo ed alle competenze genitoriali, deve essere realizzato individuando

ed utilizzando pienamente, in un'ottica preventiva e di recupero, le potenzialità della famiglia e della comunità tutta anche attraverso esperienze di auto-mutuo aiuto. Per incidere realmente sulle relazioni educative all'interno della famiglia appare necessario lavorare sempre più precocemente e con un corretto approccio metodologico ai problemi connessi alla formazione dell'identità personale e sessuale, alla capacità di relazionarsi con gli altri e di fare progetti personali per la propria vita.

### Progetto "Genitori in cerchio"

La complessità del mondo attuale, la repentinità dei cambiamenti, la perdita dei riferimenti tradizionali dovuta alle modificazioni della struttura e delle relazioni familiari rendono difficile lo svolgimento del ruolo di genitori. Molti adulti incontrano difficoltà nel comunicare con i figli e non sanno gestire correttamente i conflitti all'interno del nucleo familiare. A fronte di alcune richieste espresse da gruppi di genitori e da amministratori locali, si è ritenuto essenziale organizzare un percorso formativo e di confronto per i genitori su tematiche educative, psicologiche e relazionali, finalizzato anche al recupero e alla creazione di reti di sostegno e solidarietà tra famiglie.

Il progetto, avviato con modalità itinerante in tre poli territoriali del Distretto (Gemona/Osoppo, Chiussaforte/Resia/Resiutta, Tarvisio), intende promuovere itinerari formativi per genitori finalizzati a:

- favorire l'incontro, il confronto e lo scambio reciproco tra adulti;
- approfondire, con l'aiuto di alcuni formatori, tematiche educative quali la comunicazione in famiglia, l'affettività, la comprensione dei problemi, l'autonomia personale;
- promuovere il confronto di esperienze e di riflessioni relative all'educazione dei figli.

L'attività formativa, realizzata in collaborazione con due diverse agenzie del territorio, si sviluppa su

un arco temporale di 2 anni e mezzo ed è articolata in cicli di incontri (6 cicli di 6 incontri per Tarvisio, 3 cicli di 11/13 incontri per le altre sedi), per un totale di oltre 30 appuntamenti per ogni polo territoriale.

### Progetto "Facciamo il punto"

Le motivazioni alla base del progetto sono le medesime del progetto "Genitori in cerchio". Gli incontri a carattere saltuario sono stati pensati in modo particolare per i Comuni che non sono sede delle "scuole permanenti" per genitori.

Il progetto si propone di creare occasioni di formazione e di confronto per genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali e sanitari, volontari... su argomenti specifici (educazione e promozione dei diritti, problematiche psicologiche, salute, intercultura...), da concordare con le Amministrazioni Comunali, le Scuole, il Volontariato locali.

Il coinvolgimento di numerosi istituti scolastici nel progetto ha favorito la nascita di un rapporto di confronto e scambio tra docenti e operatori dei Servizi Sociali, non solo sulle tematiche/problematiche di volta in volta individuate, ma anche sulle modalità di coinvolgimento e relazione con i genitori, al fine di migliorare la collaborazione tra mondo della scuola/dei servizi e famiglie.

### "DIMMI COSA (E COME) NARRI E TI AIUTERÒ A CERCARTI (E A TROVARTI) IN QUELLO CHE RACCONTI" OVVERO, COME USARE UNA NOIOSA PRATICA SCOLASTICA PER DIVERTIRSI E CRESCERE

**Pier Paola Busetto**  
I.P.S.S.C.T.S. "F. FLORA"  
Pordenone

Il mio non è un intervento specifico sul disagio; qui io vorrei suggerire

una proposta operativa che, forse, può aiutare a leggere anche i segnali del disagio. Ho cercato di chiarirmi cosa può significare "essere a disagio", e sono giunta alla conclusione che tale locuzione può voler dire non sentirsi a posto con se stessi e gli altri nel luogo in cui si è, perché tale luogo sembra contenerci ma non comprenderci. In che modo si può comprendere qualcuno? Secondo me, dandogli spazio e tempo per raccontarci la sua storia, e dando a noi stessi gli strumenti per saperlo ascoltare. Non sto parlando di incontri terapeutici, ma dell'uso dell'ambito scolastico per permettere a chi ci vive per gran parte della sua giornata e per un lungo periodo della sua esistenza, di farsi conoscere: cosa che molto spesso non accade: quanti di noi docenti conoscono – e non per "sentito dire" – i propri colleghi e i propri allievi?

Come insegnante di lettere, io spingo i miei studenti a leggere storie, a smontare meccanismi narrativi, ad affrontare "la" storia (narrazione di un passato che è un riferimento comune, la fonte per un riconoscimento collettivo)...e qui viene la mia proposta: perché non utilizzare strumenti e opportunità messi a disposizione da alcune "normali" attività didattiche per raccogliere segnali, indicazioni che ci permettano di agire non solo sul disagio, ma diano anche opportunità di riflessione sul carattere e sulle storie dei nostri allievi, mettendoli in condizione di diventare più consapevoli di se stessi?

Anni fa, in una classe particolarmente difficile, ho avviato una serie di lezioni sulla fiaba: morfologia di Propp, funzioni di Rodari, schema dei personaggi...meccanismo del giocattolo scoperto e testato. Il mio lavoro a quel punto poteva finire lì: bastava che verificassi se i ragazzi avevano acquisito le necessarie conoscenze, e io ero "didatticamente" a posto. Ma mi sono chiesta se non era il caso di usare questo lavoro per attivare qualcosa di più profondo e meno scolastico, quindi prima fase: chiedere ai ragazzi di raccontare la loro fiaba preferita, cercando di individuare i motivi per cui l'a-

vevano prediletta e spiegando se l'avevano conosciuta attraverso la lettura di altri (e di chi in particolare) o una volta che avevano imparato a leggere. Per sollevare il pesante imbarazzo del "chi comincia?" mi sono messa in gioco raccontando la mia fiaba preferita e.. abbiamo incominciato a giocare. E già qui, se a giocare con noi ci fosse stato anche uno psicoterapeuta, forse il gioco sarebbe diventato anche più interessante, perché non si sarebbe limitato alla narrazione di fiabe più o meno note, ma poteva diventare un momento di condivisione di sensazioni, emozioni e vissuti personali: un modo per ritrovare il "bambino perduto" che è dentro ognuno di noi e al quale spesso gli adolescenti, per pudore o quant'altro, non danno voce. Se poi con noi ci fosse stato uno psicoterapeuta, io come docente avrei potuto rendere più efficace anche la seconda fase del gioco, nella quale, visto che alla narrazione di fiabe era seguita l'analisi delle strutture portanti di questo meccanismo narrativo, ho proposto ai ragazzi di costruire loro stessi delle fiabe, utilizzando gli elementi fondamentali che avevamo studiato.

Ogni allievo ha scelto le funzioni, strutturato lo schema narrativo, dato forma ai personaggi e costruito la sua fiaba; ogni fiaba è stata letta in forma collettiva e poi è stata raccolta in un libro di fiabe confezionato artigianalmente dagli studenti, con l'aiuto dell'insegnante di trattamento testi (che li ha aiutati con i problemi dell'impaginazione) e dei più bravi a disegnare che hanno realizzato le copertine.

In quelle storie c'era forse il racconto di un qualcosa di loro? Io credo di sì, ma io, come insegnante, l'ho solo potuto intuire, non comprendere appieno. Forse, aiutata da chi di competenza, avrei potuto capire di più e, magari, dall'invenzione di una fiaba avrei potuto portare i miei allievi a prendere coscienza delle loro storie e convincerli a raccontarle, a condividerle. Ognuno deve essere messo in condizione di raccontare la sua storia, non fosse altro che per l'imparare a rendersi protagonista

consapevole di essa; credo che la scuola, con i giusti supporti, sia uno di quei luoghi in cui uno, oltre ad incontrare e conoscere storie che possono diventare significative per lui (e come non pensare ai personaggi di romanzo?), può essere messo in condizione di raccontarsi e di ascoltare i racconti di altri. Mi rendo conto che un'obiezione che mi si può muovere è che la fiaba si presta ad essere utilizzata solo in alcuni livelli di istruzione: ci si può lavorare alle scuole dell'infanzia (in forma orale) alle scuole elementari e medie, ma diventa difficilmente proponibile nelle scuole superiori. Credo però che esistano altre strutture narrative alle quali si accostano gli allievi delle scuole superiori che possono comunque permettere l'avviamento di un lavoro di (psico)analisi. Faccio un esempio: con gli allievi delle mie classi io affronto il testo narrativo – informativo (l'articolo di cronaca) sia per avviarli alla produzione di testi simili, sia per l'utilizzo di tali testi per la stesura di racconti. A me questo lavoro serve per testare alcune capacità legate all'uso della lingua: quella di saper individuare le informazioni principali, quella di creare dei testi narrativi di finzione a partire da dati della realtà, quella di saper usare con adeguata padronanza le strutture della lingua italiana e le strutture del testo narrativo letterario breve (il racconto). Credo però che anche questo tipo di lavoro possa segnalare a chi di competenza elementi intrinseci alla personalità di chi compone questi elaborati, e che perciò, un supporto specifico in tal senso potrebbe essere di grande aiuto non solo per l'individuazione e l'intervento su segnali di disagio. Io però non possiedo i requisiti per operare in merito, e penso che comunque differenti competenze vadano agite da più persone, per evitare confusione di ruoli. Mi aspetto perciò di avere accanto qualcuno che mi aiuti a usare la mia quotidiana pratica didattica per operare anche qualcosa di ulteriore ad un esercizio di abilità scrittoria.

Insomma: alle scuole dell'infanzia si "leggono" i disegni dei bambini

(che ancora non sanno scrivere): perché non leggere le storie create da chi sempre più spesso scrive solo SMS?"

## **STIAMO VIVENDO UN PASSAGGIO EPOCALE DA UN'ANTICA CIVILTÀ AD UN'ALTRA ANCORA DA INTERPRETARE**

**Sabino Acquaviva**

*Docente di sociologia  
all'Università di Padova*

Io vi ringrazio e annuncio che sarà una cosa breve quindi non spaventatevi, non terrorizzatevi. Cercherò di cavarmela in un quarto d'ora, venti minuti. Poi generalmente guardando l'auditorio in faccia uno si accorge quando ha una lunga pratica, ha fatto molte conversazioni, del momento in cui è ora di smettere. Perché l'auditorio si muove sulle sedie mentre in una prima fase sta immobile, di seguito si muove sulle sedie e quelli che sono nelle prime file fanno gli occhi a palla che è una cosa tutta particolare: quando fanno gli occhi a palla vuol dire che pensano ai loro problemi. Poi c'è un'altra considerazione che vorrei fare. Io faccio il sociologo e francamente quando mi chiamano per queste riflessioni faccio sempre dei discorsi di scenario, perché il sociologo non ha la preparazione del pedagogo, dello psicologo, ecc. questo in linea generale, nello specifico in questo momento l'argomento è la storia dell'umanità e, secondo me, il problema è molto più complicato. Ci sono dei cambiamenti strategici di cui noi quando ci occupiamo della comunicazione nella scuola con i giovani, il dialogo dei giovani, ecc. non teniamo conto. Il primo problema è veramente epocale. Cioè noi stiamo uscendo da un'antica civiltà ed entrando in un'altra. E questo accade ogni cinquecentomila anni, quindi noi abbiamo il privilegio di vivere in questa fase di passaggio. Io lo dico sempre,

L'ho sempre detto agli studenti all'università: cercate di non passare nel mondo come bauli, entrando da una porta e uscendo dall'altra, perché voi vivete un periodo eccezionale. Il secondo elemento, importante, è che cambia completamente il sistema di potere, noi usciamo da una democrazia formale alla Rousseau ed entriamo in una società estremamente complicata in cui forse parlare di democrazia è un po' difficile. Allora *démocratie*, governo del popolo? Direi di no! terzo elemento più pertinente è il declino, diciamo il cambiamento della struttura familiare. Questi tre fattori messi insieme si traducono in quello che molti chiamano "la scomparsa del padre", dopo vediamo brevissimamente cosa si intende dire, e la nascita di una, non diciamo di una classe, di una fascia di età giovanile, con una cultura nuova che per molti è incomprensibile. Ci sono adesso in America, questi famosi negozi, *shop* per giovani, per ragazzi, per ragazzini, in pochi anni sono passati da 4000 a 10000, però alcune grandi case di produzione di vestiti, e via dicendo, non riescono ad adeguarsi, perché l'adulto che gestisce queste strutture non riesce a capire quello che sta succedendo. I punti da vedere allora sono tre sostanzialmente, abbiamo detto: nascita di una nuova società, la democrazia, il sistema di potere va in crisi e cambia radicalmente, la struttura familiare cambia in maniera altrettanto radicale, questi sono i tre grandi cambiamenti, se non teniamo conto di questi cambiamenti non riusciamo a capire cosa sta succedendo. Vediamoli brevissimamente. Cercherò di essere telegrafico. Il primo cambiamento è un cambiamento abbastanza importante: cambia il linguaggio, mica ci si capisce se si parla fra una generazione e l'altra; molto spesso non ci si capisce. Io ho visto le mie esperienze, io ad esempio da ragazzo ho letto Rousseau, e Rousseau utilizzava il termine "libertà" e io capivo quello che voleva dire, poi sono passati gli anni e poi sapete come si fa, cioè si leggono questi classici a

vent'anni, allora quando ero depresso leggevo Schopenhauer e Leopardi, perché erano i due che corrispondevano al mio stato d'animo, quando invece ritenevo di essere un genio leggevo Aristotele e via dicendo. E siccome per me l'adolescenza è fatta di questi passaggi... però poi quando sono approdato a Rousseau ho detto "ah si ho capito, ho capito cos'è la libertà, ecc.". Messo via, passati venti o trent'anni, ritiro fuori un giorno per caso Rousseau e non capivo più. Questa era la grande tragedia e allora mi sono chiesto ho mangiato troppo burro, mi è venuta l'arteriosclerosi oppure il mondo è cambiato. E di fatti il mondo è cambiato, per fortuna, dico io, perché se no... Si magari adesso comincia un po' l'arteriosclerosi, a volte scambio una parola per l'altra. Poi a volte quando cominciano a dirmi in casa "me l'avevi già detto" allora io dico sempre "ahimè è il principio della fine", perché se io ripeto le cose già dette vuol dire che.. va beh! Perché Rousseau non mi diceva più niente? Perché per me la parola libertà è legata ad una serie di cambiamenti scientifici che ai tempi di Rousseau non c'erano: genetica, endocrinologia, psicologia dell'età evolutiva, psichiatria, neuropsichiatria, ecc. Cioè una serie di discipline che mi spiega che senso ha dire che un uomo è libero. Questo è un altro cambiamento, ma ci sono altri cambiamenti importanti, per esempio nel linguaggio, cioè noi continuiamo e nell'università, e nella scuola e nella pedagogia in generale a usare sempre gli stessi termini e a dire sempre le stesse cose, anche questo non va. Quando io ero un giovincello entusiasta e troppo sicuro di sé, mi ricordo che andai ad un primo dibattito e c'era Nervi, l'architetto, urbanista, e allora io ho fatto il mio interventino, bellino, bellino, ero tutto soddisfatto poi lui mi ha avvicinato e mi ha detto: "No! Acquaviva così non va!", "E perché non va?", "Perché", dice, "La civiltà è cambiata: per esempio se i Romani o gli Etruschi facevano un ponte lo facevano di pietra, in quel modo,

ma se io devo fare un ponte, sono privilegiato rispetto a loro, perché lo posso fare in maniera diversa, con altri strumenti, e posso costruire un ponte utilizzando molto più di loro la mia fantasia." Questo fatto mi colpì moltissimo e cominciai a rendermi conto che io entravo nel mondo, nel momento in cui cominciava a finire, perché allora, cinquant'anni fa cominciava a finire una civiltà e cominciava a nascere un'altra. Poi c'è stata la rivoluzione, anche se molto spesso la scuola e l'università non se ne sono accorte. C'è stata la rivoluzione è cambiato il linguaggio. E' venuto il linguaggio dei media, degli sms e via dicendo. Pensate che, mi ricordo Orwell che scrisse a suo tempo quel suo famoso romanzo "1984" in cui lui parla della "neolingua", questa forza al potere costruisce un nuovo linguaggio per separare la gente dal passato e per impedirgli di pensare in determinate maniere e lui fa l'esempio che adesso comincia a diventare calzante secondo me e dice "Non capivano più cosa voleva dire la parola libertà, o meglio la usavano, ma per dire per esempio questo prato è libero dalle erbacce, o questa casa è libera dai topi, ma nel senso istituzionale del termine, non avevano più gli strumenti per farlo. Quando due anni fa un mio collega della televisione mi disse "devo fare un servizio su Portella delle Ginestre, interrogando i ragazzi su cosa pensano dei contadini", io gli ho detto "Scusa, ma di che cosa parli? Perché la parola contadino vuol dire oggi una cosa profondamente diversa da quello che voleva dire quando io ero ragazzo cinquant'anni fa. Ma non è cambiata solo la parola "contadino", la parola "rivoluzione" per la massa, salvo le piccole minoranze, allora aveva un significato politico profondo, adesso si parla di "rivoluzione della moda, di Versace", ecc. La parola "religione" evocava centinaia di migliaia e milioni di persone che si riunivano in Piazza S. Pietro, le grandi fiaccolate, ecc. adesso riguarda soprattutto un fatto interiore personale, un'esperienza individuale. E così avanti.

Allora anche l'immagine della morte è cambiata, perché la morte era una presenza continua, noi sappiamo che nel Medioevo c'era la "morte naturale", cioè nei cimiteri si ballava, ci si prostituiva, si commerciava, perché c'era l'assoluta certezza in un'altra vita. Poi è sopravvenuta la "morte separata", con il Rinascimento e via dicendo, grandi monumenti, però i morti lasciamoli da un'altra parte e adesso la "morte negata", negata psicologicamente, se uno muore non è più considerato un fatto naturale, è considerato un evento eccezionale, e questo è un fatto secondo me molto importante, non si è più programmati per vivere e morire, si è programmati per vivere e se si muore è un brutto accidente.

Poi c'è la cultura come merce, a parte la cultura accademica dei testi che i professori danno agli studenti per vendere un po' di copie, c'è la cultura quella che produce libri a grandi tirature e che produce programmi televisivi, ecc. Diventa merce entra nel grande mercato che è un mercato quindi molto diverso da quello precedente, quando c'era l'Unione Sovietica, mi ricordo c'era un mio amico comunista che diceva "Hai visto come aumenta la produzione dell'acciaio e dell'energia elettrica dell'URSS?", ma lui non capiva che in quel momento quello che contava erano i progressi dell'informatica, che sono quelli che hanno cambiato il mondo. Perché si passava da una civiltà fondata sul "materialmente prodotto" ad una civiltà fondata sul "tecnicamente pensato", quindi era una rivoluzione anche sotto questo punto di vista. Non parliamo poi del mutamento nella famiglia, che anche questo è una rivoluzione. E la cosa che scompare più importante è la figura del padre come autorità. Perché la scomparsa della figura del padre non è solo del padre materiale, non è solo il fatto che l'uomo assume dei caratteri in parte più femminili, non è solo il fatto che questa civiltà molto al femminile, lo sarà sempre di più, è la prima civiltà al femminile della storia dell'umanità. Significa an-

che che il sistema di autorità su cui si reggeva la società entra in crisi. Quello che è strano è che di questi problemi che sono i problemi secondo me che sono la misura del nuovo mondo che sta nascendo, che sono l'eccitante espressione di una civiltà che nasce. Perché questa civiltà sì ha molte caratteristiche negative, allora noi siamo tutti qua compunti, io pure, il terzo mondo, poveretti, la fame, ecc. Allora mi dicono "Ma come puoi parlare della nascita della nuova civiltà se c'è la fame nel mondo e via dicendo" e io dico "Ma scusa nel Rinascimento, quando a Firenze nasceva la partita doppia, nascevano le classi, nascevano le banche, l'istruzione quasi obbligatoria, c'erano i grandi artefici della pittura e della scultura, intorno c'era la miseria, c'era il nulla. E poi la stessa Firenze noi sappiamo oggi che era una città piena di delinquenti e assassini, miserabili e ecc. quindi non è che la nascita di una civiltà, l'emergere di un nuovo linguaggio, di un nuovo sistema di valori, ecc. richieda che prima vengano risolti tutti gli altri problemi, purtroppo no, dico io, perché purtroppo ci sono dei paesi che sono all'avanguardia e che corrono, dei paesi che vanno dietro un po' più lentamente e dei paesi che arrancano e altri che non riescono a muoversi. Questo modifica tutto il sistema di potere e anche il nostro ragionamento sul sistema di potere. Quando c'è stata la democrazia nell'antica Grecia e nel Rinascimento, alla fine del '700 e all'inizio dell'800, poi si sono formate le signorie o si sono formati i sistemi di poteri fondati sul denaro, perché così accade, e dici "ma adesso è diverso", no! adesso non è diverso, perché si forma un sistema di potere, com'è governato il pianeta adesso, ci sono 250-300 grandissime multinazionali, che controllano il sistema di mercato e di pubblicità, allora dici "va beh! Ma questo cosa c'entra?" C'entra, perché l'uomo deve essere trasformato da un uomo con valori, ideali, principi, una morale, ecc. in un consumatore. Ma non perché ci sia il cattivo capitalista, no, perché il sistema è costruito tecnicamente

così, bisogna produrre perché la gente consumi, consumando si instaura un nuovo meccanismo di produzione. Si può produrre e quindi dare i soldi alla gente perché consumi e con il consumo si possa ricominciare. Questo sistema fa sì che ci sia una specie di schiacciasassi che tritura i sistemi di valori religiosi e politici, ecc. Vi ricordate quando c'era il comunismo? Io non sono mai stato comunista, per una serie di ragioni che non vi spiegherò qua, però è un sistema di valori, la religione organizzata era un sistema di valori, nella religione, io l'ho toccato con mano facendo un'inchiesta sul cambiamento, prima domandavo se credevano in Dio e mi rispondevano Sì o di No, con molta sicurezza, poi dopo ho dovuto cambiare il questionario perché erano sfumate le risposte: Si sono sicuri che esiste, probabilmente esiste, forse esiste, forse non esiste, ecc. poi alla fine abbiamo dovuto cambiare e adesso domandiamo: "Ha mai vissuto l'esperienza di una potenza che la trascenda, la chiami Dio o no?", allora questa potenza che la trascende è Dio o non è Dio? Io non lo so, quello che so è che questo è il prodotto di una evoluzione culturale profonda. Per cui la religiosità si trasferisce in ambiti, no forse no non si trasferisce, rimane dov'era, ma assume delle caratteristiche differenti. Quindi voi vedete, se voi uscite dalla porta e entrate nel mondo, vi accorgete che state vivendo un'esperienza incredibilmente nuova, mi ricordo quando è caduta la cortina di ferro, venivano dei giornalisti a intervistarmi, mi dicevano "Professore cosa pensa di questo riflusso, della fine del cambiamento, con la fine del socialismo?", dico "guardi, lei si guardi intorno perché il mondo non è mai cambiato negli ultimi diecimila anni come negli ultimi dieci anni" ... qui per essere informati dell'astrofisica, della penetrazione della scienza per la conoscenza dell'universo, dei problemi filosofici fondamentali, ecc. nei comportamenti, nel turismo, nella maniera di vestirsi, la biochimica, la genetica. Cioè l'orizzonte del

pianeta si è aperto all'infinito. Per concludere cosa vorrei dire, ecco vorrei dire che, secondo me, quando parliamo di didattica, pedagogia, ecc. o teniamo conto di questi cambiamenti, elaboriamo il vissuto di questa grande, nuova civiltà che sta nascendo o facciamo fatica a comunicare. Oppure comunichiamo delle cose che non è il caso di comunicare. Io non è che non leggo Leopardi anche adesso, lo leggo, nei momenti di depressione soprattutto, ma comunque lo leggo. Però devo tenere presente il nuovo, e come nelle

arti, che c'è un'infinita serie di nuove espressioni artistiche che emerge e che è il prodotto del progresso tecnico-scientifico. Il cinema non è più l'avanguardia del cambiamento, però lo è stato per cinquant'anni. Ed ogni civiltà assicurando un cambiamento tecnico scientifico, consente poi una nuova creatività, una maniera nuova di essere creativi e di inventare il futuro. Per la didattica e la pedagogia e via dicendo, beh, i giovanissimi evidentemente emergono già all'interno di questa civiltà nuova, neanche si rendono conto

del cambiamento. Abbandonano completamente il passato? Beh no, noi sappiamo che dopo una tempestosa navigazione fino ai 18 anni, quando raggiungono la maggiore età, se gli domandi quali sono le cose principali rispondono di nuovo: la famiglia, la fedeltà, ecc., alcune delle cose tradizionali, però la chiave di lettura e di comunicazione di tutto questo è cambiata. Allora secondo me è importante che la didattica e la pedagogia e la scuola e l'università cambino e si adeguino ad una nuova civiltà.

## Programma:

9.00 Registrazione partecipanti

9.30 **SALUTI DELLE AUTORITÀ**

**I Sessione: Star bene studiando bene**  
Spunti, riflessioni e prospettive per il lavoro a scuola

Coordina: **Piero Vattovani**

*Regione Friuli-Venezia Giulia  
Servizio per  
l'Orientamento continuo*

INTERVENTI INTRODUTTIVI

**Gigliola Della Marina**

*Tutore pubblico dei Minori  
del Friuli-Venezia Giulia*

**Piergiorgio Cataldi**

*Direttore dell'Ufficio Scolastico regionale  
per il Friuli-Venezia Giulia*

RELAZIONI

10.15 **Marco Vinicio Masoni**

*Consulente scientifico  
della Regione Friuli-Venezia Giulia*

Ragioni pratiche e teoriche di alcune ipotesi progettuali

10.45 Coffee Break

11.00 **Kenneth Gergen e Mary Gergen**

*Swarthmore College  
e Pennsylvania State University*

Suggerimenti per una scuola del benessere

ESPERIENZE

12.00 **Giacomo Pratisoli**

*Formatore Lions Quest International  
Lions Quest - Progetto adolescenza:  
un programma di sviluppo personale e di prevenzione*

**Interventi programmati**

DIBATTITO

13.00 FINE LAVORI DELLA MATTINA

**II Sessione: Star bene nella famiglia e nella società: Risorse, potenzialità e servizi sul territorio**

Coordinamento del Presidente della Terza Commissione Permanente del Consiglio regionale

Intervengono:

14.30 **Fiorella Balestrucci**

*CRDA - Centro regionale di Documentazione e Analisi sull'infanzia e sull'adolescenza - Direzione Regionale della Sanità e delle Politiche Sociali*

**Pietro Defend**

*Consultorio Giovani  
A.S.S. n. 6 Friuli Occidentale*

**Isabella D'Eliso**

*Coordinamento dei Servizi Sociali  
A.S.S. n. 3 Alto Friuli*

**Marina Barbo**

*Dipartimento per le Tossicodipendenze ed Alcolologia - A.S.S. n. 4 Medio Friuli*

**Fabiano Nigris**

*Pediatra libero professionista*

**Romano Paduano**

*Centro regionale di Formazione per l'Area della Medicina generale e la Pediatria di Libera scelta*

**Marisa Semeraro**

*A.N.F.A.A. - Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie*

**Franco Trevisan**

*Forum delle Associazioni familiari*

16.30 INTERVENTO CONCLUSIVO

**Sabino Acquaviva**

17.00 DIBATTITO

17.30 **Conclusione della Vice Presidente della Giunta Regionale del Friuli-Venezia Giulia**