



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- LA FORMAZIONE DEI DOCENTI
- LE COMPETENZE ORIENTATIVE NEL NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE
- COME ORIENTARSI NELLA SCUOLA PRIMARIA
- IL SUPPORTO DEI GENITORI ALLE SCELTE DEI FIGLI

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

- IL PROGETTO V.A.I.
- LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE
- DALL'INTEGRAZIONE AL DIALOGO INTERCULTURALE
- CHI HA PAURA DI CAPPUCETTO ROSSO?

SPAZIO APERTO

- LA LETTURA DEI LIBRI PER LA COMPrensione DEI PROBLEMI DEI GIOVANI

trentacinque

35



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

Periodico semestrale

Redazione:

34170 Gorizia

Via Roma, 9

Telefono 0481 386278

Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Direttore responsabile:

Guido Baggi

Coordinamento redazione:

Diego Lavaroni

Comitato di redazione:

*Gabriella Alessandri, Manuela Astori,
Rita Giannetti, Diego Lavaroni, Tiziana
Zanella*

Progetto grafico:

Emmanuele Bugatto - Trieste

Impaginazione grafica:

Comitato di Redazione

Immagini:

Massimo Bottecchia

Stampa:

ART Group - Trieste

N. 35

Il periodico viene realizzato a cura
della Direzione centrale istruzione,
formazione e cultura
nell'ambito del lavoro d'Istituto
Iscr. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6.2.1990

IN QUESTO NUMERO

EDITORIALE

Redazione 3

ORIENTAMENTO E SCUOLA

La formazione dei docenti.

Orientare a scuola con l'adozione di nuovi modelli

Roberta Focchiatti4

Le competenze orientative nel nuovo obbligo di istruzione
quando sono il risultato di apprendimento

Maria Grazia Accorsi 28

Come orientarsi nella scuola primaria.
L'esperienza del "Progetto Orientamento"
nell'I.C. di Azzano X (PN)

*A. Tamburrini, G. Pessot,
R. Canal, P. Girardi,
D. Massarut, A. Fedrigo* 38

Il supporto genitoriale alle scelte scolastico-
professionali di un gruppo di studenti della scuola
secondaria di primo grado

Francesca Curet 46

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

Il Progetto V.A.I. (valorizzazione accoglienza integrata)
un modello di rete locale realizzata con la progettazione
partecipata

*Rita Giannetti, Gabriella Zoff,
Roberto Chiesa* 54

Il riconoscimento e la certificazione degli
apprendimenti non formali ed informali.
La Validation des acquis de l'expérience (VAE)

*Chiara Pacquola,
Elisa Cattaruzza* 68

Dall'integrazione al dialogo interculturale
I risultati di una ricerca-intervento in ambito scolastico

*Elisabetta Damianis,
Daniele Ungaro* 78

Chi ha paura di Cappuccetto Rosso?
Una fiaba per conoscersi meglio

Eva Ciuk, Francesca Curet 94

SPAZIO APERTO

La lettura dei libri come punto di partenza per
la comprensione dei problemi dei giovani

Natalija Mikuletič 100

INFORMA

Accogliere con stile valorizzando il diverso.
A scuola con l'altro, le potenzialità nelle differenze

Giorgia Pinzini 110

LIBRI

"Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la
propria vita con le narrazioni,,
a cura di F. Batini, S. Giusti

Bruno Schettini 114

"... sai... io ho i pensieri dolorosi...
il dolore del bambino adottivo e l'arte della scatola,,
a cura di L. Fornasir

Laura Ustulin 118

BREVE PROFILO DI MASSIMO BOTTECCHIA



Nacque nel 1928 in una famiglia operaia di Torre di Pordenone, dove i genitori lavoravano nello storico cotonificio; non appena conclusa la scuola dell'obbligo trovò lavoro in una fonderia, ma ebbe anche il tempo per continuare gli studi, raggiungere la licenza liceale, iscriversi all'Università e seguire le lezioni su diverse problematiche di letteratura, filosofia ed etica, oltre ad affrontare studi di matematica. Tutto questo mentre si avviava alla pittura e all'incisione frequentando i corsi all'Accademia di Venezia. Ma Bottecchia intraprese anche numerosi viaggi verso centri d'arte europea (Roma, Zurigo, Parigi, ...) per riflettere direttamente su alcuni autori della modernità e delle avanguardie.

Le esperienze pittoriche in forma di ricerca, condotte da Bottecchia almeno per tutti gli anni Cinquanta, si intrecciavano con momenti dedicati all'ascolto solitario della musica, alla lettura, allo studio, ai pensieri su arte e scienza, alla parola poetica (che userà con valore e spesso in corrispondenza con la propria cifra espressiva).

In tal modo costruiva la propria statura intellettuale e andava accumulando un bagaglio culturale che, unitamente ai valori estetici acquisiti da tante prove e riflessioni, formarono la base e lo stimolo per una decisa scelta progettuale e per una prassi artistica dinamica, acuta nelle variazioni e fitta di "apparenti ripetizioni". Convinto delle potenzialità dell'astrazione e del segno come espressione mentale, Massimo Bottecchia si diede intensamente a produrre opere uniche, dove linee, incroci, curve, parallelismi, penetrazioni, progressioni, vibrazioni, interferenze... sono la sintesi di geometria e percezione. Una grande quantità d'opere è costruita da un bianconero perentorio, tirato a china con mano testarda e perfetta, per cui il fruitore percepisce lo spazio creato da una millimetrica tensione, ma soprattutto le vibrazioni dell'insieme.

Per tradurre le proprie opere con nuove trasparenze e pulsioni cromatiche, Bottecchia sperimentò diverse tecniche: a Roma nel 1971 alcune litografie uscirono dalla stamperia RC di Walter Rossi, tra il 1971 e

il 1972 cinque preziose serigrafie furono stampate a Portogruaro da Valentino Turchetto, una significativa serie di acqueforti vennero incise a Milano nel laboratorio di Giorgio Upiglio.

Queste esperienze ed altre ancora vennero praticate negli anni Sessanta e Settanta, un ventennio cruciale del secondo Novecento in cui il Friuli già esprimeva alcune figure d'artista collegate con settori delle avanguardie europee che operavano nel campo dell'arte optical e programmata: è obbligatorio citare l'opera di Getulio Alviani, ma anche di Mimmo Biasi.

Massimo Bottecchia propose pubblicamente le proprie opere in Italia e all'estero; fra le tante esposizioni rimane significativa e singolare la sua presenza nel Padiglione americano della XXV Biennale di Venezia. Numerose pubblicazioni delle grafiche vennero proposte negli anni Settanta, e un'edizione di Scheiwiller conteneva anche la raccolta dei sonetti.

Critici, scrittori e studiosi si sono interessati alla sua opera: Umbrò Apollonio, Marco Valsecchi, Elio Bartolini, Amedeo Giamini, Pieraldo Marasi, Giulio Montenero, Giancarlo Pauletto. Massimo Bottecchia sostenne la sua vita come insegnante nelle scuole primarie, inizialmente nel comune di Cordenons e, in seguito, a Milano dove nel 1980 la sua vita si chiuse prematuramente, per un male profondo. Due iniziative lo hanno ricordato nella città di Pordenone: un'esposizione nell'Ex Convento di San Francesco con catalogo a cura di Vincenzo Perna (*Massimo Bottecchia. I ritmi della pittura*, Mazzotta 1989), una seconda mostra di acqueforti a cura del Comune, con pubblicazione che contiene i sonetti e il "Ritratto di se medesimo" (*Massimo Bottecchia. Una matematica tragica e luminosa*, Biblioteca Civica, 2003).

Riccardo Toffoletti

Si ringrazia Giovanni Bottecchia, figlio dell'artista, che ha concesso la pubblicazione delle opere e fornito preziose informazioni

EDITORIALE

In questo numero, nella sezione Orientamento e Scuola, Roberta Focchiatti affronta il tema, sempre attuale, della formazione dei docenti in una prospettiva trasformativa, basata su modelli non tradizionali, in grado di attivare quel ciclo virtuoso di "azione-formazione-ricerca", per rinnovare qualitativamente le pratiche d'insegnamento.

Di interesse sia nazionale che europeo è il tema relativo alle competenze orientative, qui presentato da Maria Grazia Accorsi, in un articolo che sviluppa il significato delle stesse in chiave di cittadinanza, come opportunità offerte dal nuovo obbligo di istruzione.

Sempre in tema di scuola, viene presentata un'esperienza di orientamento nel ciclo primario, realizzata da alcune insegnanti della provincia di Pordenone e una ricerca

sul supporto genitoriale alla scelta scolastico/professionale dei figli, realizzata in una scuola secondaria di I grado nella provincia di Gorizia.

La sezione Orientamento e Società propone una serie di interventi che spaziano dai temi della diversità e integrazione, al lavoro di rete tra servizi (progetto V.A.I.), al tema del riconoscimento e della certificazione degli approfondimenti avvenuti in contesti non formali ed informali.

Spazio Aperto ospita un articolo che affronta i problemi dei giovani a partire dalla lettura e discussione di libri, nel progetto realizzato in una scuola slovena.

Nella sezione Informa, si riprende la tematica della diversità, presentando l'esperienza realizzata in una scuola udinese attraverso l'applicazione del "Protocollo di accoglienza per alunni stranieri".

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

ORIENTARE A SCUOLA CON L'ADOZIONE DI NUOVI MODELLI

Roberta Focchiatti

Nell'azione formativa è necessario ripensare ai modelli tradizionali basati su modalità trasmissive e optare per modelli alternativi in grado di favorire una formazione trasformativa e generativa di significati

QUALE FORMAZIONE PER I DOCENTI?

La letteratura in tema di formazione iniziale e in servizio dei docenti è molto vasta come diversi sono i modelli che gli studi scientifici offrono. Quello che preme sottolineare, nella presente riflessione, è che la formazione per essere un efficace strumento di cambiamento e innovazione deve riuscire a modificare abiti mentali, produrre riflessioni nei professionisti in grado di generare cambi di convinzione, deve calarsi nei contesti nei quali la pratica professionale ha luogo e, attraverso la sua problematizzazione, arrivare a produrre cambiamenti non episodici, ma profondi e duraturi.

È necessario dunque ripensare ai modelli tradizionali che per lungo tempo hanno privilegiato modalità trasmissive e puntare a modelli alternativi che siano in grado di garantire una formazione trasformativa¹ e generativa di significati.

L'apprendimento trasformativo ha luogo quando il soggetto assume consapevolezza delle proprie rappresentazioni e individua nuove prospettive per interpretare, strutturare e spiegare la realtà.

Nell'apprendimento c'è una continua costruzione di modelli personali che possono divenire "strumenti concettuali" per condividere le pro-

prie pratiche e rivederle socialmente². Apprendere in modo significativo indica non solo la realizzazione di percorsi di ricerca, ma anche considerare criticamente proposte fornite da esperti al fine di comprenderle e adattarle a sé e ai diversi contesti professionali. Nell'azione formativa diventano prioritarie le riflessioni sulla propria azione, sulle modellizzazioni prodotte e sul loro legame con le decisioni assunte in situazione. L'attività riflessiva presenta due polarità: una legata all'azione, diretta alla «risoluzione di problematiche e alla costruzione di un sapere condivisibile»³ e una connessa all'identità, allo sviluppo professionale e alla continua riprogettazione della propria *work identity*⁴.

In questa prospettiva, identità professionale e identità personale sono in continua interazione, le rappresentazioni del sé si modificano in rapporto agli aspetti personali e professionali. Occorre pensare a percorsi di formazione che contemplino azioni atte a ricomporre la visione plurima delle situazioni professionali a partire dai diversi punti di vista e dalle diverse prospettive degli attori, che siano in grado di sostenere la riflessione dei professionisti sulle proprie pratiche al fine di comprendere il senso delle scelte operate, le motivazioni profonde e i valori sottesi alle azioni messe in atto così da favorire



la ricostruzione delle storie professionali e individuare le direzioni di cambiamento in una prospettiva di assunzione responsabile di un proprio progetto formativo.

Su queste premesse, all'interno del Progetto di ricerca nazionale "*Verso il domani. La scuola che orienta*"⁵, il nucleo veneto dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ha elaborato un percorso formativo dei docenti in servizio funzionale a sviluppare competenze nella progettazione didattica e nella gestione dei processi di insegnamento-apprendimento finalizzati alla maturazione di competenze orientative negli alunni del primo e del secondo ciclo di istruzione. Il percorso di formazione dei docenti ha visto l'intreccio tra formazione d'aula, laboratorio e nei contesti di lavoro e ha puntato a creare una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti, entrambi impegnati nella riflessione e rilettura delle pratiche professionali. Per supportare i docenti nella ricerca e nella messa in atto di didattiche orientative sono stati ideati e realizzati

percorsi formativi che, recuperando i vissuti personali e i significati che i docenti attribuiscono all'orientare a scuola, hanno promosso il formarsi di comunità di pratica nelle quali mettere in campo progettazioni, analisi e riflessioni sulle azioni agite. Le comunità di pratica formate dai docenti delle diverse scuole sono state costantemente supportate dai ricercatori che come mediatori hanno agito a due livelli: da un lato, per avviare e sostenere la riflessione sulle pratiche all'interno delle singole comunità (i consigli di classe) e dall'altro per favorire e implementare i momenti di scambio tra le diverse comunità regionali a partire dagli artefatti prodotti così da coordinare le differenti prospettive alla luce di una finalità condivisa.

IL CONTESTO

Nel Veneto sono state selezionate 14 scuole: 8 afferenti al primo ciclo (3 classi quinte della scuola primaria e 5 classi seconde della scuola se-

SCUOLE DEL PRIMO CICLO	PROV.	CLASSE
I.C. di Mussolente	VI	<i>Primaria</i> : cl. V A (Casoni) <i>Secondaria di primo grado</i> : cl. II A (Mussolente)
SMS "Mameli" Padova	PD	<i>Secondaria di primo grado</i> : cl. II A (Sede "Pacinotti")
I.C. di Loreggia	PD	<i>Primaria</i> : cl. V (Loreggiola)
I.C. di Nove	VI	<i>Secondaria di primo grado</i> : cl. II A
I.C. "Don Milani" - Lavagno	VR	<i>Secondaria di primo grado</i> : cl. II A
I.C. n. 20 - S. Michele di VR	VR	<i>Secondaria di primo grado</i> : cl. II A
D.D. "Salvo D'Acquisto" - S. Martino Buon Albergo	VR	<i>Primaria</i> : cl. V A ("S. D'Acquisto")
SCUOLE DEL SECONDO CICLO	PROV.	CLASSE
Ist. Professionale "Brustolon" - Belluno	BL	Cl. II operatori meccanici
ITC "De Amicis" - Rovigo	RO	Cl. IV B Mercurio - indirizzo programmatori
ITC "Alberti" - San Donà di Piave	VE	Cl. II E Liceo tecnico
Liceo Ginnasio "F. Corradini" - Thiene	VI	Cl. IV C Liceo scientifico
Ipsia "Galilei" - Castelfranco Veneto	TV	Cl. II A elettrici
ITIS "Marconi" - Padova	PD	Cl. IV MB - Indirizzo meccanica

Tabella 1: Scuole venete partecipanti al Progetto

condaria di primo grado) e 6 al secondo ciclo (tre classi seconde e tre classi quarte; Tabella 1).

I criteri adottati per la scelta delle scuole hanno contemplato:

- la presenza di scuole del primo e del secondo ciclo secondo il disegno sperimentale previsto a livello nazionale;
- la presenza delle diverse tipologie di istituti scolastici del secondo ciclo (licei, istituti tecnici, istituti professionali);
- la distribuzione omogenea delle scuole nel territorio regionale;
- la disponibilità delle scuole a partecipare e collaborare alla buona riuscita del progetto;
- eventuali esperienze pregresse degli istituti scolastici nell'ambito dell'orientamento.

Hanno partecipato alla formazione e alla realizzazione del progetto 71 insegnanti. Per quanto riguarda la scuola primaria sono stati coinvolti tutti i docenti dei moduli; per la scuola secondaria, di primo e se-

condo grado, hanno partecipato mediamente 6 docenti di ogni consiglio di classe. È da segnalare che nel corso del progetto, in molte realtà scolastiche, il numero degli insegnanti coinvolti è aumentato nel passaggio tra la prima e la seconda unità di apprendimento realizzata fino a raggiungere, in alcuni casi, la quasi totalità dei consigli di classe.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI: I PRESUPPOSTI

Nel progettare il percorso di formazione dei docenti⁶ sono stati considerati tre presupposti fondamentali (Figura 1).

Il primo presupposto riguarda la figura del docente inteso come professionista riflessivo ed enfatizza il ruolo fondamentale della pratica riflessiva e la necessità di indagare l'epistemologia dell'agire professionale attraverso le azioni realizzate nei contesto di lavoro. Il lavoro con i docenti deve partire dalle loro prassi, considerare i saperi d'azione maturati al fine di farli emergere, interrogarli per acquisirne maggiore consapevolezza e intenzionalità.

Tuttavia, come evidenzia Schön⁷, non sempre il professionista è in grado di esprimere tutto ciò che egli sa in quanto la conoscenza è dentro l'azione, ha una natura tacita, implicita nei modelli stessi che guidano le pratiche quotidiane. In questi casi, per riuscire ad esplicitarla, servono particolari dispositivi di analisi delle pratiche che, mentre l'azione ha luogo, consentono di evidenziare le connessioni tra l'agire pratico e la sua epistemologia, di cogliere il senso di ciò che si sta agendo e i suoi significati impliciti.

Secondo Altet, la professionalizzazione si costruisce dai saperi messi in atto e dalle pratiche efficaci in situazione attraverso processi di razionalizzazione: il professionista è chi sa giustificare le proprie azioni didattiche ed è autonomo e

Dualismo
tempera su cartoncino,
1963





responsabile nello svolgimento del lavoro; egli è in grado di «analizzare le proprie pratiche, di risolvere problemi, di inventare strategie»⁸. La formazione deve riuscire a far dialogare pratica e teoria sostenendo i docenti nelle loro «capacità di analisi delle proprie pratiche e di metacognizione» secondo «un approccio alle situazioni vissute del tipo azione-sapere-problema»⁹. In questo modo, il soggetto assume come oggetto dell'osservazione e dell'analisi la propria azione professionale e i propri funzionamenti mentali nel tentativo di percepire e di comprendere il proprio modo di agire e di pensare.

Una formazione che parte dunque dalla pratica e aiuta i docenti a leggerla criticamente attraverso la messa in campo di nuovi e particolari dispositivi formativi in grado di supportare i docenti sia nel processo di «decodifica», sia in quello di «comprensione» della pratica, sviluppando in loro le capacità di saper analizzare, saper riflettere e saper giustificare le proprie azioni¹⁰.

Il secondo presupposto, la dimensione sociale dell'apprendimento, muove dalla considerazione che i docenti non operano in solitudine, ma si trovano inseriti in una comunità nella quale condividono strumenti, artefatti, discorsi e pratiche. È all'interno di questa comunità che

costruiscono e rinforzano non solo i propri saperi, ma anche l'identità personale e professionale.

Nelle comunità hanno luogo continui confronti tra le diverse rappresentazioni e le differenti pratiche agite ed è la consapevolezza di questa diversità che può condurre il singolo a modificare i propri punti di vista e le proprie rappresentazioni riguardo ad aspetti salienti della professionalità e in relazione al processo di insegnamento-apprendimento. La crescita professionale avviene dunque in specifici contesti comunitari ed è il risultato della mediazione delle diverse prospettive dei partecipanti che negoziano e adattano continuamente i significati da attribuire agli eventi. Le comunità di pratica possono delinearsi come comunità di apprendimento se vengono supportate da processi formativi che le accompagnano e le sostengono, favorendo la messa in atto di processi riflessivi rispetto alla significatività dei percorsi e delle traiettorie tracciate: è questa presa di coscienza che rende possibile l'apprendimento nella pratica.

In tal senso, questo secondo presupposto fornisce ulteriore significato al primo.

Infine, *il terzo presupposto, far dialogare le diverse comunità*, riguarda la progettazione dei percorsi formativi e la necessità che



Figura 1:
I presupposti
della formazione
dei docenti

le pratiche agite nella formazione non rimangano confinate a questi specifici momenti ma, superando i confini, entrino in relazione con le pratiche reali agite dai docenti nei contesti di lavoro. Occorre precisare che i confini di cui si parla non sono quelli istituzionali, ma sono determinati dal grado di appartenenza o multiappartenenza dei membri a determinate comunità e le connessioni tra le diverse comunità sono possibili mediante i processi di partecipazione e reificazione¹¹. Per Wenger, partecipazione e reificazione sono i due processi, complementari e convergenti, che determinano la negoziazione dei significati all'interno delle comunità di pratica. Il primo, la partecipazione, richiama il coinvolgimento attivo e l'appartenenza del soggetto alla comunità sociale e l'opportunità di una reciproca identificazione nell'altro grazie alla mutua abilità di negoziazione del senso collettivo. Il secondo, la reificazione, riporta alla cristallizzazione del significato negoziato in artefatti e oggetti attorno ai quali si organizza la ri-negoziazione dei nuovi significati e il coordinamento delle azioni dei singoli.

I prodotti della reificazione possono attraversare i confini e rientrare in altre pratiche. È intorno ad essi che le comunità organizzano le proprie interconnessioni: sono risorse utili a coordinare le differenti prospettive alla luce di una finalità condivisa. I prodotti reificati (ad esempio una progettazione didattica) sono in grado di connettere le comunità, attraverso processi di negoziazione e ri-negoziazione di significato, solamente se vengono presi in considerazione e utilizzati concretamente nelle diverse comunità. Se tutto ciò che avviene nella formazione rimane chiuso a quella specifica esperienza, se non è accolto e rielaborato nei contesti professionali, l'incontro tra le mol-

teplici prospettive non avviene. Rimane dunque un controllo parziale sull'interpretazione dell'oggetto che non riesce ad oltrepassare i confini consentendo processi di allineamento tra le diverse comunità.

Altre forme di interconnessione sono rese possibili grazie a persone in grado di introdurre elementi di una pratica in un'altra. Sono figure di intermediazione che necessitano, da un lato, di legittimazione da parte delle comunità e, dall'altro della capacità di legare le prassi introducendo in una pratica elementi dell'altra. Essi devono dunque creare vaste alleanze e mobilitare occasioni di confronto e di negoziazione dei significati. Per Wenger l'intermediazione richiede «la capacità di gestire adeguatamente la coesistenza tra appartenenza e non-appartenenza, acquisendo una distanza sufficiente ad apportare una diversa prospettiva, ma anche una legittimazione sufficiente a farsi ascoltare»¹².

Mettere in relazione le comunità, analizzare e comprendere le pratiche e gestire i confini divengono compiti sostanziali di progettazione condivisa che punti sia a precisare le differenti prospettive e a cercare dei nessi possibili, sia a mettere in risalto i benefici conseguenti alle loro diversità.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI: IL MODELLO

Considerando i tre presupposti appena descritti, la formazione prevista per i docenti si è articolata in fasi, ognuna delle quali, a partire da obiettivi definiti, ha previsto azioni specifiche (Figura 2).

La *fase iniziale* ha costituito un momento propedeutico all'intero percorso consentendo di indirizzare i docenti verso obiettivi formativi chiari e condivisi e di concordare il modello della formazione. In questo primo stadio si è operato per creare



le condizioni per un apprendimento significativo cercando di coniugare le linee formative previste nel Progetto con le richieste, i bisogni e le attese dei partecipanti in modo da rendere effettiva la loro partecipazione e l'assunzione di responsabilità. Con i docenti si è quindi definito un contratto pedagogico che esplicitasse e formalizzasse le finalità formative del percorso progettato e le negoziasse attraverso la contemplazione delle aspettative e dei progetti individuali. È stata questa una fase delicata e molto importante del percorso che ha consentito ai docenti la "presa in carico" del proprio percorso formativo: essi, a partire dalle loro aspettati-

ve, hanno avuto modo di confrontarsi all'interno del gruppo e di definire il proprio contributo impegnandosi a fissare un percorso comune che potesse, da un lato rispecchiare le personali attese e rispondere alle diverse necessità di formazione professionale e dall'altro risultare coerente con gli obiettivi previsti all'interno del Progetto nazionale.

Sono stati quindi presentati e discussi i temi chiave del Progetto: *la progettazione didattica, la funzione tutoriale assunta dal docente e la documentazione pedagogica*. Con i docenti si è analizzato il significato che assume l'orientamento in ambito scolastico recuperandone l'evolu-

FASI	OBIETTIVI	AZIONI
<i>Fase iniziale:</i> indirizzare la formazione	1. Formulare il contratto pedagogico 2. Definire il modello procedurale della formazione	• Negoziare il percorso di formazione con i soggetti partecipanti • Discutere gli obiettivi • Precisare e condividere il lessico di riferimento • Esplicitare il modello teorico
<i>I fase:</i> i laboratori	1. Creare laboratori di ricerca sulle pratiche professionali 2. Valorizzare i saperi maturati nei contesti d'esperienza e di lavoro	• Recuperare i vissuti personali sull'orientamento • Negoziare i significati dell'orientare a scuola • Recuperare le prassi progettuali e didattiche e confrontare le azioni realizzate nelle diverse scuole • Attuare una didattica centrata sull'alunno
<i>II fase:</i> il lavoro nelle comunità di pratica	Produrre saperi sull'azione e formalizzare i saperi d'azione	• Progettare la pratica • Analizzare e riflettere sulle pratiche agite • Valutare gli esiti attraverso le azioni intraprese
<i>III fase:</i> i seminari. Allineare le comunità	Coordinare le diverse prospettive delle comunità di pratica alla luce di una finalità condivisa	• Discutere sulle attività didattiche progettate e realizzate • Interrogare i saperi affiorati nelle diverse comunità • Negoziare i diversi significati emersi a partire dagli artefatti realizzati

Figura 2: Modello della formazione dei docenti

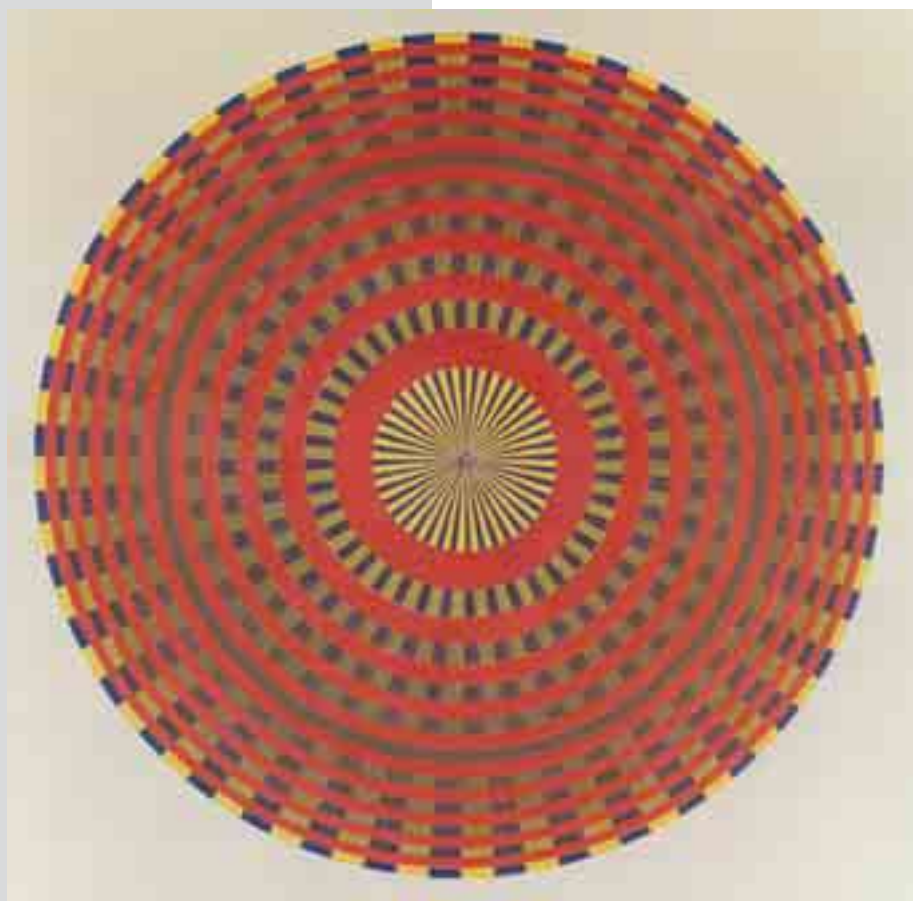
zione storico-normativa, in una dimensione nazionale ed europea, per arrivare a delineare il cambiamento di fondo che, a partire dagli anni '90, ha contrassegnato la legislazione scolastica: il passaggio da una logica di intervento indirizzata ad attività di recupero e contrasto, a una logica di sistema ordinario e integrato di azioni finalizzate a sostenere il successo formativo di ciascun studente. Il successo formativo diviene l'obiettivo prioritario del sistema sociale in quanto ricomponne l'unitarietà degli studenti che si formano lungo tutto l'arco della loro vita. L'orientamento non riguarda più soltanto alcuni periodi della vita¹³ e non è più da intendersi come azione svolta esclusivamente da specialisti esterni che indirizzano il soggetto verso percorsi per lui ottimali.

Orientarsi significa analizzare le proprie risorse e i propri limiti, esaminare realisticamente opportunità e vincoli contestuali per assumere de-

cisioni in modo autonomo, mettere in atto comportamenti tesi a realizzare il proprio progetto di vita, adattarsi all'ambiente, affrontare positivamente la transizione e il cambiamento. L'orientamento rappresenta un percorso continuo di sviluppo dell'autonomia personale e un contributo importante al processo di costruzione dell'identità individuale e sociale.

La scuola gioca un ruolo importante nel promuovere processi di auto-orientamento nel soggetto: l'attività didattica, oltre a favorire l'apprendimento di specifici contenuti disciplinari, contribuisce a incrementare la conoscenza di sé e della realtà sociale, a potenziare le diverse abilità di fronteggiamento della realtà, a sviluppare i processi di conoscenza, crescita e apprendimento individuali e collettivi, a facilitare il trasferimento e lo scambio di competenze all'interno di concreti percorsi formativo-professionali. Le azioni possibili in ambito scolastico si muovono da un basso grado di specificità (attraverso la didattica orientativa) ad un alto grado di specificità (laboratori specifici, progetti ponte, ASL, stage, testing) e sono realizzati grazie all'intervento coordinato e congiunto di docenti ed esperti. L'orientamento rientra dunque a pieno titolo nelle azioni della scuola. Come sostiene Maria Luisa Pombeni¹⁴ il sistema scolastico-formativo contribuisce alla maturazione del processo di auto-orientamento attraverso due tipi di funzione. La prima è di natura implicita alla propria finalità istituzionale (funzione formativa) in quanto gli obiettivi dell'attività formativa (crescita della persona, sviluppo della cultura e di un metodo scientifico) hanno una ricaduta indiretta sulla maturazione del processo di auto-orientamento, consentendo la maturazione di competenze orientative di base o propedeutiche al fronteggiamento di specifiche esperienze di transizione. Questa funzione coincide con le finalità della didattica orientativa ed è di stretta competenza dei docenti. La

Cesto
tempera su cartoncino, 1963





seconda funzione, di natura esplicita, riguarda azioni dedicate a sostenere la prosecuzione del percorso formativo individuale (azioni rivolte a migliorare la qualità dell'esperienza scolastica in corso e azioni di sostegno ad esperienze di transizione formativa); sono attività che intenzionalmente influenzano lo svolgersi dell'esperienza orientativa dello studente e che richiedono l'intervento sinergico e coordinato di figure professionali interne ed esterne alla scuola.

L'orientamento assume un ruolo diverso che governa e collega, in una logica di integrazione, sia la formazione che l'istruzione formale. Obiettivo diventa dunque la trasmissione di strumenti di promozione dell'autono-

suddividendo il gruppo in sottogruppi più ristretti e attribuendo ad ogni partecipante il ruolo di attore o quello di osservatore. I primi, gli attori, partendo dallo stimolo fornito (Figura 3), iniziavano a raccontare e raccontarsi le esperienze significative vissute in termini orientativi; gli osservatori, grazie a griglie appositamente predisposte, annotavano quanto succedeva nel gruppo riflessivo. Alla fine, grazie alle riflessioni degli osservatori, si evidenziavano e discutevano le questioni emerse che venivano poi sintetizzate dal conduttore in un poster messo a disposizione dei diversi gruppi utilizzando un'apposita area della piattaforma prevista a supporto della formazione.

Per cercare di approfondire ulte-

Ripensando al mio percorso scolastico ricordo alcuni passaggi significativi che mi hanno aiutato a capire dove imparavo meglio e a scegliere cosa fare...

Figura 3: La funzione tutoriale: materiali di laboratorio

mia del soggetto, una "cassetta degli attrezzi" che comprenda competenze di scelta, capacità di cercare, valutare e selezionare le informazioni, autostima ed empowerment ricorrente, capacità di analisi di sé, dei propri percorsi e della propria progettualità¹⁵.

I LABORATORI SULLA FUNZIONE TUTORIALE

Nella prima fase della formazione si è lavorato in gruppi ristretti, laboratorialmente, sul significato della funzione tutoriale partendo dal recupero dei vissuti e delle esperienze personali dei docenti per arrivare a negoziare i possibili significati dell'orientare a scuola.

Ai docenti è stato chiesto di ripensare alla propria esperienza scolastica evidenziando alcuni momenti significativi nell'acquisizione di consapevolezza utili alle loro scelte scolastiche e/o professionali a partire da una breve traccia fornita.

Per sostenere e arricchire la discussione si è ricorso alla *tecnica dell'acquario*

riormente e quindi socializzare nel gruppo le convinzioni e le conoscenze implicite degli insegnanti riguardo all'idea di orientamento, nell'incontro successivo è stata fornita una traccia di riflessione composta da alcune domande aperte; in particolare, i quesiti posti partivano dal recupero del significato dell'orientamento per arrivare agli aspetti legati alla conoscenza di sé e quindi all'importanza del conoscere, ma anche del conoscersi (Figura 4). Ai soggetti era chiesto di rispondere individualmente, in forma scritta, alle domande e successivamente si apriva la discussione nel gruppo.

Agli insegnanti sono stati, infine, proposti altri stimoli verbali utili a ricondurre i discorsi fatti alle reali prassi didattiche messe in atto nei diversi istituti scolastici e quindi aprire un confronto tra le azioni realizzate nelle rispettive scuole, riflettendo in modo particolare sull'esercizio della funzione tutoriale (Figura 5).

Quando penso al significato di orientamento mi viene in mente...

Ritengo sia importante orientare alla conoscenza di sè...

Conoscere e conoscersi sono due aspetti che sperimento a scuola

Figura 4: La funzione tutoriale: materiali di laboratorio

Nella mia scuola la "funzione tutoriale" si realizza in diverse situazioni:

È affidata a diversi soggetti con varie soluzioni organizzative...

Nella mia esperienza di insegnamento mi trovo ad esercitare funzioni tutoriali in vari momenti:

Per migliorare l'esercizio della tutorship potrebbe essere utile...

Figura 5: La funzione tutoriale: materiali di laboratorio

**LA PRIMA FASE: I
PRODOTTI ELABORATI
NEI LABORATORI SULLA
PROGETTAZIONE
DIDATTICA**

I laboratori sulla progettazione didattica hanno attivato il lavoro di riflessione riprendendo i concetti chiave emersi negli incontri laboratoriali precedenti. Inizialmente il gruppo si è confrontato sul lessico utilizzato nella progettazione per Unità di Apprendimento (UA) e sulla loro strut-

tura così da poter inquadrare la relazione tra le modalità di progettazione richiesta dalle UA (unitarietà dell'apprendimento, autoregolazione dello studente, progettazione in itinere, riflessività e consapevolezza) e la funzione tutoriale.

Per consentire un confronto sulle azioni utili a sviluppare competenze di autoregolazione dell'apprendimento nello studente e consentire al gruppo di discutere e negoziare significati condivisi, sono state fornite alcune indicazioni metodologiche che suggerivano le fasi di un pos-



sibile itinerario didattico (Figura 6). Nel percorso didattico suggerito, il punto di partenza e quello di arrivo coincidono in quanto in entrambi i momenti la fonte conoscitiva è localizzata nell'alunno. Lo studente è sollecitato a ricostruire il suo punto di vista in relazione ad un nuovo apprendimento, valorizzando i suoi saperi pregressi, le sue opinioni, i suoi valori ed esplicitando la percezione sul compito da affrontare al fine di sostenere il senso di autoefficacia.

Seguono le fasi di rielaborazione concettuale nel piccolo gruppo finalizzate a riorganizzare e chiarificare i diversi punti di vista e quindi i momenti di allargamento funzionali ad ampliare e "testare" le strutture concettuali emerse, a discuterle e negoziarle nel gruppo. Infine, attraverso i momenti di valutazione è favorita l'integrazione di quanto emerso a seguito del cammino apprenditivo con il punto di vista individuale di partenza. In questo modo l'alunno

Fonte di apprendimento	Fasi
Studente	Ricostruzione del punto di vista individuale • esplicitazione e valorizzazione del punto di vista (atteggiamenti, informazioni, valori, opinioni); • valorizzazione dell'esperienza personale; • esplicitazione della percezione sul compito da affrontare (senso di autoefficacia)
Unità di lavoro	Rielaborazione Attività di riorganizzazione e chiarificazione del proprio punto di vista realizzata in un contesto ristretto (gruppo di 4-6 studenti).
Gruppo classe	Allargamento del confronto Si ridiscutono nell'ambito del gruppo classe le rielaborazioni operate dalle unità di lavoro.
Testimoni	Allargamento Per confronto con fonti esterne al gruppo classe.
Esperienze	Allargamento Per impatto con situazioni diverse/contesti diversi.
Informazioni	Allargamento per documentazioni Per confronto con informazioni, strumenti e fonti diverse (testi, archivi, internet...)
Gruppo classe Studente	Sintesi Delle conoscenze/punti di vista emersi in fase di allargamento.
Studente	Valutazione Degli elementi (allargamento e sintesi) da integrare con il punto di vista di partenza.

Figura 6: Suggerimenti per una metodologia condivisa

è in grado di visualizzare il percorso conoscitivo attivato assumendone maggiore consapevolezza.

Un approccio didattico di questa natura, centrato sullo studente, consente di far emergere le strategie di lavoro e le modalità con le quali ogni alunno costruisce la propria conoscenza, sempre però nella consapevolezza dell'importanza di promuovere costantemente il confronto collettivo in quanto esso consente il miglioramento dell'elaborazione cognitiva. La discussione collettiva può costituire anche un "luogo" per esplicitare le dinamiche affettive e per condividere la complessità del problema da risolvere. È attraverso il confronto, infatti, che lo studente migliora la conoscenza di se stesso e decide di esplorare nuove modalità operative e cognitive

con il supporto degli altri.

Una volta condivise le indicazioni metodologiche, i diversi gruppi di lavoro formati da docenti dello stesso grado e indirizzo hanno individuato alcune proposte di apprendimento da sviluppare in classe, cercando di scegliere per ciascuna di esse possibili compiti unitari da proporre agli studenti e sono arrivati a produrre, anche se in forma ancora grezza, la *progettazione della prima UA*. L'essere arrivati a produrre questo artefatto ha costituito un momento di estrema rilevanza formativa in quanto si è costituito un ponte di collegamento tra la comunità di pratica "docenti in formazione" e le diverse comunità di pratica alle quali ognuno di loro apparteneva nei contesti di lavoro (modulo, consiglio di classe, collegio docenti ...). I docenti che hanno partecipato alla formazione sono rientrati nei loro istituti scolastici con un prodotto negoziato e condiviso da proporre ad altri colleghi non presenti e quindi da ri-negoziare e ri-condividere nei contesti reali della pratica.

In questo senso, riprendendo il costrutto di Wenger¹⁶, le progettazioni in quanto oggetti reificati divengono "artefatti-ponte" in grado di consentire l'interconnessione tra le diverse comunità e di favorire il passaggio di elementi di una pratica in un'altra: essi possono dunque garantire l'attraversamento dei confini evitando che le "pratiche della formazione" rimangano isolate in quanto non riprese, discusse e ri-negoziare all'interno delle diverse comunità di pratica alle quali i docenti afferiscono.

SECONDA FASE: IL LAVORO NELLE COMUNITÀ DI PRATICA

È questa la fase più innovativa del lavoro formativo condotto con i docenti: il partecipare alla progettazione e alla riflessione sulle pratiche all'interno dei singoli Istituti scolastici.

I docenti, rientrati nei loro contesti



Richiami armonici
tempera su cartoncino, s.d.



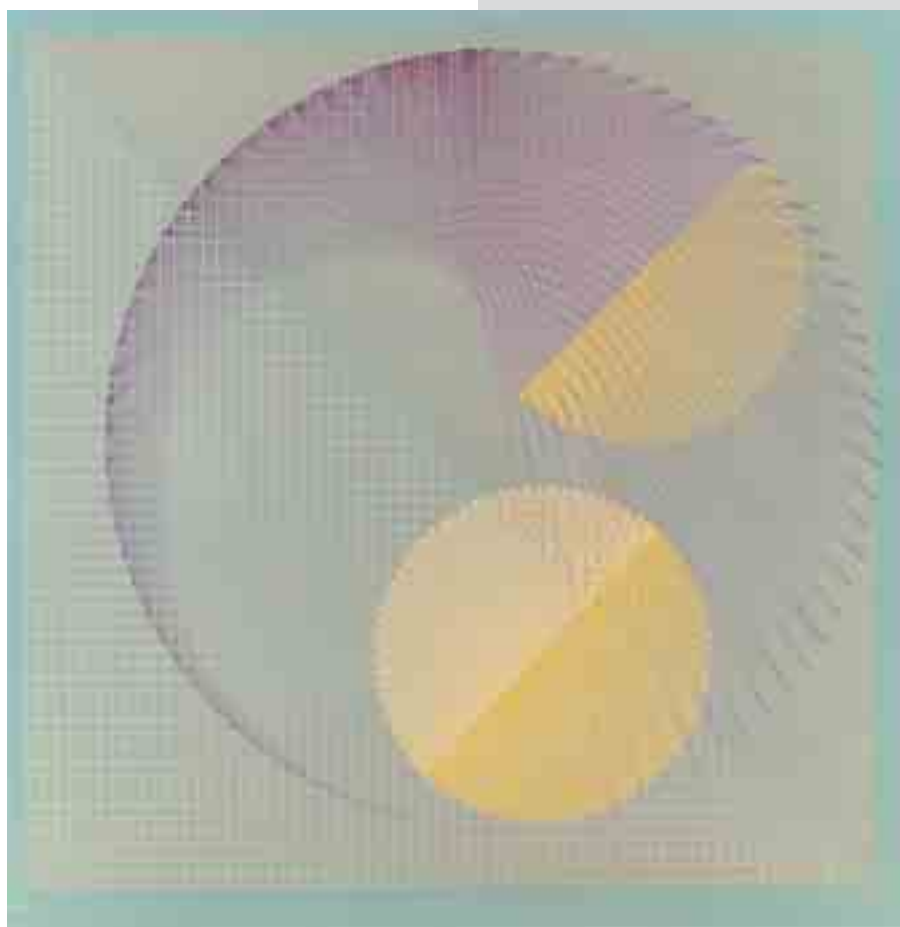
di lavoro, sono stati costantemente supportati dai ricercatori che hanno partecipato come facilitatori al lavoro della comunità di pratica. Lavorare congiuntamente con gli insegnanti ha consentito non solo di monitorare l'evoluzione del progetto, ma ha permesso soprattutto di entrare nelle pratiche e di cogliere più attentamente la loro complessità e il loro significato. Il ricercatore ha svolto una fondamentale azione di supporto che si è orientata in due direzioni: in senso didattico, come aiuto alla progettazione e sostegno nella realizzazione delle UA, e in senso formativo come stimolo all'analisi e alla riflessione sulle pratiche agite dai docenti, con l'intento di sostenerli nell'acquisire saperi sull'azione e formalizzare i saperi d'azione¹⁷. Tutto ciò nella consapevolezza che solo attraverso lo sviluppo di metacompetenze quali saper analizzare, saper riflettere e saper giustificare, si aiuta l'insegnante a costruire le proprie competenze distintive di professionista riflessivo¹⁸.

Il lavoro di *progettazione* ha preso avvio dall'analisi dei prodotti elaborati nei laboratori, in modo particolare recuperando le proposte discusse assieme ai suggerimenti metodologici condivisi (Figura 6). Le diverse comunità di pratica hanno messo in comune i materiali, ri-negoziando i loro significati e discutendo sulle modalità operative da attuare nella fase di realizzazione. Dalle iniziali bozze hanno dunque preso vita itinerari diversi, situati e rapportati alle specifiche esigenze locali e alle risorse attivabili, sia in termini umani (docenti coinvolti all'interno dei team docenti o dei consigli di classe), sia in termini materiali (disponibilità di materiali, sussidi...).

È stata la *riflessione* il dispositivo euristico utilizzato nell'analisi del sapere pratico, proiettato allo sviluppo di una professionalità riflessiva. La riflessione assume dunque «il significato sia di una "metodologia

per l'analisi del sapere pratico", sia di una forma di competenza che consente alle diverse comunità di pratiche, un controllo riflessivo del sapere che producono e degli effetti che questo produce. In altre parole, essa offre strumenti per sviluppare attività di monitoraggio e di auto-interpretazione del pensiero e delle pratiche lavorative»¹⁹.

All'interno delle comunità il lavoro comune ha preso avvio dalla ri-progettazione della prima UA che vede implicate e interrogate le diverse discipline e richiama la messa in campo delle risorse disponibili e distribuite tra i membri, in modo da coinvolge-



re reciprocamente le loro pratiche lavorative. Grazie all'intermediazione del ricercatore, i docenti sono stati portati ad analizzare le loro pratiche, a discuterne i significati all'interno della comunità di pratica, a supportarle, a giustificarle teoricamente. Questo processo ha consentito loro

Sul fondamento dell'induzione cromatica
tempera su cartoncino, 1978 ca

di distanziarsi dalle esperienze personali, di farne oggetto di studio e quindi di acquisirne maggiore consapevolezza: i docenti sono stati in grado "da lontano" di comprendere le conseguenze delle loro azioni, di diventare maggiormente riflessivi e critici nei confronti dei processi attivati dagli alunni, di esaminare e riflettere sui loro pre-giudizi e di argomentare in modo critico le ragioni del proprio operare. È sorprendente vedere lo stupore di molti docenti nel momento in cui colgono il senso del loro operare: il potersi osservare "dall'alto", mettendosi in gioco nella loro professionalità non ha portato a tensioni o a paure di giudizio da parte degli altri, ma, al contrario, il fatto di sentirsi parte di una comunità di pratiche li ha fatti sentire protetti in quanto protesi al conseguimento di una finalità comune e condivisa.

In sintesi, la formazione nelle comunità di pratica si delinea «come "zona di transizione professionale" nella quale è possibile per le comunità acquisire competenze riflessive finalizzate alla gestione trasformativa del proprio agire professionale e alla costruzione di conoscenze condivise»²⁰.

TERZA FASE: I SEMINARI REGIONALI

Per coordinare le diverse prospettive delle comunità di pratica alla luce di una finalità condivisa sono stati realizzati due incontri seminariali regionali. Gli incontri sono stati utili a discutere sulle attività progettate e realizzate, a interrogare i saperi affiorati nelle diverse comunità e a negoziare i diversi significati emersi a partire dagli artefatti prodotti.

Nel *primo seminario*, che si è tenuto al termine della prima UA, dopo una breve ripresa delle azioni in corso, sono state rilanciate le linee guida della didattica orientativa e il tema della documentazione pedagogica.

Per supportare la progettazione, la

realizzazione e la riflessione sulle pratiche didattiche messe in atto sono stati discussi alcuni possibili strumenti di documentazione pensati sia per gli alunni, sia per i docenti.

Per quanto riguarda gli *alunni* è stata discussa una proposta da utilizzare all'interno delle UA per documentare i percorsi. I suggerimenti proposti erano diversi e intercambiabili in modo tale che ogni docente responsabilmente e liberamente scegliesse la modalità ritenuta migliore (Figura 7).

La documentazione pedagogica è stata pensata con una doppia finalità formativa: di supporto all'insegnante nella ri-lettura della prassi didattica messa in atto e come strumento documentale di riferimento per calibrare gli interventi nel percorso progettuale; di supporto all'alunno nel conseguimento di una maggiore consapevolezza metacognitiva rispetto a sé, al compito e alle strategie di apprendimento utilizzate. È grazie a questo dispositivo che lo studente visualizza il proprio cammino ed è in grado di ripercorrerlo riflessivamente acquisendo maggiori e migliori consapevolezze, utili anche a future riprogettazioni.

Per la documentazione finale sono stati suggeriti alcuni strumenti utili a far riflettere gli studenti sul senso generale che l'UA svolta ha avuto in termini di conoscenze acquisite, procedure messe in atto, strategie di lavoro, collaborazione nei gruppi, assunzione di autonomia e responsabilità, presa di coscienza delle proprie attitudini, stili di apprendimento e interessi.

Per quanto attiene alla documentazione delle pratiche didattiche messe in atto dai docenti si è fatto uso di dispositivi di formazione utili a portare in luce e a comprendere il senso delle azioni progettate e realizzate nei contesti professionali.

Il primo dispositivo utilizzato è stato la pratica riflessiva²¹ in quanto ritenuto importante per mettere in atto forme di riflessività sul significato



Proposte per la costruzione del Diario di Apprendimento dell'Alunno/Studente

a. Mappe delle conoscenze

Utilizzare le matrici cognitive (mappe iniziali sulle conoscenze ingenue) degli studenti, individuali e/o di gruppo per documentare lo sviluppo incrementale delle conoscenze. A partire dalle matrici si arriverà a definire la mappa scientifica delle tematiche trattate, evidenziando progressivamente le conoscenze che gli studenti via via acquisiscono. In questo modo lo studente visualizzerà i significati acquisiti, le loro interconnessioni e il percorso conoscitivo realizzato.

b. Domande stimolo da utilizzare durante il percorso sia in forma individuale che in piccolo o grande gruppo. Ogni docente, o gruppo di progetto, selezionerà le domande opportune da porre di volta in volta in relazione al lavoro svolto. Le domande vanno prioritariamente raccolte a livello individuale per conoscere le riflessioni personali da proporre, in un secondo tempo in gruppo, per il confronto e la discussione.

Queste domande sono strumenti di riflessione per lo studente, confluiscono nel suo "diario di apprendimento", e fungono, per l'insegnante, da strumento di controllo dell'efficacia dell'UA.

Esempi:

1. Cosa ho imparato oggi?
2. Quali strumenti ho utilizzato? Quali risorse?
3. Quali procedure ho utilizzato?
4. Quali strategie ho messo in atto? Mi sono servite?
5. Quali difficoltà ho incontrato?
6. Come ho superato le difficoltà che ho incontrato?
7. In quali attività o compiti mi sono sentito più sicuro? Perché?
8. Cosa ho saputo fare bene?
9. Cosa mi ha reso facile il compito?
10. Quali nuove modalità di lavoro ho scoperto?

c. Narrazione

Consiste nell'utilizzo di forme scritte a cura dello studente che descrivano sinteticamente il percorso di apprendimento sperimentato, soprattutto nei passaggi significativi. La narrazione raccolta può essere pensata con una consegna di lavoro quale: "Descrivi ciò che hai sperimentato oggi".

Tutte e tre le proposte sono da ritenersi intercambiabili e combinabili, sono utilizzabili per costituire una raccolta di materiali in un'ottica di valutazione autentica a carattere metacognitivo e riflessivo.

Attraverso questa documentazione lo studente visualizza il proprio percorso così da poterlo ripercorrere riflessivamente e acquisire consapevolezza utili anche a future riprogettazioni o a strategie migliorative.

Il "Diario di apprendimento" è utile al docente in quanto strumento documentale di riferimento e fonte di dati per calibrare gli interventi sul percorso progettuale.

Figura 7: Documentazione per favorire la riflessione

delle proprie azioni. Come sostiene Perrenoud, attraverso la pratica riflessiva «il soggetto prende la propria azione, i propri funzionamenti mentali per oggetto della sua osservazione e della sua analisi, egli tenta di percepire e di comprendere il proprio modo di pensare e di agire»²². Per stimolare la pratica riflessiva i docenti nei consigli di classe appositamente riuniti e con il supporto del ricercatore, erano invitati a spiegare, a giustificare e a

interpretare le loro pratiche. Il ruolo fondamentale giocato dal ricercatore in questi casi consisteva nel creare e supportare un clima positivo e rassicurante all'interno della comunità che consentisse ai singoli di raccontare e raccontarsi al gruppo senza il timore di critiche e giudizi valutativi, garantendo così la condivisione dei significati e la riflessione sull'azione.

Il lavoro di ri-costruzione di senso è stato reso possibile e supportato an-

che grazie alla messa in campo di due strumenti. Il primo, l'*osservazione reciproca* tra docenti²³, che ha consentito non solo il confronto ma anche l'acquisizione di consapevolezza delle proprie routine che in quanto tali rimangono spesso tacite. Il secondo, il *diario*, che come strumento cognitivo e socio-affettivo, ha permesso all'insegnante di registrare i fatti e mantenerli in "in memoria" e soprattutto di assumere consapevolezza della propria pratica, senza mai trascurare l'importanza del proprio immaginario.

Scrivere sulla propria pratica didattica mette i docenti nelle condizioni di poter rivisitare le esperienze agite per coglierne il senso: «*La scrittura permette di mettersi a distanza, di costruire delle rappresentazioni, di costituire una memoria, di rileggersi, di completare, di tentare delle interpretazioni, di preparare altre osservazioni*»²⁴. Raccontare

favorisce il passaggio «*dall'implicito all'esplicito attraverso l'assegnazione di significati particolari alle parole e la costruzione di varie strutture narrative, ognuna con una propria valenza*»²⁵. Essa facilita inoltre la messa in relazione della teoria con la pratica: la teoria consente di leggere la pratica e di comprenderne i significati e allo stesso tempo la pratica fornisce un contesto di senso e un banco di prova per la teoria.

Il *secondo seminario* realizzato alla fine del percorso è servito per riflettere, a partire dall'interscambio delle esperienze messe in pratica, sul progetto attuato durante l'anno ed evidenziare aspetti di forza e di criticità del lavoro svolto. I docenti erano invitati a presentare le pratiche realizzate ai colleghi discutendo con loro le tappe più significative, i momenti di criticità o di impasse e le strategie individuate e messe in campo.

Per favorire la discussione, i docenti hanno presentato al gruppo alcune esperienze didattiche selezionate e, a partire dalle loro narrazioni, ha avuto luogo la discussione in una tavola rotonda finalizzata all'analisi dei processi messi in atto. La tavola rotonda è stata organizzata fornendo a tutti i docenti, in anticipo (una settimana prima), una serie di affermazioni e domande utili a orientare sia la presentazione dell'UA realizzata, sia la discussione collettiva finale nel gruppo (Figura 8).

CONSIDERAZIONI SUL PERCORSO FORMATIVO

La formazione è partita dal recupero delle *storie personali* dei docenti e dalle loro convinzioni e *conoscenze implicite* sul significato dell'orientare in ambito scolastico.

Nei gruppi riflessivi realizzati all'interno dei laboratori sulla funzione tutoriale è stato possibile individuare e rilanciare gli elementi decisivi che hanno condizionato, positivamente o negativamente, il percorso di



Le scelte della percezione
tempera su cartoncino, 1967



Ricordando gli obiettivi del progetto

- Comprendere come realizzare una didattica orientativa
- Comprendere e attuare dei comportamenti tipici della funzione tutoriale
- Sperimentare la costruzione e realizzazione delle UA
- Formare i docenti (autorientamento professionale)
- Sviluppare negli studenti competenze nell'orientamento

Effetti sugli alunni

- Cambiamenti nelle conoscenze-competenze disciplinari (personalizzazione)
- Cambiamenti negli atteggiamenti (motivazione, spirito critico)
- Cambiamento nella relazionalità (attenzione al sè e agli altri)

Fare il punto sull'orientamento

I ragazzi hanno sviluppato:

- Decisionalità
- Responsabilità rispetto alle proprie scelte
- Comprensione del presente e del possibile futuro
- Capacità di identificare le proprie competenze
- Gestire il proprio processo di apprendimento
-

Effetti sugli insegnanti

- Interdisciplinarietà
- Flessibilità e incertezza
- Ascolto e guida degli studenti
- Routines o riflessione sulle pratiche
- Quali cambiamenti nella progettazione didattica o uso dei mediatori
-

Cosa è cambiato nell'organizzazione?

- Tempi e modalità per il confronto fra docenti
- Scelta di contenuti all'interno della disciplina
-

Cosa ci porteremo via?

- Percorsi che possano fungere da esemplificazione, commentati dall'insegnante in forma narrativa
- Indicazioni chiare per costruire il progetto
- Materiali sui quali confrontarsi
-

Quali problemi ancora "vivi"?

- La selezione dei contenuti
- Supporto gli alunni meno autonomi
- Tempi per il raccordo fra i docenti
- Difficoltà di coniugare il "compito autentico" e la sfera privata dell'alunno e delle famiglie
-

Figura 8: Spunti per seguire la tavola rotonda

vita scolastico e professionale degli insegnanti partecipanti alla formazione. Attraverso i racconti i soggetti hanno evidenziato il ruolo decisivo dei loro docenti nel condizionare la scelta scolastica e professionale; in particolare, gli elementi rilevati come maggiormente incisivi sono la competenza didattica e la passione dimostrata nell'insegnamento, la capacità di comunicare, la fiducia nei confronti degli alunni e la capacità di sostenerne l'autostima.

Anche l'interesse personale per una disciplina di studio o il fatto di mostrare competenze particolari, riconosciute anche dagli altri (come ad esempio l'interesse per le lingue, le attività pratiche ...) sono apparsi elementi centrali nell'orientarsi verso una certa professione. È ovviamente più frequente il processo di identificazione (scelgo studi e professioni in cui ho avuto un buon rapporto con gli insegnanti e un profitto positivo), molto meno frequente quello di contro-identificazione (scelgo studi nei quali non andavo bene perché avevo professori con i quali non mi trovavo e che non mi hanno saputo valorizzare) che comunque, in alcuni casi, si presenta e assume l'aspetto di una sfida da vincere e superare. Inoltre, un ruolo importante è rivestito dalla famiglia che nella maggioranza dei casi è intervenuta considerevolmente nelle scelte. Molti docenti sottolineano, infine, la non linearità dei loro percorsi di scelta: spesso le strade intraprese sono contraddittorie e le scelte sono influenzate dalla casualità di incontri ed esperienze.

È stato interessante rilevare come il gruppo abbia dimostrato grande attenzione per le storie che si andavano componendo in quanto diverse tra loro e accomunate dall'arrivare per strade e convinzioni dissimili a scegliere la stessa professione. Sia gli elementi positivi sperimentati sia le delusioni e la presenza negativa di insegnanti ritenuti incapaci o non in grado di sostenere i pro-

cessi decisionali, hanno portato a consapevolezza che a scuola non si può non orientare: tutti i docenti in modo diretto (attraverso azioni mirate e riflessioni sull'agito) o in modo indiretto (attraverso l'attrazione o la repulsione) orientano i loro studenti. Questa importante cognizione ha portato molti a sostenere la necessità di recuperare la dimensione riflessiva della propria professionalità per comprendere appieno l'importante funzione che essi esercitano nella relazione educativa, nel sostenere o nell'ostacolare i progetti di vita dei loro studenti.

Per quanto attiene le idee personali riguardo l'orientamento si è assistito, nello sviluppo del percorso di formazione, ad una progressiva ristrutturazione del sistema di *convinzioni* dei docenti, in direzione di una loro maggiore assunzione di responsabilità e nel riportare l'orientamento all'interno di un progetto educativo globale che si realizza durante tutto il percorso scolastico e richiede condivisione tra gli attori in gioco.

Inizialmente, *il modello più diffuso tra i docenti era di tipo sincronico-finale*²⁶. L'orientamento è ritenuto una pratica esterna alla didattica, delegata a figure specifiche e collocata principalmente nella fase terminale di un segmento di studio (soprattutto alla fine del primo e del secondo ciclo di istruzione). Le finalità prioritarie perseguite sono da un lato di natura informativa, protese a trasmettere agli alunni indicazioni sugli itinerari formativi o sul mondo del lavoro, e dall'altro di natura "diagnostica", tese a indirizzare lo studente verso percorsi ottimali di studio a partire dagli interessi e dalle attitudini emerse in seguito alla somministrazione di batterie di test attitudinali o predittivi. La funzione tutoriale è specifica, separata dall'insegnamento, demandata a figure preposte e individuate per rispondere a situazioni precise e/o problematiche e, in ogni caso, sempre legate ad un progetto mirato.

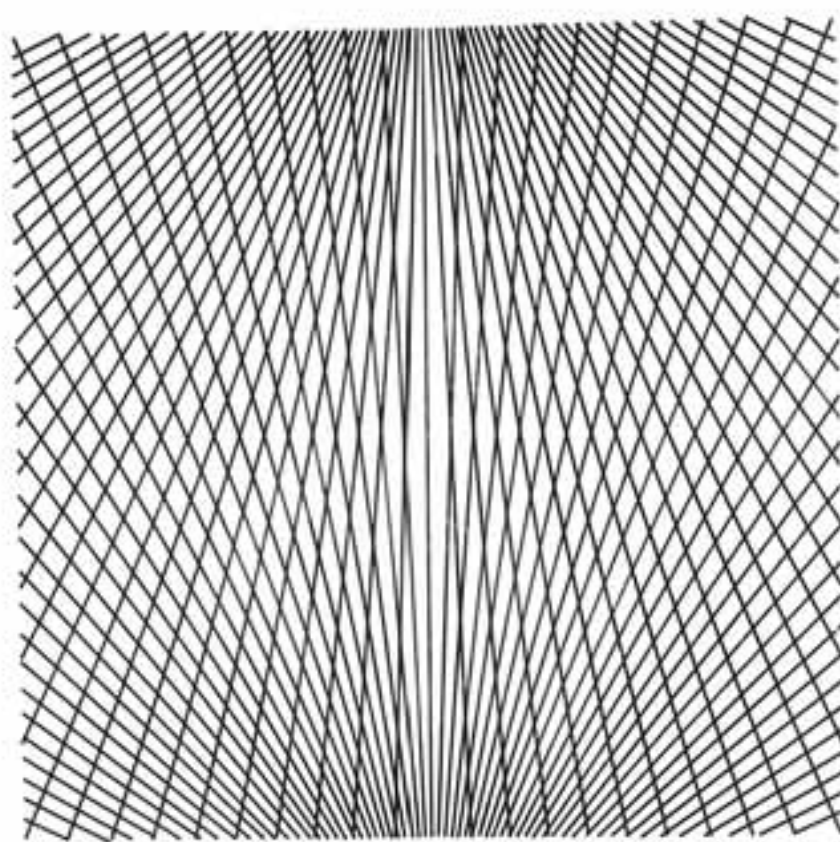


Fare orientamento in ambito scolastico significa realizzare un progetto che prevede spazi, tempi, risorse e programmi ben definiti ed è aggiuntivo rispetto alla normale prassi didattica.

Nel corso della formazione, attraverso l'apporto offerto non solo dagli esperti, ma soprattutto dal confronto e dalla discussione tra professionisti, molti docenti hanno superato questo modello e sono approdati ad una *visione diacronico-formativa*²⁷ che vede il processo di orientamento insito nel soggetto e sviluppabile attraverso opportune azioni didattiche volte ad accrescere e a sostenere le capacità di auto-orientarsi. È stata questa un'importante consapevolezza che ha spinto i docenti a progettare e realizzare interventi didattici diversificati, a mettere in atto riflessioni sulle pratiche didattiche routinarie e a introdurre importanti rivisitazioni al loro agire educativo. Nell'orientamento risultano cruciali gli aspetti decisionali legati alle scelte consapevoli che tengono conto delle caratteristiche personali (punti di forza, ma anche aspetti di sé critici), dei traguardi che si vogliono raggiungere e delle abilità e predisposizioni che si possiedono e che fungono da leva. Orientare, sostengono alcuni insegnanti, significa «incoraggiare al diritto al sogno»: è la capacità di vedere oltre l'immediato presente, di sapersi rappresentare il futuro, di ricercare le giuste direzioni, di assumere con coraggio le proprie scelte, di prendere coscienza del proprio futuro scolastico e professionale. È indicativo anche il cambio del lessico utilizzato per descrivere i processi orientativi: da informare, guidare, indirizzare... a formare, scegliere, sostenere l'autodeterminazione, dialogare, riflettere, discutere, conoscere, porre attenzione, essere motivati...

Lavorare in classe per orientare gli studenti significa affiancarli supportando la loro autostima, aiutarli a comprendere le loro attitudini, le aspettative, le potenzialità, i limiti, le

capacità, le conoscenze per decidere con maggiore cognizione, per maturare consapevolezza di sé nell'apprendimento e nelle relazioni. È interessante a riguardo l'immagine di un docente che sostiene la necessità di «far illuminare lo studente». Dai confronti avvenuti nei gruppi si sviluppa un'idea di orientamento come competenza con la quale affrontare situazioni complesse. I docenti ritengono che per orientarsi occorra conoscere se stessi e le proprie risorse interne (conoscenze, competenze, modalità di gestione degli stati emotivi, consapevolezza del rapporto tra sé e il contesto...) e riuscire ad individuare strumenti e persone esterne che fungano da supporto al percorso di crescita. Ciascuno si cimenta con la realtà cercando di percepire quanto può essere in grado di affrontare un particolare problema, analizza le pro-



Senza titolo
china su cartoncino, 1962 ca

prie aspirazioni e decide consapevolmente, opera delle scelte che sono, di volta in volta, rapportate a se stesso, anche se sempre situate in uno specifico contesto socio-culturale.

Nello sviluppo di questo processo, la didattica e le metodologie sono strumenti altamente orientanti in quanto stabiliscono la posizione e il ruolo degli alunni e del docente nel rapporto educativo e permettono di sviluppare diverse modalità di apprendere, di relazionarsi e di acquisire e consolidare competenze.

Il percorso riflessivo attivato ha consentito di assumere consapevolezza dell'importanza di «conoscere e conoscersi nell'ambito scolastico»: è fondamentale conoscere se stessi come docenti e riflettere sulle proprie pratiche didattiche. I docenti sono tuttavia consapevoli che questo non è semplice e individuano tre feedback importanti a supporto della riflessività: i colleghi, la capacità di saper analizzare le proprie pratiche didattiche e il saper intraprendere significative relazioni con i propri studenti. È dunque fondamentale sapersi ricavare tempi utili per confronti collegiali (è questo un aspetto consolidato nella scuola primaria, mentre è più critica la situazione nella scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado), servirsi di dispositivi di analisi delle pratiche per mettere in atto riflessioni sull'esperienza agita, riflettere con gli alunni e ascoltare quanto loro riportano e come valutano la didattica. Tuttavia, nel doversi re-inventare il docente, benché consapevole dell'utilità della riflessività, avverte il pericolo di una fragilità, di una discontinuità, di una fatica non sempre gestibile in modo semplice ed efficace.

Va sottolineato il fatto che all'interno delle singole comunità professionali, le pratiche che si andavano progressivamente realizzando sono risultate significative nei termini di consapevolezza e di comprensione del proprio e dell'altrui agito soprattutto nei mo-

menti di sintesi quando si effettua:

- la *valutazione del cambiamento avvenuto negli studenti*. Tali cambiamenti sono identificabili nel coinvolgimento di ciascuno rispetto al compito, nelle modifiche al loro apprendimento, nelle modalità di relazionarsi con gli altri, nella qualità del risultato o del prodotto, nella trasferibilità degli apprendimenti;
- il *riconoscimento di aver fornito un modello di soggetto-comunità che apprende mentre lavora*. Lo spostamento da una relazione trasmissiva di tipo duale (insegnante-studenti) ad un gruppo (gli insegnanti) che comunica con un altro gruppo (gli studenti) per gestire insieme la costruzione della conoscenza, ha costituito un importante passaggio nella percezione di sé per tutti gli attori coinvolti;
- l'*analisi dei materiali utilizzati* in rapporto all'obiettivo e al contesto;
- una *riflessione sul proprio agire professionale*. I cambiamenti nelle pratiche, riconosciuti e condivisi, riguardano soprattutto una minore direttività, una maggiore flessibilità nella gestione delle attività e dei contenuti, un diverso rapporto con il sapere con il quale confrontarsi. Inoltre, si è manifestato, cambiando la pratica di insegnamento, anche un ripensamento sulla valutazione e sugli strumenti solitamente utilizzati e ritenuti non più adeguati al nuovo contesto.

La comunità di pratica vissuta a livello di singola scuola e a livello regionale si è rivelata un notevole facilitatore della riflessione e del cambiamento nelle credenze professionali. Nell'avvio la comunità regionale ha permesso di condividere i punti di vista, di affrontare le diversità di significato e di creare una situazione di solidarietà fra pari, tutti impegnati in una direzione di sperimentazione. In fase intermedia invece l'aspetto fondamentale è stato potersi ascoltare reciprocamente durante le narrazio-



ni di esperienze, porre interrogativi, approfondire aspetti, manifestare solidarietà e sollevare questioni di interesse generale. Una comunità che discuteva sulle pratiche così come sono state vissute dal soggetto che le narrava, con il duplice vantaggio di permettere un chiarimento sia al narratore sia all'ascoltatore. In fase finale la comunità regionale ha consentito di fare il punto sul processo, sui traguardi e sugli aspetti problematici e arrivare alla formulazione di proposte di miglioramento, soprattutto nel rapporto fra comunità di pratica interna alla scuola e organizzazione.

Al termine dell'esperienza, in occasione del seminario regionale finale, è stato somministrato agli insegnanti un *Questionario* che mirava a fissare i cambiamenti percepiti rispetto alla propria professionalità, agli studenti, alla comunità, alla documentazione. Una domanda era funzionale anche a comprendere la proiezione futura operata da ciascun docente per modificare il proprio modo di progettare. Sono interessanti alcuni passaggi che emergono dalle varie risposte, primo fra tutti l'immagine del cambiamento. Esso viene riconosciuto quando trova una sua reificazione in un modello di azione, diventa "oggetto" manipolabile; solo se

è possibile definirlo vi è il presupposto per cambiarlo, solo a questa condizione può essere proiettato verso un futuro.

Nel caso specifico la proposta di progettare compiti autentici e di usare diverse metodologie e strategie di conduzione della classe erano "idee" che si sono concretizzate in un processo di progettazione, nei risultati visibili, nelle osservazioni "dopo l'azione". Tutto ciò ha originato uno schema di processo denso di passaggi, di quesiti, di decisioni che si è trasformato in un nuovo schema operativo. La reificazione di un processo in un artefatto (la progettazione accompagnata dalla riflessione e dalla documentazione) ha dunque costituito il passaggio necessario per gestire nuovamente il processo e il cambiamento intenzionale. Occorre precisare che la reificazione appartiene non solo al singolo soggetto ma anche alla sua comunità: il cambiamento diventa patrimonio comune solo se trova una forma di accordo o di riconoscimento nella comunità e nell'organizzazione, diventa un "oggetto sociale" e ha così una possibilità di costruire una storia a partire dal cambiamento.

Infine, per quanto riguarda il giudizio complessivo sul percorso forma-

Punti di forza del percorso formativo	Criticità del percorso formativo
Progettazione condivisa	Tempi
Collegamenti interdisciplinari	Coinvolgimento dei colleghi, lavoro di team
Centralità dell'alunno	Legami interdisciplinari
Supporto dei ricercatori nella realizzazione	Valutazione delle competenze
Collegamento alla realtà	Scelta dei contenuti
Autonomia dello studente e promozione della capacità di ricerca	Realizzare il programma

Figura 9: Questionario docenti: aspetti di forza e criticità del percorso realizzato

tivo intrapreso, sono interessanti le risposte fornite dai docenti in quanto consentono alcune importanti considerazioni (Figura 9).

Come risulta chiaro dalla sintesi degli aspetti riportati nella figura 9, i punti di forza del percorso realizzato richiamano da un lato la progettualità condivisa dell'esperienza e il fatto che i singoli team o consigli di classe fossero seguiti e supportati da un ricercatore e dall'altro l'utilità di aver sperimentato modalità flessibili di progettazione didattica in grado di rendere l'alunno responsabile del proprio apprendimento, di legare i contenuti tra loro e di privilegiare compiti autentici, reali. Questo ultimo punto di positività si trasforma anche in criticità in quanto richiede al docente una ristrutturazione di un modo conosciuto e abituale di procedere nel proprio lavoro in aula. Le criticità dichiarate, infatti, richiamano da un lato la preoccupazione dei docenti per l'inevitabile allungamento dei tempi e per l'ansia di non riuscire a finire il "programma"; dall'altro lato la difficoltà di modificare le proprie routine considerando oltre ai contenuti anche le abilità, gli atteggiamenti personali, le capacità e la promozione di competenze. Sicuramente tutto questo richiede non solo la rivisitazione dei curricula di studio ma anche delle prassi didattiche, delle procedure e

degli strumenti utilizzati che in questa "nuova logica" risultano inadeguati.

I docenti, posti di fronte alla domanda che chiedeva loro quali competenze professionali avvertissero potenziate a seguito della formazione, ri-evidenziano i punti di positività sopra esposti a dimostrazione che ogni cammino di miglioramento professionale porta con sé inevitabili difficoltà e resistenze ma anche positività e proiezioni di sé positive (Figura 10).

CONCLUSIONI

La formazione ha preso avvio dalle *pratiche riflessive* dei docenti in quanto la pratica non è unicamente sotto il controllo dei saperi, ma è influenzata anche da schemi sotterranei, abiti mentali²⁸ che, come i saperi, influenzano le azioni umane.

Interrogare le pratiche, analizzarle e discuterle all'interno delle comunità professionali consente agli insegnanti di poter confrontare non solo le azioni progettate e agite, ma anche le diverse rappresentazioni che ciascuno di loro si forma nel tempo; in questo modo è possibile prenderne consapevolezza e avviare un processo di ristrutturazione.

Per Altet è possibile distinguere nella professionalità docente due diverse tipologie di saperi: *i saperi teorici e i sa-*



Figura 10: Questionario docenti: competenze professionali maturate



*peri pratici*²⁹. Mentre i primi hanno una natura procedurale e formalizzata e risentono notevolmente dell'iter formativo seguito dai docenti, i secondi hanno un'altra natura, si costruiscono nell'azione, sono contestualizzati e finalizzati, si realizzano in situazione sulla base di percezioni e interpretazioni che derivano da situazioni vissute in precedenza. Sono saperi di integrazione che richiedono all'insegnante la raccolta e la combinazione di diversi elementi della situazione, sono impliciti e quindi esigono la riflessione del professionista sulle sue stesse azioni. Occorrono dei *saperi-strumenti*³⁰ per analizzarli, dei dispositivi di analisi delle pratiche, funzionali a farli emergere e a "catturarli" affinché possano essere compresi.

Il percorso di formazione si è proteso verso la ricerca di dispositivi di tale natura e questo ha coinvolto attivamente i docenti che si sono percepiti come parte integrante del percorso in atto. Come ricercatori abbiamo rilevato negli insegnanti una graduale modifica riguardo il loro modo di porsi nei confronti di noi "esperti" esterni: essi sono passati da uno stadio iniziale di ascolto, ad uno stadio interlocutorio attivo e dinamico. È stato possibile rilevare in molti lo sviluppo progressivo della capacità di analisi della pratica didattica derivato da una crescente capacità metacognitiva di osservazione, scomposizione e riflessione sul senso delle le azioni agite. Tanti docenti hanno avvertito la necessità di ricondurre teoricamente le conoscenze via via acquisite e interrogate, di formalizzare i saperi della pratica a partire dal confronto sulle esperienze realizzate e sugli strumenti utilizzati. Anche in questo caso, rilevante è stata la figura del ricercatore che da un lato ha garantito la possibilità che le conoscenze acquisite e gli strumenti utilizzati circolassero all'interno della comunità e fra le diverse comunità di pratica e dall'altro ha implementato momenti di condivisione dei significati fra i diversi membri.

Attraverso il lavoro di lettura e

analisi delle pratiche effettuato all'interno delle comunità professionali, è stato possibile individuare, formalizzare e condividere con i docenti alcuni saperi importanti che proprio perché posti in luce, compresi e condivisi hanno potuto divenire saperi della pratica, evitando in questo modo di rimanere confinati all'interno di lontane teorie.

L'esperienza realizzata ha attivato quel circolo virtuoso auspicato da Altet³¹ di *Azione-Formazione-Ricerca* e si è rivelata utile per rinnovare qualitativamente non solo la formazione dei docenti, ma anche e soprattutto le loro pratiche d'insegnamento.

Roberta Focchiatti

Ricercatrice dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
Nucleo territoriale del Veneto
Docente a contratto
Facoltà di Scienze della Formazione
Università di Padova

BIBLIOGRAFIA

- Batini F., Zaccaria R. (a cura di)
Per un orientamento narrativo,
Franco Angeli, Milano, 2000.
- Casaschi C. (a cura di)
Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola,
Franco Angeli, Milano, 2008.
- Castelli C.
Orientamento in età evolutiva,
Franco Angeli, Milano, 2002.
- Charlier E., Paquay L., Perennoud P.
Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze,
Armando, Roma, 2006.
- Domeneci G.
Manuale dell'orientamento e della didattica modulare,
Laterza, Bari, 1999.
- Fabbri L.
Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata,
Carocci, Roma, 2007.

Focchiatti R. (a cura di)

Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria. Pratiche di formazione alla progettazione didattica, Carocci, Roma, 2008.

Focchiatti R.

La sperimentazione nelle scuole del Veneto, in Casaschi C., "Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola", Franco Angeli, Milano, 2008.

Focchiatti R.

Orientare e orientarsi. La scuola che orienta verso il domani, in "Quaderni di Orientamento", Direzione Centrale Istruzione Formazione e Cultura, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, giugno 2009, n. 34.

Illeris K.

Learning in Working Life, Roskilde University Press, Roskilde.

Lesh R., Doerr H.

Beyond Constructivism, LEA, London, 2003.

Mancinelli M.R.

Le componenti del processo di orientamento, in Castelli C. (a cura di), "Orientamento in età evolutiva", Franco Angeli, Milano, 2002.

Mezirow J.

Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

Montalbetti K.

La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Pombeni M.L.

Orientamento scolastico e professionale, Il Mulino, Bologna, 1996

Schön D.A.

Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, trad. it., Dedalo, Bari, 1993.

Wenger E.

Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

NOTE

1 J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

2 R. Lesh, H. Doerr, *Beyond Constructivism*, LEA, London 2003.

3 K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

4 K. Illeris, *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde.

5 Gli esiti del progetto di sperimentazione sono stati commentati nel contributo *Orientare e orientarsi. La scuola che orienta verso il domani*, in "Quaderni di orientamento", n. 34, giugno 2009.

6 Questo modello di formazione dei docenti è stato sperimentato all'interno del Progetto nazionale "Verso il domani. La scuola che orienta". La descrizione dettagliata è recuperabile in R. Focchiatti (a cura di), *Orientare e orientarsi nella scuola primaria e secondaria. Pratiche di formazione alla progettazione didattica*, Carocci, Roma, 2008.

7 D. A., Schön *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo, Bari, 1993.

8 Altet M., *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma 2006.

9 Ibidem.

10 Ibidem.

11 E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.

12 E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, op.cit.

13 L'orientamento è il processo che «...può e deve contribuire, attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le



proprie capacità, le proprie competenze, i propri interessi, di saper prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi ambiente in cui si acquisiscono e/o sfruttavano tali capacità e competenze» (Risoluzione del Consiglio della Comunità Europea, 28 maggio, 2004).

14 M. L. Pombeni, *La funzione tutoriale tra istruzione e formazione professionale*, Relazione al Seminario "In dialogo per il futuro. L'orientamento a confronto nei sistemi di istruzione e formazione professionale", organizzato da COSP Verona in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale – Verona 18 e 19 aprile, 2008.

15 Batini F., Zaccaria R. (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Milano, Angeli, 2000.

16 E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina Editore, op. cit.

17 Altet M., *Le competenze dell'insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti*, op. cit.

18 Ibidem.

19 L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carrocci, Roma 2007, p. 90.

20 Ibidem, p. 99

21 P. Perrenoud, *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, op. cit.

22 Ibidem, p. 190.

23 L'opportunità di osservarsi reciprocamente è stata possibile sfruttando le ore di compresenza dei docenti.

24 P. Perrenoud, *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in M.

Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, op. cit., p. 194.

25 P. Magnoler, *La narrazione come formazione. La narrazione come costruzione di significati*, www.edulab.it/corsiud/gruppo2/percorso/4/narrazione.htm - 22k.

26 Cfr. Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1999.

27 Cfr. Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, op. cit.

28 Perrenoud chiarisce molto bene come le azioni che noi svolgiamo siano fortemente orientate dai nostri habitus, ossia «dall'insieme dei nostri schemi di percezione, di valutazione, di pensiero e di azione». Essi sfuggono all'anticipazione e alla coscienza consapevole ed entrano in azione soprattutto nelle situazioni problematiche e di incertezza. Perrenoud P., *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*, in Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, op. cit.

29 Secondo Altet i *saperi teorici* appartengono alle conoscenze dichiarative e riguardano sia saperi da insegnare, sia i saperi per insegnare, di natura pedagogico-didattica, gestionale I *saperi pratici* invece nascono grazie alle esperienze agite e possono riguardare sia i saperi procedurali sulla pratica, sul "come fare", sia saperi della pratica che nascono nel corso dell'azione. Questi ultimi, anche se molto spesso di natura tacita, sono quelli che maggiormente differenziano l'insegnante esperto dall'inesperto. Altet M., *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, op. cit.

30 Ibidem.

31 Ibidem.

LE COMPETENZE ORIENTATIVE NEL NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE

QUANDO SONO IL RISULTATO
DI APPRENDIMENTO

Maria Grazia Accorsi

In un momento in cui, a livello nazionale ed europeo, l'attenzione all'orientamento come approccio "olistico e formativo" diventa nuovamente cogente, è possibile utilizzare le opportunità offerte dal nuovo obbligo di istruzione per sistematizzare le prassi e rivisitare l'azione educativa in un'ottica orientativa

PREMESSA

Il presente contributo porta a sintesi l'elaborazione sul tema dell'orientamento sviluppata nell'ambito di un percorso di *Formazione in servizio di docenti*, rivolto alla programmazione dei curricula dell'obbligo di istruzione che l'Amministrazione provinciale di Pordenone ha promosso nelle annualità 2008 e 2009 e che ha alimentato, attraverso metodologie attive e partecipate e in modalità *blended*, la strutturazione di una comunità professionale.

Al termine del percorso biennale di formazione è stato infatti istituito un gruppo di *'docenti esperti'* che è ora disponibile come risorsa per l'intera comunità (diffusione di pratiche, consulenza e animazione dei Consigli di classe e dei dipartimenti, ecc.).

Il contributo prevede un'articolazione in due parti: nella presente, viene effettuata un'analisi dei risultati di apprendimento previsti in uscita dal biennio dell'obbligo per individuarne la declinazione delle competenze orientative che per la prima volta fanno il loro ingresso esplicito tra gli standard dell'istruzione¹.

L'ORIENTAMENTO NELLA NORMATIVA DEL NUOVO OBBLIGO

Il nuovo obbligo di istruzione inaugura l'ingresso esplicito dell'orien-

tamento nel biennio dei percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado. Al termine del biennio dell'obbligo l'allievo deve/può esercitare una scelta: continuare nel percorso intrapreso? Continuare in un altro indirizzo? Intraprendere un lavoro con contratto di apprendistato?² Seguire un percorso nell'ambito della formazione professionale regionale per l'acquisizione di una qualifica? Considerare la possibilità di rientrare successivamente con crediti nell'istruzione, dopo avere fatto esperienze diverse (volontariato nel servizio civile, esperienze di lavoro, ecc.)?

Nella normativa che introduce il nuovo obbligo³, le competenze orientative fanno il loro ingresso formale in diverse modalità⁴, dirette e indirette:

1. *L'orientamento è competenza culturale*

La capacità di orientarsi viene esplicitamente indicata tra i 'Risultati di Apprendimento' (RdA) prescritti come standard di uscita dal biennio: "*si orienta nel tessuto produttivo del proprio territorio*" è una competenza culturale (compresa nell'Asse storico sociale), che deve essere garantita e comprovata al termine del curriculum dell'obbligo.

2. *L'orientamento è competenza chiave di cittadinanza*

La capacità di progettare con la



specifica declinazione di "...offrire ai giovani gli strumenti che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa..."(DM 139/07), è prevista tra le "competenze chiave di cittadinanza"

3. L'intero set delle 'competenze chiave di cittadinanza' ha valenza orientativa

La capacità di gestire il proprio ap-

prendimento, di acquisire informazioni per operare in modo autonomo e responsabile le proprie scelte, di elaborare un proprio progetto professionale/formativo/di vita...: queste, come tutte le altre competenze 'chiave' riportate in figura 1 rientrano a pieno titolo tra gli strumenti utili al processo di auto-orientamento della persona⁵ e quindi ad un orientamento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong guidance*).

AMBITO	COMPETENZE
Costruzione del sé	Imparare ad Imparare Progettare
Relazioni con gli altri	Comunicare Collaborare e Partecipare
Rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire ed interpretare l'informazione

Figura 1 - Competenze chiave di cittadinanza

LA DISCIPLINA DELL'OBBLIGO E LE CATEGORIE CONCETTUALI DELLE SCIENZE DELL'ORIENTAMENTO

"I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) Essi costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa." D.M. 139/07 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"

Figura 2a: I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione

Se era prevedibile che, data la nuova identità del biennio, le norme introducessero la tematica dell'orientamento, non era scontato l'approccio con il quale esso viene proposto, che appare interamente in linea con la definizione di orientamento⁶, contenuta nelle recenti 'Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita' pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (15 Aprile 2009): un approccio che integra gli apprendimenti orientativi fra gli apprendimenti 'per la vita', che sono la condizione per sviluppare la responsabilità e l'autonomia, per esercitare una progettualità, per un approccio 'costruttivo' (e non puramente 'di scelta') del proprio futuro.

"La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva." D.M. 27 DICEMBRE 2007 "Obbligo di istruzione Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)".

Figura 2b: La centralità del giovane che apprende

4. *Il paradigma dei 'Risultati di apprendimento' sposta l'attenzione sullo studente che apprende*

Si pone attenzione alla valenza orientativa non solo nelle indicazioni specifiche sopra richiamate, ma anche interpretando la richiesta di spostare il punto di vista metodologico didattico di qualunque insegnamento verso una *'centralità dello studente che apprende'*: punto di vista che *'costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento'* (Obbligo di istruzione - Linee guida, art. 3). L'approccio dei RdA, per la prima volta introdotto esplicitamente nel sistema italiano dell'istruzione secondaria superiore, proprio con il Regolamento dell'obbligo, sposta il paradigma dell'insegnamento/apprendimento dagli input (i contenuti, i programmi, che cosa fa il docente), a che cosa l'allievo sa e sa fare alla conclusione del percorso.

PREMESSE PER UNA DIDATTICA CHE ASSUMA GLI STANDARD DELLE COMPETENZE ORIENTATIVE

Certamente non basta constatare l'idoneità dell'approccio normativo, e neppure la declinazione esplicita di competenze orientative come *learning outcomes* da assicurare, perché l'orientamento venga effettivamente praticato, perché la scuola si metta effettivamente in grado di garantire al giovane, *"durante il percorso formativo, di costruirsi delle competenze orientative adeguate ad accompagnare il proprio processo di orientamento lungo tutto l'arco della vita e di sviluppare una progettualità personale sulla quale innescare scelte progressivamente sempre più specifiche"*.

La disciplina del nuovo obbligo pone infatti sfide molto impegnative:

- per la prima volta vengono indicati 'Risultati di apprendimento' (RdA)

come standard, sostituendo con ciò gli input di apprendimento (i programmi, che cosa fa il docente), con i risultati che debbono essere garantiti tramite modalità che non vengono prescritte, ma che debbono dimostrare la loro validità ed efficienza tramite gli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli studenti;

- i RdA sono espressi per competenze (chiave e culturali) che non interpellano singole discipline o gruppi di esse, ma sono perseguibili solo a condizione che tutte le discipline se ne facciano carico, secondo il contributo specifico che sono in grado di apportare, valorizzando il linguaggio e le tecniche distintive. In questo modo si richiede di superare la separatezza delle discipline⁸;
- i Risultati di apprendimento sono comuni a tutti i percorsi del biennio in tutti gli indirizzi dell'istruzione secondaria superiore, che debbono pertanto essere equivalenti;
- gli standard di uscita sono posti senza modificare gli ordinamenti in essere.

In questo quadro altamente sfidante si inserisce anche la questione dello sviluppo di competenze orientative richieste per l'uscita dall'obbligo.

Come abbiamo affrontato la progettazione dei curricoli per il perseguimento delle competenze orientative? L'abbiamo fatto istruendo, integrando e interpretando didatticamente le diverse indicazioni normative nelle quali vengono individuate esplicitamente le accezioni delle competenze orientative che sopra abbiamo elencato, a partire dall'ambito delle competenze culturali (e in particolare 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio') e dalla specifica competenza chiave individuata nel 'progettare', fino all'insieme delle competenze chiave (che traducono gli standard europei delle competenze per l'apprendimento permanente) e all'indicazione del nuovo paradigma dell'insegnamento apprendimento posto dai RdA.



Abilità/ capacità n. 1 "Riconoscere le caratteristiche principali del mercato del lavoro"	I concetti chiave: a) <i>mercato</i> = scambio (tra 'lavoro' e 'remunerazione'); la merce (l'oggetto dello scambio) è il lavoro (unità di calcolo: tempo, risultato, competenze e responsabilità, ...); chi domanda è l'azienda; chi offre è il lavoratore (apparente inversione rispetto al linguaggio comune). Cfr. analisi marxista del lavoro come merce. Libero scambio (legge domanda e offerta > correttivi); - <i>Accesso al mercato</i>: attraverso Enti (Cpl, Agenzie, ecc.); accesso diretto (invio CV, inserzioni, Banche dati, internet, ecc., attraverso meccanismi di accesso legati alla famiglia, alle conoscenze;...). Fattori facilitanti l'accesso...; - <i>Ampiezza del mercato</i> (mobilità orizzontale, spazio unitario dell'Unione europea); strumenti della mobilità; Accordi internazionali (Costituzione art. 35). - <i>Mobilità sociale verticale</i> (attraverso la scuola, statistiche sul grado di mobilità sociale; ..); b) <i>il lavoro è un diritto</i> cfr. Costituzione (titolo III) che garantisce formazione, elevazione professionale, retribuzione proporzionata a qualità e quantità del lavoro e comunque sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza dignitosa e libera, riposo e ferie, età pensionabile, inabilità, minori; iniziativa economica privata... Tutele (CCNL, organizzazioni sindacali, scioperi, diritto del lavoro, ecc.); c) <i>il mercato del lavoro ha delle caratteristiche locali territoriali</i> (settori e comparti distintivi, grado di imprenditorialità, differenziali di aree ...); d) <i>c'è una geografia del mercato del lavoro</i> (tessuto produttivo, distretti, elementi che influenzano la tenuta, effetti anche dalla finanza, differenziali di aree); e) <i>caratteristiche locali/ territoriali del mercato del lavoro</i> (settori e comparti distintivi, grado di imprenditorialità, il mercato del lavoro locale oggi, ..); f) <i>il mercato ha degli andamenti storici</i> (occupazione disoccupazione, occupazione femminile, over 45/55, emigrazione, immigrazione, confronto con obiettivi di Lisbona, con altri mercati); g) <i>il MdL ha un'organizzazione</i> Cpl, Agenzie del lavoro, Agenzie orientamento, Borsa lavoro, ecc.
Abilità/ capacità n. 2 e n. 3 "Riconoscere i principali settori in cui sono organizzate le attività economiche del proprio territorio" "Riconoscere le opportunità lavorative offerte dal territorio"	I concetti chiave: Settori comparti Concetti /definizioni. Classificazioni diverse: es. ATECO, ISFOL,...). Le aziende produttive e la complessa rete di ricerca, servizi, finanza, trasporti, istruzione, ecc. Gli 'aggregati' (I distretti, le filiere, le catene, ...). I settori/comparti/le filiere/i distretti del territorio/ (osservazione, ricerca su internet, interviste,...). Le aziende. Principali tipologie (di capitali, di persone, aziende pubbliche, private, ONLUS, ..). Le imprese principali del territorio. Le imprese hanno un'organizzazione (principali elementi per leggere un'organizzazione produttiva, sempre con un occhio ai ruoli e all'imprenditorialità) (osservazione, interviste, testimonianze). Quali ruoli, in quali imprese/aziende. Scolari necessarie e altri requisiti (ricerca su banche dati, inserzioni su quotidiani o giornali specializzati, CPI, ...). Quali impieghi privilegiati con i titoli di studio rilasciati dalla mia scuola (qualifiche, diplomi)? Con titoli successivi (universitari; di alta formazione)? Le professioni (normate, non normate); i livelli (EQF). Le imprese nascono, crescono, possono ammalarsi, cambiano, .. muoiono (storia di un'impresa dalla viva voce di un imprenditore; spesso la 'microstoria' riproduce eventi della macrostoria). L'economia del territorio ha una storia. In passato (approfondire il pregresso, es. come è nato il distretto del ...); recentemente/in atto mutamento spinto e veloce (informatica, specializzazione, decentramento produttivo/ delocalizzazione, competizione nel mercato globale, ecc.). Impatto della crisi in corso sul territorio. Organizzazione economica del territorio: CCIAA, la provincia, il Comune (assessorati attività produttive o altre denominazioni, servizi offerti).
Abilità/ capacità n. 4 Regole per la costruzione di un curriculum vitae	• Come si presenta una candidatura. • Quali competenze mettere in rilievo, in notorietà. • I formati (es. Europass Curriculum Vitae).

Figura 3: Istruttoria abilità/capacità della competenza "Orientarsi nel tessuto produttivo del territorio"

PRIMA TAPPA:

... a partire dalla competenza culturale "si orienta nel tessuto produttivo del territorio"

Tra le competenze previste nell'Asse Storico Sociale, viene indicata la competenza 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio' che viene assunta come strumentale per *"promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta"* (DM 139/07).

Nel documento normativo che definisce gli standard, le competenze e dunque anche la competenza 'orientarsi...', vengono declinate in abilità e conoscenze.

Il punto di partenza con il gruppo di docenti coinvolti in questa linea di lavoro, è stata appunto l'analisi delle abilità individuate nello standard per questa competenza. Di lì siamo partiti per 'istruire' gli enunciati esplorando i contenuti impliciti per dare modo a ciascun docente di 'riconoscersi' e di individuare lo specifico apporto che

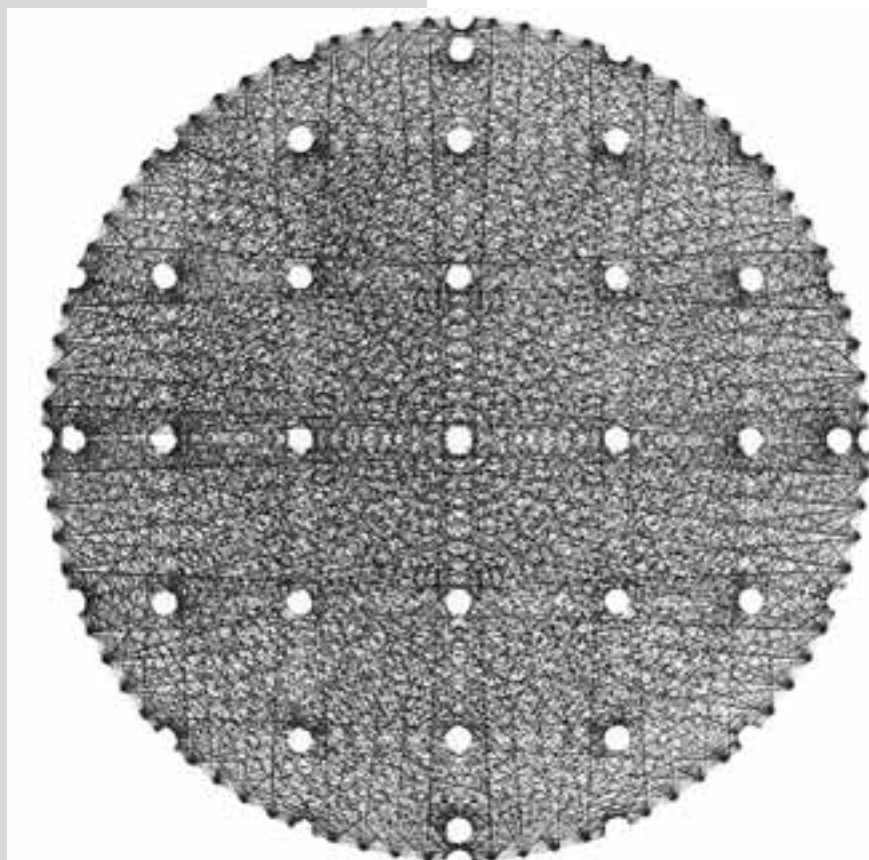
può fornire tramite le risorse del proprio insegnamento.

Nella figura 3 riportiamo gli esiti dell'analisi esplorativa, indicando nella colonna di sinistra l'elenco delle abilità contenute nella competenza ed enunciate nel testo normativo, mentre nella colonna di destra sono riportati gli spunti dell'istruttoria come brainstorming nell'ambito degli incontri di lavoro.

Grazie a questa analisi, i docenti di tutte le discipline hanno tratto indicazioni per individuare il contributo del proprio insegnamento: es. il docente di storia affronta i mutamenti storici della realtà economica, delle imprese e del mercato del lavoro territoriale individuando collegamenti tra microstoria e macrostoria (es. andamento/ inversione dei flussi migratori in entrata e in uscita, aumento della scolarizzazione degli addetti, evoluzione tecnologica, ecc.); il docente di matematica e informatica affronta concetti e strumenti della statistica descrittiva, che gli allievi potranno utilmente praticare per l'elaborazione dei dati raccolti durante le esperienze di contatto con il mondo produttivo o per leggere andamenti del mercato del lavoro; il docente di scienze della terra e biologia può affrontare fondamenti scientifici e tecnologici per comprendere i processi produttivi considerati (es. energia, trasformazioni chimiche, meccanica, ecc.), così come la tematica della sicurezza negli ambienti di lavoro, la tematica del rapporto fra produzione e ambiente (trattamento rifiuti della produzione, impatto di fumi, rumori, ecc.); possono essere realizzate visite a realtà produttive dell'area, a fiere specializzate, ad istituzioni; si possono fare interviste, raccogliere narrazioni e testimonianze; possono essere condotte ricerche desk o sul campo, ecc.)

Sulla base di questa articolazione, è stato condiviso che, tendenzialmente, tutte le discipline nell'ambito del proprio spazio didattico possono offrire un apporto, nella loro specificità,

Senza titolo
china su cartoncino, 1967



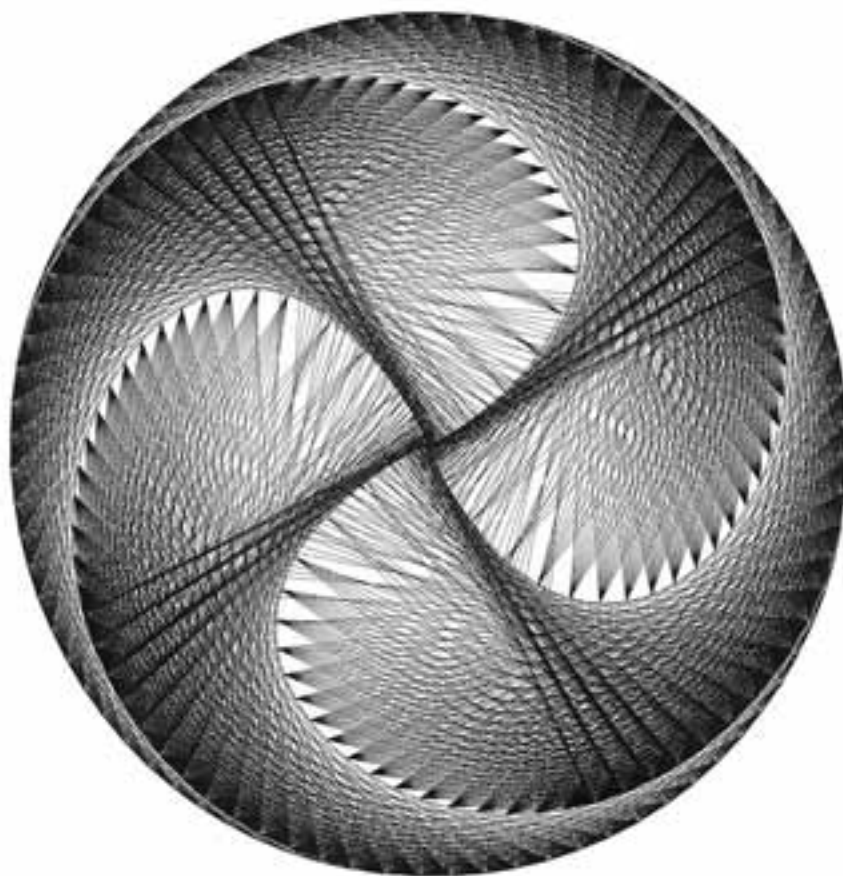


al conseguimento della competenza in oggetto e che nell'esperienza diffusa presso le scuole (e richiamata nelle nuove linee nel ridisegno dei percorsi del secondo ciclo) questa pratica è già presente. La novità consiste in una programmazione congiunta in rapporto ai RdA, in una finalizzazione consapevole degli insegnamenti disciplinari e in un impegno non derogabile dati gli standard di apprendimento da conseguire. L'insieme coordinato degli interventi assicura un progetto didattico coerente con i risultati di apprendimento richiesti.

Può, tuttavia, non essere sufficiente l'integrazione e il coordinamento delle didattiche disciplinari, soprattutto negli indirizzi nei quali non sia previsto l'insegnamento dell'Economia e/o del Diritto. Lo spazio di autonomia nella gestione del budget orario (20% ora, in vista del nuovo dimensionamento previsto nelle Bozze di riforma dei cicli) può utilmente venire utilizzato per supplire a tali carenze (ricordiamo che gli standard dell'obbligo sono i medesimi per tutti gli indirizzi, richiedendo l'equivalenza dei percorsi), oltre che per sviluppare le attività fuori scuola (visite, lavori di progetto, stage osservativi, ecc.), per ricorrere eventualmente al contributo di un orientatore professionale, ecc.

Ma è davvero sufficiente che gli allievi conoscano il tessuto produttivo per orientarsi? Non sono forse riduttive la rappresentazione della competenza e la sua articolazione in abilità contenute negli Ordinamenti, in riferimento alla Competenza culturale 'orientarsi nel tessuto produttivo del territorio'?

Sappiamo che orientarsi è una competenza complessa e richiede di mettere in questione il proprio immaginario del lavoro, le proprie aspettative e l'autoconoscenza delle proprie risorse e interessi. Serve dunque un passo in più rispetto alla declinazione conoscitiva che la competenza culturale orientarsi prevede.



Invito alla percezione di forma
china su cartoncino, 1968

SECONDA TAPPA:

...dalla conoscenza del tessuto produttivo ad un processo di autoprogettazione: la competenza "progettare"

I docenti coinvolti nel percorso formativo hanno concordato che gli standard posti nel testo normativo per la competenza 'orientarsi' pongono un approccio 'riduttivo'.

Nell'ambito delle competenze chiave di cittadinanza, poste anch'esse come RdA dell'obbligo, cogliamo indicazioni fondamentali per completare il quadro delle risorse minime che riteniamo necessarie per esercitare una scelta.

In particolare, la competenza chiave 'Progettare' contiene un esplici-

to riferimento al progetto di vita, all'obiettivo di "promuovere la progettualità individuale e valorizzare le attitudini per le scelte da compiere per la vita adulta"...⁹, alla capacità di "elaborare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici..."¹⁰.

Nell'ambito di questa competenza individuiamo componenti riferite all'autoconoscenza e all'interazione fra il sé (propensioni, capacità, attitudini, ecc.) e i contesti.

Nella figura 4 viene proposto un articolato che include i tre principali aspetti della competenza 'orientarsi' in un quadro di 'progettualità', ampliando la prospettiva conoscitiva che lo standard nazionale della competenza culturale 'orientarsi' individuava (riconducibile sostanzialmente all'ambito B della figura), e viene indicata anche una prima articolazione di descrittori/indicatori che paiono appropriati al livello dell'obbligo.

TERZA TAPPA:
le abilità cognitive, sociali e affettive per lo sviluppo del sé: le competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente

Un terzo contributo di sostegno all'inserimento formale dell'orientamento fra i risultati di apprendimento da garantire in uscita dall'obbligo ci viene proposto dalle altre competenze chiave: imparare ad imparare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Si tratta di competenze non direttamente collegabili a specifiche discipline e che potremmo inquadrare tra le cosiddette "competenze orientative propedeutiche al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative; tali risorse hanno a che

LIVELLO: RdA in uscita dall'obbligo di istruzione

A. Esplicitare i propri interessi, propensioni e aspettative	• riconoscere le proprie caratteristiche personali (es. i propri processi di pensiero e il proprio stile cognitivo; i propri stili di risposta a problemi e situazioni; le proprie strategie di azione, identificando punti di forza e di debolezza) • identificare i propri interessi, propensioni e motivazioni • esplicitare le proprie aspettative e proiezioni del sé nel futuro
B. Utilizzare gli strumenti per analizzare i contesti lavorativi e le opportunità formative	• identificare e consultare fonti informative in relazione ad un specifico indirizzo formativo e/o lavorativo • costruire rappresentazioni realistiche ed efficaci relative a contesti di formazione e/o lavoro
C. Collegare i propri interessi e propensioni ad opportunità/ contesti di formazione o contesti/ruoli lavorativi	• identificare priorità con una valutazione di costi/benefici • identificare gli elementi delle proprie competenze e risorse personali utili a valutarne la coerenza rispetto ad opportunità formativa e/o contesti/ruoli professionali

Figura 4: Competenza chiave di cittadinanza "progettare"



fare con i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un efficace auto-orientamento¹¹. In questo quadro, il contributo del contesto scolastico viene individuato nell'attivazione da parte dei docenti di una didattica orientativa non finalizzata allo sviluppo di contenuti ma all'utilizzo di modalità didattiche, applicabili a qualunque contesto disciplinare, che permettano agli studenti di costruire in modo attivo la propria esperienza di vita. In questo senso, i docenti possono perseguire le competenze curriculari previste per il proprio insegnamento mettendo in atto delle metodologie in grado di sollecitare la competenza di 'collaborare e partecipare', 'comunicare' (ad es. tramite lavori di gruppo, cooperative learning, ecc.), di 'risolvere problemi' (es. studio di casi, brainstorming, ecc.), di 'agire in modo autonomo e responsabile' (es. simulazioni, role playing, lavori di gruppo con assegnazioni di scadenze e penalità all'intero gruppo in caso di mancato rispetto), ecc. La potenza di questo modus operandi risiede proprio nella possibilità di essere attivato, sempre evitando le forzature e sfruttando la molteplicità delle metodologie possibili, da tutti i docenti e durante tutto l'anno scolastico stimolando un'acquisizione costante e sistematica di queste competenze da parte degli studenti.

CONCLUSIONI

Alla disciplina del nuovo obbligo deve essere riconosciuto il merito di avere formalizzato le competenze orientative nell'ambito dei 'Risultati di Apprendimento'.

Lo ha fatto individuando tre componenti chiare:

1. una *componente conoscitiva*, identificabile con la competenza culturale 'Si orienta nel tessuto produttivo del proprio territorio', così come viene interpretata nel documento dell'obbligo;
2. una *componente progettuale*, specificata attraverso l'indicazione della competenza chiave di cittadinanza 'Progettare';
3. una *componente aspecifica*, determinata dalle risorse affettive, sociali, cognitive (costruzione del sé, relazioni con gli altri, rapporto con la realtà naturale e sociale) finalizzate allo sviluppo globale della persona, già richiesto nell'approccio allo 'studente che apprende'¹² e correlato all'assunzione dell'insieme delle 'competenze di cittadinanza' come standard di uscita dall'obbligo.

L'orientamento non è più soltanto una funzione educativa eventualmente delegata a personale incaricato ad hoc, ma diventa un *outcome* di apprendimento da garantire e da valutare: per la prima volta tutti i docenti del biennio sono chiamati a porsi in modo cogente la questione dell'orientamento.

Nell'ambito delle attività di formazione in servizio rivolte ai docenti è stato possibile riconoscere come le



Figura 5: Le competenze orientative

scuole già oggi possiedano internamente le potenzialità per affrontare le sfide poste dal nuovo obbligo. Le accenniamo qui brevemente:

- realizzazione di moduli di didattica delle discipline a carattere esperienziale, attivo e sociale; attivazione di una collaborazione stretta tra discipline: ai fini del conseguimento di Risultati di Apprendimento la cooperazione non può essere volontaria, sporadica, occasionale, ma è la condizione per il perseguimento di competenze che non interpellano singole discipline né specifici raggruppamenti di esse, ma la totalità delle stesse; cooperazione che comincia fin dall'esercizio di contestualizzazione e specificazione nel CdC degli standard 'a banda larga' proposti dal Regolamento nazionale (DM 139/07), con riferimento al territorio, all'identità dell'indirizzo di studi, alle risorse della scuola, alle esigenze degli allievi, ecc.
- opportunità di 'attraversare' (anche grazie agli spazi di autonomia) diversi contesti e situazioni anche esterni alla scuola. L'alternanza scuola-mondo del lavoro, così come richiamata dalle Bozze di riforma del secondo ciclo, diventa uno degli strumenti principe per l'acquisizione di competenze non solo tecniche e di uno sviluppo individuale anche in termini di autonomia e responsabilità degli studenti.

Le potenzialità a disposizione delle scuole spesso restano implicite anche agli occhi degli operatori e possono eventualmente richiedere, per essere messe in atto, processi anche importanti di attivazione delle risorse organizzative (supporto specialistico per lo sviluppo di competenze didattiche, supervisione dei CdC, strumenti e dispositivi operativi, ecc.)¹³.

Maria Grazia Accorsi

Membro della Faculty dei Corsi di formazione in servizio per docenti promossi dalla Provincia di Pordenone

BIBLIOGRAFIA

CM 15 aprile 2009, n. 43, in materia di *'Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita'*.

DM 22 Agosto 2007, n. 139, in materia di *"Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione"*.

DM 27 dicembre 2007 in materia di *"Obbligo di istruzione. Linee guida (Decreto 22 agosto 2007)"* Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Documento tecnico-scientifico *'Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento'* (2004).

Unione Europea,

"Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente".

Unione Europea, Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 - *"Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente"*.

NOTE

1 Nella seconda parte, che troverà spazio nel prossimo numero dei *'Quaderni di Orientamento'*, saranno proposte indicazioni per la didattica: come si formano le competenze orientative proposte come standard di uscita dall'obbligo? Quali strumenti sono disponibili nel biennio dell'istruzione secondaria per perseguirle? Come valutarle?

2 Ricordiamo che l'apprendistato è un contratto 'a causa mista' lavoro-formazione e che per un giovane dopo il biennio dell'obbligo di istruzione, sono disponibili due forme: l'"apprendistato per il diritto-dovere" (con acquisizione



di un titolo di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica) o l'“apprendistato professionalizzante”.

3 DM 139 del 22 Agosto 2007 *“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”* e Decreto 27 Dicembre 2007 *“Obbligo di istruzione – Linee guida”*.

4 Sono previsti Risultati di apprendimento (*learning outcomes*) come standard per l'uscita dal biennio, articolati in due ordini:
1) *Competenze culturali* (16 competenze in 4 'Assi culturali': linguaggi, matematico, scientifico tecnologico, storico, sociale). 2) *Competenze chiave di cittadinanza* che 'traducono', nel nostro ordinamento, le 'Competenze chiave per l'apprendimento permanente' proposte nella "Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente".

5 Secondo il moderno approccio dell'orientamento, confermato anche nelle recentissime *“Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita”* (Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009), l'orientamento è un processo di crescita della persona nel quale i servizi e le attività orientative sono finalizzati a mettere in grado il cittadino *“di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro...”*; la persona diventa agente pro-attivo del proprio futuro professionale e/o formativo.

6 *“L'orientamento mira a mettere in grado i cittadini di gestire e pianificare il proprio apprendimento e le esperienze di lavoro in coerenza con i propri obiettivi di vita, in collegamento con le proprie competenze e interessi, contribuendo al personale soddisfacimento.”*
Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009.

7 Circolare ministeriale 43 del 15 aprile 2009, *“Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita”*.

8 *“...l'individuazione delle strategie più appropriate per l'interazione disciplinare, per superare progressivamente la frammentazione dei saperi negli attuali curricula, quale fattore che genera disorientamento e dispersione scolastica”*. Obbligo di istruzione – Linee guida, art. 2.

9 DM 139/07 *“Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione”*. All. 1 – Gli Assi culturali.

10 Ibidem, All. 2 – Competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

11 Documento tecnico-scientifico del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali *“Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento”* (2004).

12 *“La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva”*. Decreto 27/12/07 – Obbligo di istruzione – Linee guida, art. 3.

13 Nell'ambito dei Corsi di Formazione in servizio ai quali si fa riferimento nell'articolo sono stati prodotti materiali raccolti dalla Provincia di Pordenone in *“Didattica delle competenze. Strategie didattiche e competenze dell'obbligo di istruzione”* Corso base e corso avanzato. Materiali dei gruppi di lavoro, Maggio 2009.

COME ORIENTARSI NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'ESPERIENZA DEL "PROGETTO ORIENTAMENTO" NELL'I.C. DI AZZANO X (PN)

Annabella Tamburrini, Giuliana Pessot, Rita Canal, Donatella Massarut, Paola Girardi, Anita Fedrigo

I progetto realizzato grazie al lavoro di équipe e alla condivisione della metodologia e degli strumenti, ha permesso il confronto e la valutazione critica dell'operato degli insegnanti al di là della propria formazione e visione della funzione docente

INTRODUZIONE

Quando abbiamo iniziato a costruire le linee guida del Progetto Orientamento ormai dieci anni fa, ci siamo sempre interrogate sul significato di questo concetto all'interno del nostro ordine di scuola. Se inizialmente la nostra riflessione si incentrava sul predisporre il progetto stesso per favorire il passaggio al successivo ordine di scuola in un'ottica di continuità educativa, nel corso del tempo e vivendo empiricamente la fattività del progetto, ci siamo rese consapevoli che l'orientamento è un "processo formativo permanente che, attraverso la conoscenza di sé, facilita l'acquisizione di abilità decisionali finalizzate alla crescita della persona"¹. Di conseguenza, il significato che oggi diamo all'orientamento si incentra sulla consapevolezza che esso sia un'azione educativa di supporto alla capacità di scegliere in modo ragionato, alla capacità di valutare le soluzioni alternative ai

problemi posti e di analizzare criticamente le soluzioni individuate attraverso il confronto con i pari. Quindi orientarsi significa in ultima analisi rielaborare individualmente le informazioni a disposizione, attraverso lo sviluppo di metodologie attive, per impostare la soluzione dei problemi e per fronteggiare eventuali momenti critici. Concretamente la funzione orientativa alla scuola primaria è fondamentale per:

1. promuovere un processo di autoconoscenza e consapevolezza di sé (in modi e tempi gradualmente, a seconda delle possibilità dell'alunno e, soprattutto, in base alla sua età);
2. sviluppare abilità che consentano adeguati processi decisionali;
3. aiutare l'alunno ad analizzare le risorse personali;
4. favorire l'inserimento dell'alunno al successivo grado scolastico in modo consapevole e sereno.

Per tali motivi, abbiamo diluito la struttura e l'uso degli strumenti di

Classi	Strumento	Obiettivi
III	"Pallino, studente primino"	Conoscenza di sé
IV	"Messaggi ai sopravvissuti"	Ricostruire la rappresentazione della scuola primaria
V	"I Fantasmi"	Esplicitare le proprie paure nei confronti della scuola secondaria

Tabella 1: Gli strumenti



orientamento in tre momenti distinti a partire già dalla classe III fino alla conclusione del ciclo scolastico in classe V, in base agli obiettivi descritti nella tabella 1.

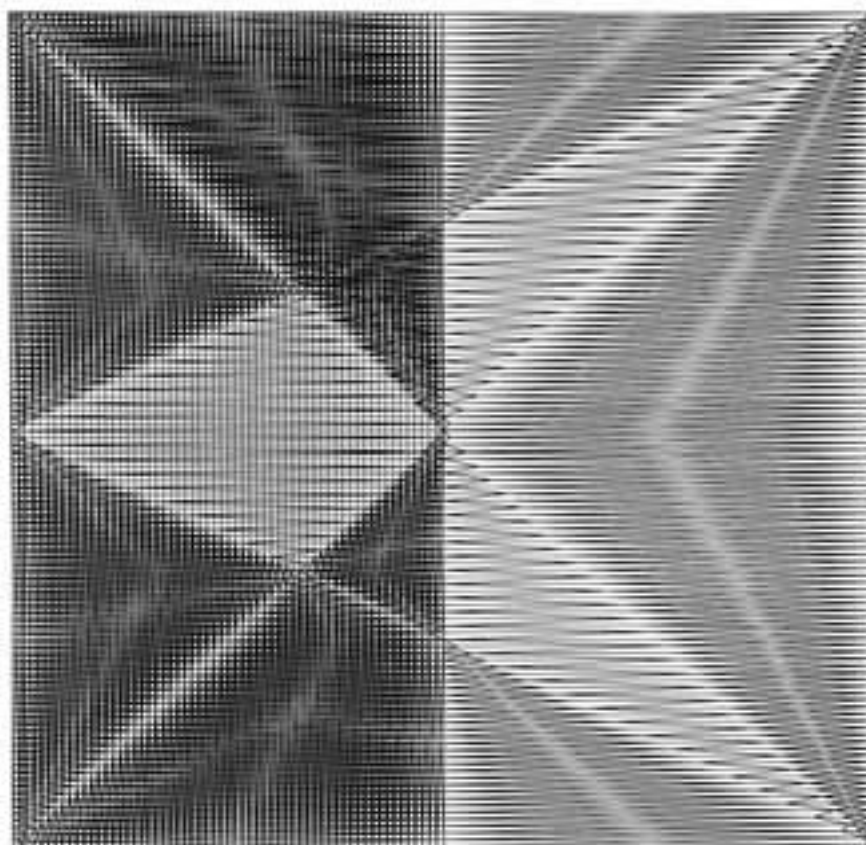
Il motivo di questa scelta organizzativa è maturata nel corso della nostra esperienza, che ha prodotto ricadute apprezzabili relativamente alla crescita del sistema complessivo, dove la suddivisione del lavoro in tre fasi ci ha permesso di lavorare meglio, concedendoci tutto il tempo necessario per la progettazione, l'attuazione, l'approfondimento e la verifica conclusiva degli effetti ottenuti sugli alunni. Le ricadute sopra accennate si concretizzano fondamentalmente nella modulazione dello strumento orientativo, al di là della messa in opera originariamente pensata.

Lo strumento strutturato per la classe III, *Pallino*, viene infatti spesso ripreso nell'arco degli anni successivi, non solo per indirizzo delle insegnanti, ma anche ad opera degli stessi alunni che, messi di fronte agli elaborati di sintesi degli anni precedenti, percepiscono il cambiamento maturato in se stessi in qualità di alunni nel corso del tempo che, intanto, è passato.

Anche lo strumento studiato per la classe IV, *Messaggi ai sopravvissuti*, pone gli alunni di fronte ad un confronto reale delle proprie idee in merito all'idea della scuola, non solo da parte loro, ma anche da parte degli adulti di riferimento; al momento di tirare le fila generali delle discussioni, si rendono conto autonomamente di quante cose abbiano percepito in merito alle opinioni altrui, pur non avendo messo in atto un'azione di sondaggio, step che può solitamente realizzarsi in seconda battuta con la somministrazione di interviste a nonni o genitori, spesso riversate in testi narrativi.

I *Fantasm* per la classe V, al di là di aiutare gli alunni ad esternare

le proprie paure verso il prossimo ciclo scolastico che dovranno intraprendere, permette discussioni e confronti per trovare strategie di soluzione atte al superamento di quei timori, non solo nel gruppo classe, ma anche nei momenti di incontro con i ragazzi della scuola secondaria dell'Istituto, quando si organizzano i gemellaggi per la continuità scolastica. Questo porta il gruppo classe a vivere fattivamente una dimensione di realtà sociale importante e significativa, che riemerge di solito a tempo debito quando i nostri alunni diventano studenti di scuola secondaria di primo grado. La memoria dei punti salienti di tali incontri e l'appropriazione di certe esperienze vengono poi fissati in prodotti di vario tipo, raccolti nel corso dei tre anni di orientamento, riconfezionati in



Senza titolo
china su cartoncino, 1970 ca

brossure che diventano una sorta di diario di bordo degli alunni di classe V, ad un passo dalla prima classe media.

Il passo determinante per lo sviluppo e l'ampliamento dell'uso degli strumenti orientativi passa attraverso l'astensione dal giudizio da parte dell'insegnante. Nel corso dell'intervento l'assenza della dimensione valutativa diventa il fattore fondamentale per strutturare dei momenti di confronto e di condivisione delle idee espresse dal singolo e l'attività orale spesso viene riformulata in elaborati collettivi come cartelloni o testi scritti di vario genere, tutte testimonianze utilissime per la rievocazione di riflessioni e confronti a distanza di tempo.

Di conseguenza, la produzione varia ed eterogenea dei molti materiali, ha permesso riflessioni teoriche più rispondenti ai compiti orientativi, in nuovi ambiti interdisciplinari di intervento e con una maggiore consapevolezza del ruolo e delle funzioni del docente, favorendo in questo professionista della didattica competenze di modulazione e facilitazione nella gestione dell'attività e del processo orientativo degli alunni.

Il lavoro in classe viene infatti progettato in sede di programmazione specifica, all'interno di un monte ore incentivante destinato alla progettualità dell'orientamento, dove si decidono le modalità d'intervento e le logistiche attua-

tive inerenti, di solito in compresenza di due insegnanti, anche se l'organizzazione generale viene lasciata solitamente all'insegnante di lingua italiana.

In fase di attuazione dell'intervento sono comunque gli alunni ad avere il ruolo dei protagonisti che, mediati dalla regia delle insegnanti, decidono liberamente la modalità loro più consona per esprimersi. In questo senso, questo *laissez faire* implica una gestione dell'intervento atta ad assecondare le risposte date dalla classe; per questo motivo l'intervento spesso non si esaurisce nei tempi stabiliti per la messa in opera dello strumento, ma l'andamento della classe diventa determinante per ulteriori occasioni di riflessione e di sintesi.

Ciò ci ha aiutato in seconda battuta a personalizzare l'attività educativa nei vari contesti scolastici e ai diversi bisogni emersi nelle singole realtà di plesso, in un'ottica di autonomia e dinamicità progettuale. Per dare un quadro della nostra realtà d'istituto, forniamo di seguito i numeri di utenti e insegnanti che sono stati coinvolti nell'arco di quest'ultimo anno scolastico nel progetto (Tabella 2).

Vista l'importanza e la portata del progetto Orientamento e considerata la precocità dei tempi in cui il progetto si espleta all'interno delle classi coinvolte, esso rientra a pieno titolo nel Piano dell'Offer-

<i>Plessi di scuola primaria</i>	<i>Numero dei docenti coinvolti</i>	<i>Numero degli alunni</i>
"Cesare Battisti" tempo pieno di Azzano X	4	95
"Cesare Battisti" tempo modulare di Azzano X	6	142
"N. Sauro" di Fagnigola	3	56
"F.lli De Carli" di Tiezzo	3	55
"A. Diaz" di Corva	3	46
TOTALI	19	394

Tabella 2: Docenti e alunni coinvolti



ta Formativa dell'Istituto e coinvolge attivamente tutte le classi III, IV e V dei vari plessi di scuola primaria dell'I.C. in quanto risponde in modo integrato e pertinente alle scelte educative su cui poggia il Piano stesso: *"esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri, operare scelte responsabili, porre problemi, cercare soluzioni creative, interagire con l'ambiente sociale circostante operando scelte consapevoli"*².

In questo senso, la conoscenza di sé e della dimensione dell'essere sono alla base degli interventi orientativi, connessi in modo sinergico alla programmazione curricolare e adeguatamente predisposti per una progettazione autonoma da parte dei singoli contesti scolastici e della metodologia scelta dai docenti. Gli strumenti orientativi rispondono infatti a bisogni immediati rintracciabili nella crescita degli alunni e costituiscono una soluzione atta al raggiungimento di obiettivi quali l'autoesplorazione, la presa di coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità, l'acquisizione di strumenti per gestire ed indirizzare la propria emotività.

In termini concreti, il processo di orientamento ha permesso all'alunno di collocarsi attivamente sia ad un livello autobiografico, nel quale il bambino costruisce in prima persona e gradualmente la propria identità attraverso la propria storia, sia ad un livello narrativo, attraverso la lettura e l'ascolto di storie che contribuiscono a costruire l'identità della persona grazie a forti meccanismi identificatori.

Gli argomenti trasversali su cui abbiamo incentrato il nostro lavoro sono stati:

- Il nome, che costituisce un importante elemento identificativo della dimensione del sé.
- Il corpo, che visualizza in modo esplicito i cambiamenti fisici sin-

tomatici di quelli psicologici.

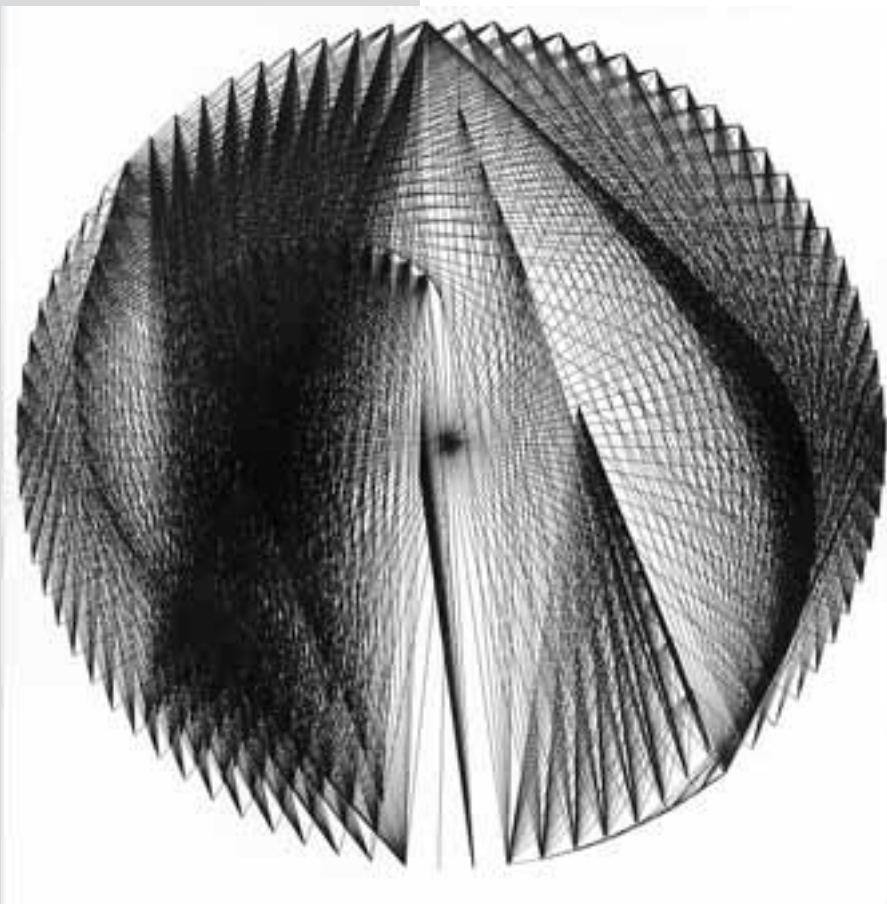
- I viaggi, intesi come dimensioni per rievocare il passato attraverso la memoria e i ricordi, ma anche come prospettive per immaginare il futuro.

L'insegnante, nell'attuazione del percorso con i propri alunni, ha utilizzato metodologie attive quali il *brainstorming*, il *cooperative learning* e il *circle time*. Resta, però, fondamentale, la dimensione valutativa che caratterizza gli strumenti operativi adottati per attuare le varie fasi del percorso di orientamento, in quanto ha consentito agli alunni di esprimersi liberamente in merito a emozioni, stati d'animo, percezioni di sé e degli altri nel percorso di crescita personale.

La riflessione sulla riuscita del progetto e sulla ricaduta nella nostra utenza scolastica ci porta ad affermare che la forza del progetto stesso poggia su due componenti imprescindibili: il lavoro d'équipe e la scelta metodologica. Nel sistema articolato del progetto Orientamento, infatti, si ritrova non solo la condivisione di attività progettuali e l'applicazione partecipata degli strumenti, ma anche la capacità di ciascun insegnante di confrontarsi e di valutare in chiave critica il proprio operato, al di là della propria personale formazione e visione della funzione docente.

La maturazione della propria professionalità e la lunga esperienza in seno al progetto sono state possibili anche grazie alla collaborazione sinergica, sistematica e puntuale tenuta con il Centro Regionale per l'Orientamento, di Pordenone. In particolare, i punti di criticità che solitamente emergono nel corso del lavoro con gli alunni e che richiedono un intervento "tecnico" possono essere sottoposti agli psicologi del Centro di orientamento che, in qualità di consulenti, collaborano alla realizzazione del progetto.

Nel corso di quest'ultimo anno



Senza titolo
china su cartoncino, 1974 ca

scolastico, durante la fase di verifica, alcune insegnanti hanno manifestato delle perplessità in merito agli strumenti di orientamento previsti nell’ambito del progetto; ciò ha permesso una riflessione sulla validità del materiale già a disposizione che ci ha portato alla decisione di revisionarlo ed adattarlo. Di conseguenza, un grup-

po ristretto di docenti ha lavorato all’implementazione dei contenuti del progetto con nuovi materiali che rispondessero a caratteristiche quali:

- obiettivi chiari e definiti, perseguibili attraverso un percorso formativo;
- percorsi strutturati in termini di tempi, destinatari e organizzazione;
- coerenza metodologica e teorica fra i vari step dell’intervento;
- elevato grado di riproducibilità desunto dal fatto che nel tempo c’è stato un buon uso empirico;
- disponibilità a rendere fruibili on line gli strumenti utilizzati nel corso dell’intervento.

Il lavoro di revisione ed adattamento del materiale già a disposizione ha consentito di ampliare le possibilità di scelta relativamente alle classi III, IV, V per permettere ai docenti di diversificare nel corso degli anni le attività da proporre, di sperimentare nuovi percorsi operativi, di valutare quale, fra varie proposte, potrà essere quello più rispondente alle caratteristiche del proprio gruppo classe. Il gruppo di lavoro ha ribadito, nel corso dell’azione di revisione, la validità degli strumenti già in uso, la loro efficacia ed il loro valore scientifico. Inoltre, ha evidenziato la necessità di ricercare, costruire e sviluppare dei percorsi, diversificati per ambito da attuare anche per le classi I e II

Classi	Strumento	Obiettivi
III	"L'identikit"	Costruzione dell'immagine di sé
IV	"Tracce misteriose"	Costruzione del proprio vissuto emotivo
IV	"Un sentiero nella giungla"	Rappresentazione simbolica del processo di crescita personale
V	"Dentro la sfera"	Potenziamento delle proprie capacità per auto-determinare il proprio futuro
V	"Io e la scuola"	Conoscenza del proprio stile di lavoro, ovvero delle proprie potenzialità e dei propri limiti

Tabella 3: I nuovi strumenti



della scuola primaria.

I nuovi strumenti che stiamo progettando per il prossimo anno scolastico verranno sperimentati e messi in opera con le stesse modalità operative e con lo stesso approccio esperienziale che già abbiamo usato con i primi strumenti. In base poi ai risultati ottenuti, in fase di verifica valuteremo la loro reale efficacia in seno al progetto. È quindi ancora tutto da vedere, nell'ottica dell'ampliamento del progetto. Ne stiliamo in questa sede una breve lista.

I nuovi strumenti (Tabella 3), vanno a potenziare le linee guida del progetto già delineate con i primi strumenti e, perciò, costituiscono una struttura di raccordo con questi. Nella fattispecie per l'obiettivo in merito alla conoscenza di sé, sul quale avevamo lavorato fino ad oggi con *Pallino* per la classe III, abbiamo pensato ad uno strumento come l'*Identikit* che possa estendere l'identità degli alunni al di fuori del loro specifico contesto scolastico, andando quindi ad esplorare il Sé in un'ottica più complessa e, perciò, più completa. *Tracce misteriose* si articola in modo che possa riagganciarsi in classe IV non soltanto all'obiettivo riguardante la ricostruzione dell'idea della scuola di *Messaggi ai sopravvissuti*, ma anche al lavoro di conoscenza della propria immagine di *Identikit* o di *Pallino*, in quanto il singolo e la propria realtà sono comunque il tassello costitutivo di un sistema articolato e complesso qual è la scuola, fatto non da strutture fisiche, ma dal vissuto emotivo di tutti coloro che partecipano al suo realizzarsi quotidiano. Per questo abbiamo pensato a *Un sentiero nella giungla*, ancora per la classe IV, dove il processo di crescita del singolo è la personalizzazione di quell'immagine della scuola dei *Messaggi ai sopravvissuti*.

La rappresentazione sociale ed emotiva del proprio percorso per-

sonale diventa quindi una sorta di approfondimento di un particolare aspetto della più ampia rappresentazione dell'idea della scuola. Infine gli strumenti per la classe V vanno a rafforzare ed approfondire l'obiettivo sull'esternazione delle paure per il proprio futuro come studenti di scuola secondaria. *Dentro la sfera* va ad ampliare il versante dei metodi per superare i propri timori e ragiona sull'autodeterminazione del proprio futuro come possibile soluzione per esplorare una dimensione temporale che ancora si deve vivere. *Io e la scuola*, invece, diventa un compendio trasversale all'obiettivo riguardante la prospettiva di vedere in modo incerto il proprio futuro, in quanto va a sviluppare gli aspetti personali del proprio modo di interpretare la vita, elaborando ancora una volta una strategia risolutiva sulla conoscenza di sé per affrontare la propria crescita.

Rimane comunque valida la scelta che la decisione di usufruire di queste opportunità viene lasciata liberamente al singolo: ciò è imprescindibile. Sul piano operativo, bisogna infatti essere consapevoli che orientare non significa agire didatticamente per far raggiungere degli obiettivi di apprendimento, ma indirizzare, tenendo per mano i nostri alunni, affinché sappiano affrontare in modo attivo e consapevole il loro percorso di crescita.

Annabella Tamburrini, Giuliana Pessot, Rita Canal, Donatella Massarut, Paola Girardi, Anita Fedrigo

Docenti Istituto
Comprensivo Statale Azzano X (PN)

BIBLIOGRAFIA

Grimaldi A. (a cura di)
I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenze e modelli culturali, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003.

Grimaldi A. (a cura di)
Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto, ISFOL, Franco Angeli, Milano, 2003.

Lippi G.
Quando dobbiamo cambiare treno, in Ventura V. (a cura di), "Per una cultura della continuità nella scuola elementare" IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, 1995.

Pombeni M. L.
Il colloquio di orientamento - Materiali per la costruzione di un

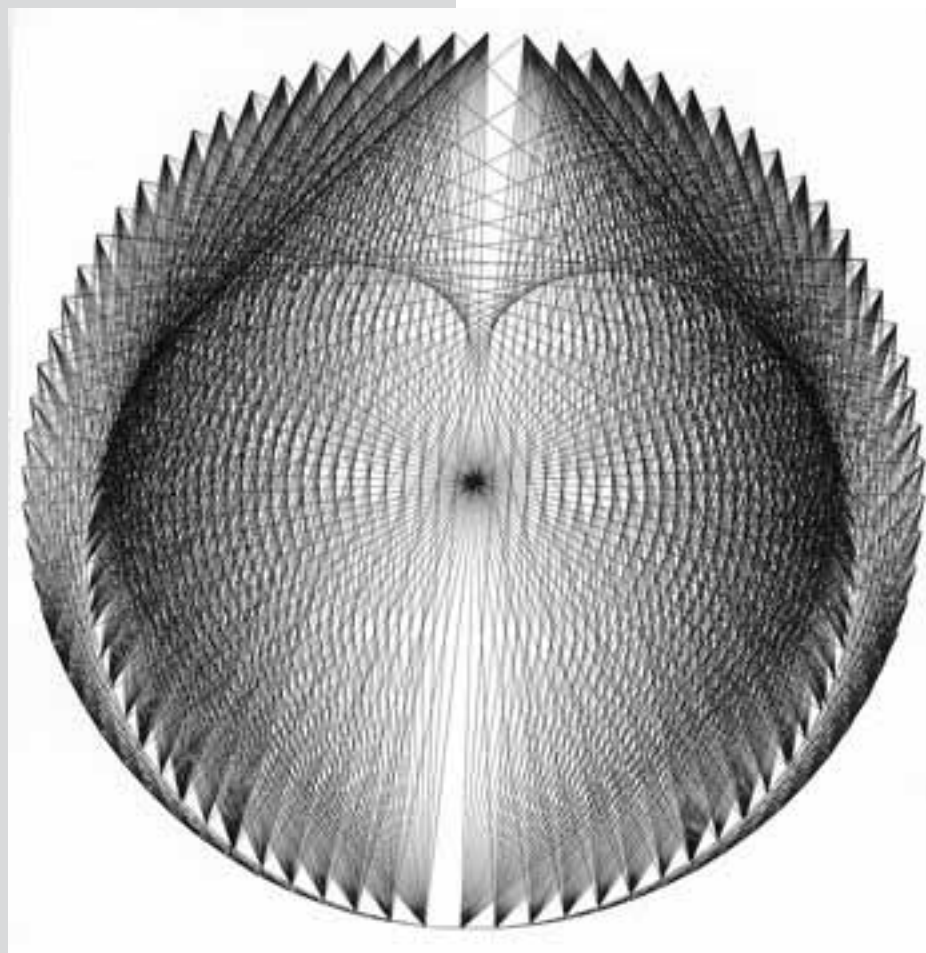
profilo orientativo individuale (POI)
Carocci, Roma, 1998

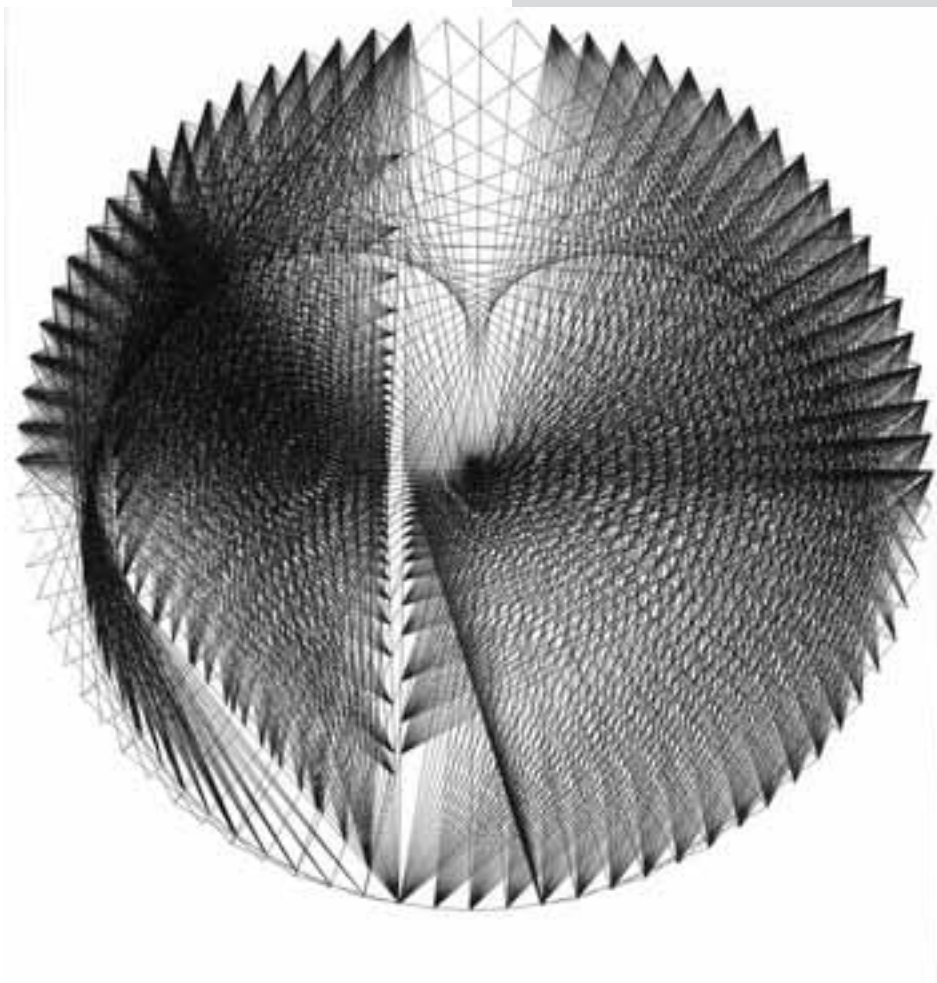
Pombeni M. L.
La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche in "Professionalità" n.65, settembre/ottobre 2001).

Servizi Regionali per l'Orientamento
Idee e strumenti per orientare - Guida metodologica, Trieste, ciclostile, (giugno 2007).

Soresi S., Nota L.
Scelte scolastiche e professionali e autodeterminazione, Ventesima parte di "Scuola e orientamento" - Supplemento a "Psicologia e scuola", n. 100, (giugno-luglio 2000).
<http://reteorientamento.regione.fvg.it/>
<http://www.centrotransizioni.it>

Controspazio
china su cartoncino, 1974 ca





Senza titolo
china su cartoncino, 1978 ca

NOTE

- 1** I. C. Statale di Azzano X (PN), *Piano dell'Offerta Formativa: scuola, cultura, territorio*, a.s. 2008/09, p.18.
- 2** I. C. Statale di Azzano X (PN), *Piano dell'Offerta Formativa: scuola, cultura, territorio*, a.s. 2008/09, p. 3: le scelte educative.

IL SUPPORTO GENITORIALE ALLE SCELTE SCOLASTICO-PROFESSIONALI

DI UN GRUPPO DI STUDENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Francesca Curet

Il concetto di supporto genitoriale prevede la capacità da parte dei genitori di sostenere con fiducia e attenzione le piccole scelte, le riuscite e le sconfitte vissute dai figli, dando loro l'aiuto necessario per capire come incrementare le proprie abilità e superare le difficoltà

INTRODUZIONE

L'apporto che i genitori possono dare allo sviluppo delle capacità di scelta del percorso scolastico professionale dei figli è diventato un importante settore di ricerca solo a partire dagli anni '60, dopo che autorevoli teorici della psicologia dell'orientamento hanno riconosciuto l'influenza del contesto e, in particolar modo della famiglia, nella crescita dei ragazzi.

Se in un primo momento l'attenzione era rivolta alle condizioni di vita offerte ai figli e alle possibilità concesse dallo status socioeconomico di provenienza, presto anche gli atteggiamenti e i comportamenti che i genitori mettono quotidianamente in pratica direttamente con i bambini, sono divenuti argomenti centrali di dibattito e argomentazione (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006). Negli anni sono stati individuati numerosi fattori, tra cui il supporto percepito e il coinvolgimento scolastico dei genitori, che possono influenzare e predire prestazioni, interessi, capacità e modalità con cui i ragazzi tendono ad affrontare il compito decisionale; così il ruolo che madri e padri possono assumere nel percorso scolastico e professionale degli studenti è divenuto importante nel consentire lo sviluppo e la formazione delle caratteristiche

che servono ai ragazzi per scoprire e decidere quale strada intraprendere per raggiungere i propri obiettivi.

IL SUPPORTO GENITORIALE

I bambini iniziano a formare le proprie idee e i valori relativi al mondo della scuola e del lavoro quando sono ancora piuttosto piccoli. Le loro prime percezioni dell'importanza da attribuire a queste attività possono trarre origine dalle informazioni che i genitori forniscono loro quotidianamente: ad esempio, le idee e i valori relativi alle occupazioni professionali vengono trasmesse attraverso l'esperienza diretta che il genitore stesso fornisce raccontando cosa fa durante le ore lavorative, le soddisfazioni e delusioni che ogni giorno incontra, quale sia il rapporto con colleghi e superiori e così via (Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006; Lankard, 1995).

Allo stesso tempo, inoltre, (e soprattutto quando frequenterà la scuola) il bambino inizierà a formarsi delle conoscenze anche sul peso da attribuire allo studio e, di nuovo, questa percezione potrà essere influenzata dal modo in cui i genitori parleranno degli insegnanti, il loro interesse manifestato verso la vita scolastica e il sostegno fornito nello svolgimento dei compiti e nei processi che implicano la decisione di



un percorso piuttosto che un altro. Il fatto che gli studenti imparino e percepiscano dai genitori l'importanza della scuola e dell'apprendimento, farà loro affrontare lo studio con più concentrazione e più impegno, convinti che anche la richiesta di fare fatica sia lecita se si vuole imparare qualcosa e che devono impegnarsi perché, come anche i genitori dimostrano, la scuola è importante per crescere.

Il supporto fornito all'apprendimento e alle scelte, il coinvolgimento nelle attività scolastiche, le aspirazioni e le aspettative sul futuro educativo e professionale dei figli, la possibilità di fornire un contesto culturalmente ricco e lo status socioeconomico di appartenenza della famiglia, sono tutti elementi che influenzano l'andamento scolastico dei ragazzi, i loro interessi, l'impegno e la costanza, il senso di efficacia e competenza, l'attenzione, le scelte da intraprendere per il proprio futuro e i processi decisionali che le accompagnano (Ferrari, Nota e Soresi, 2007).

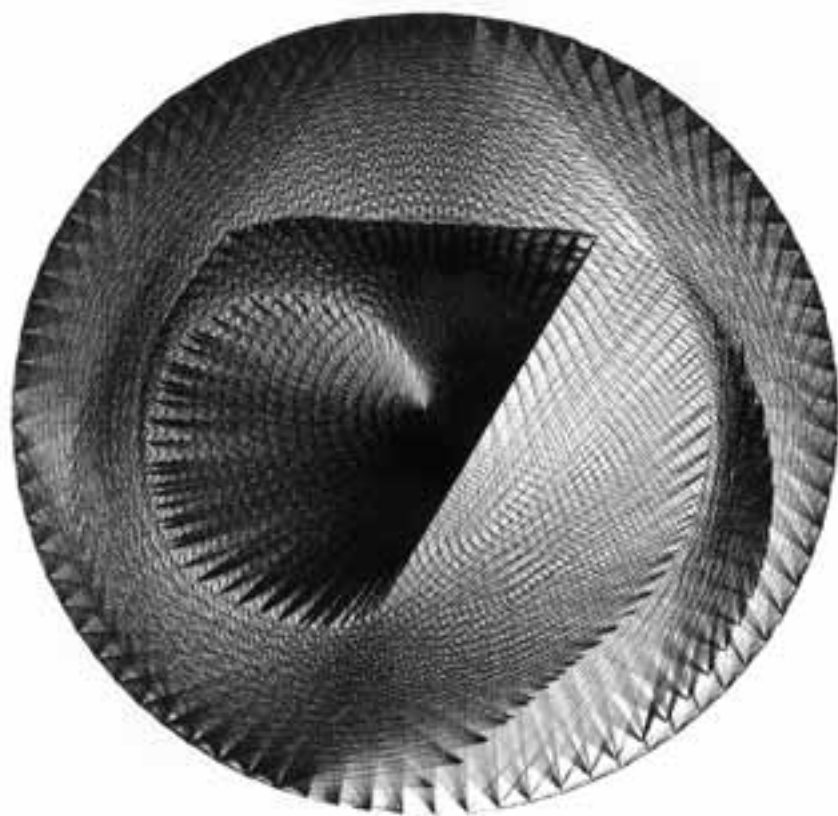
Il sostegno fornito dai genitori e il supporto percepito da parte dei ragazzi come incentivazione delle loro capacità e possibilità di scegliere il proprio percorso scolastico professionale, contribuiscono alla costruzione di una buona relazione comunicativa attraverso la quale i genitori si sentiranno in grado di sostenere le scelte dei figli che, incoraggiati ad esprimere difficoltà e opinioni, svilupperanno un'elevata capacità di *decision-making* e di progettazione del futuro professionale (Ferrari, Nota e Soresi, 2007; Hargrove, Inman e Crane, 2005; Kerka, 2000).

I passaggi attraverso i quali avviene l'acquisizione e l'incremento di queste capacità sono stati descritti nello studio di Hargrove, Creagh e Burgess (2002), secondo i quali la qualità percepita delle relazioni familiari (valutata su variabili come l'uso di espressioni emotive

e il supporto agli obiettivi fissati dai ragazzi), possono avere un ruolo significativo sulla fiducia che i figli provano nell'assumere un corretto atteggiamento di pianificazione delle attività scolastiche e professionali e sulla capacità di formulare obiettivi di carriera stabili e chiari. I comportamenti di apertura, di incoraggiamento, di espressione delle idee e degli interessi da parte della famiglia, inducono i ragazzi anche a mettere in atto molti atteggiamenti esplorativi e a fare uso delle informazioni ottenute per incrementare le proprie conoscenze sulle professioni. Al contrario, atteggiamenti di conflitto e opposizione dei genitori sono in relazione negativa con l'autoefficacia provata dai figli nel *decision-making* (Hargrove, Creagh e Burgess, 2002).

Dunque, gli atteggiamenti di supporto e accoglienza possono determinare un atteggiamento di vigilanza nei compiti decisionali e quando i genitori dimostrano sostegno ai ragazzi, essi manifestano anche meno preoccupazione ed emotività nello scegliere, si sentono più sicuri ed incrementano i livelli dell'autoefficacia riferiti, nello specifico, proprio ai compiti decisionali. Gli atteggiamenti non supportivi o in conflitto con le idee degli studenti rischiano, invece, di minare il rapporto dialogico instaurato in famiglia e di aumentare le situazioni di insicurezza e di ansia nelle decisioni che possono portare alla scelta di affrontare con poco impegno e superficialità il compito, se non addirittura ad evitarlo.

L'involvement di tipo negativo, infatti, riguarda l'imposizione di un atteggiamento di controllo e dominio sui figli: i genitori manifestano aspettative molto elevate nei loro confronti e i ragazzi, molto spesso, non vogliono deluderli. Questo comportamento, però, può generare frustrazione, sensi di colpa nel sentirsi incapaci di soddisfare le aspettative dei familiari, difficoltà



Senza titolo
china su cartoncino, 1972 ca

nello scegliere il proprio percorso educativo e lavorativo (Lankard, 1995) e può produrre un abbassamento dei livelli di motivazione negli studenti (Grolnick, Ryan e Deci, 1991; Grolnick e Ryan, 1989).

L'assenza di supporto è stata individuata da Kerka come predittiva delle difficoltà e inabilità nello scegliere e focalizzarsi su uno scopo professionale (Kerka, 2000) mentre gli studi di Grolnick riferiscono livelli maggiori di aggressività e disobbedienza nei ragazzi non sostenuti dai genitori (Grolnick, Ryan e Deci, 1991). Se, quindi, il coinvolgimento eccessivo e invasivo produce nei ragazzi una forte demotivazione nei compiti decisionali, la risposta al disinteresse e all'assenza di supporto è addirittura legata ad insicurezze e difficoltà, oltre alla manifestazione di comportamenti disadattivi. Ecco perché le caratteristiche che i genitori devono adottare perché il supporto venga interpretato come po-

sitivo e costruttivo sono quelle della disponibilità, sensibilità, dell'apertura all'ascolto e al dialogo: la presenza del genitore supportivo, come già indicato, produce un senso di sicurezza e di fiducia nelle proprie capacità (Grolnick e al., 1997; Grolnick e Slowiaczek, 1994) che aiutano lo studente nell'affrontare i compiti decisionali con maggior vigilanza e, quindi, anche maggior efficacia (Hargrove, Inman e Crane, 2005; Kerka, 2000).

IPOTESI DELLA RICERCA

Questo studio ha lo scopo di individuare in che modo il sostegno genitoriale contribuisca allo sviluppo delle capacità che servono ai ragazzi per intraprendere in modo efficace il processo di scelta scolastico professionale.

In particolar modo si pone l'obiettivo di verificare se anche fra i soggetti coinvolti nella ricerca vi sia un gruppo di studenti che si distingue dai coetanei per scarsi livelli di decisionalità e basse capacità di *problem solving* (coerentemente con quanto presente in letteratura – Nota, 1997).

Inoltre, una volta individuato tale gruppo di alunni con bassi o moderati livelli di indecisione, ci si focalizzerà sui dati che i loro genitori hanno fornito relativamente alla percezione del proprio supporto alle scelte dei figli: in quale maniera sono sostenuti dai propri familiari gli studenti con scarse abilità nell'affrontare una scelta? I genitori affermano di essere coinvolti nella loro vita scolastica e di interessarsi al loro processo di scelta dei percorsi formativi e lavorativi futuri? Gli studenti indecisi sono sottoposti ad atteggiamenti di supporto adeguati o a scarso sostegno alle scelte?

L'ipotesi di partenza è quella di riscontrare, da parte dei genitori di soggetti indecisi, un atteggiamento significativamente diverso rispetto a quello dei genitori degli



altri studenti e di constatare che i soggetti che si caratterizzano come studenti "a rischio" possono tendenzialmente ottenere dai propri genitori minori livelli di sostegno alla scelta e stili supportivi inadeguati.

METODOLOGIA

Partecipanti alla ricerca

La ricerca ha coinvolto 108 studenti, frequentanti le classi prima e seconda di una scuola secondaria di primo grado di Ronchi dei Legionari (in provincia di Gorizia), con un'età media di 12,27 anni, deviazione standard = 0,74. Sia il rapporto tra numero di maschi e femmine, che quello relativo alla frequentazione delle classi I e II sono equilibrati. La somministrazione dei questionari agli studenti è avvenuta in classe, durante l'orario di lezione.

Inoltre allo studio hanno partecipato parte dei genitori degli studenti coinvolti nella ricerca per un numero complessivo di 125 soggetti, di cui 68 madri (età media = 42,03anni e $ds=4,77$) e 57 padri (età media = 45,82anni e $ds=5,5$), per un totale, quindi, di 57 coppie di genitori più 11 madri. I genitori hanno completato il questionario a casa.

Strumenti

Agli studenti sono stati somministrati due questionari:

- *Problem Solving Inventory* di Heppner (Soresi e Mirandola, 1998) contenente i fattori a) autostima, b) tendenza ad affrontare le situazioni difficili, c) capacità di autocontrollo e d) punteggio totale nelle capacità di *problem solving*.
- *Idee e atteggiamenti sul futuro scolastico professionale* di Nota e Soresi (Nota e Soresi, 1999; 2001) con fattori e) livello di decisionalità associato alla conoscenza di sé e della realtà scolastico professionale, f) quantità di impegno e coinvolgimento nei confronti della scelta, g) livello di decisionalità associato

all'identità professionale.

Con i genitori, invece, è stato utilizzato lo strumento *Il futuro dei figli* di Soresi e Nota (messo a punto appositamente per questo lavoro di ricerca) che intende esplorare le idee relative al futuro formativo e lavorativo e il tipo di supporto scolastico e alla scelta forniti da madri e padri ai propri ragazzi.

ANALISI DEI DATI

Per l'individuazione del gruppo di studenti con moderati livelli di indecisione è stata utilizzata l'analisi dei cluster, utile all'individuazione di gruppi di soggetti che possiedono caratteristiche specifiche comuni (e i cui valori li distinguono, a loro volta, dagli altri soggetti partecipanti alla ricerca). Al fine, inoltre, di verificare se i gruppi si caratterizzavano in maniera diversa rispetto le dimensioni utilizzate nell'analisi dei cluster (fattori della decisionalità e del *problem solving*) si è proceduto con l'analisi della varianza.

Relativamente alle risposte fornite dai genitori, si è proceduto nuovamente alla *cluster analysis*, per verificare quale livello di coinvolgimento scolastico e di supporto alla scelta dei figli riferiscano i genitori di studenti indecisi (e se questi punteggi differiscano da quelli forniti dai genitori di alunni con alti livelli di decisionalità).

Ciò che quest'analisi propone, quindi, è la ricerca di una variazione costante nelle risposte di madri e padri a seconda, appunto, del legame del figlio con un gruppo determinato, in questo caso specifico il gruppo dei soggetti "a rischio" per i bassi livelli di capacità di scelta. Per procedere alla verifica dell'esistenza di queste variazioni è stata svolta un'ANOVA.

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Per quanto riguarda l'individuazione di soggetti "a rischio" di indecisio-

ne, l'analisi dei cluster (e, nello specifico, la proporzione della varianza spiegata dall'unione dei cluster) ha fatto emergere tre gruppi di studenti con diversi livelli di decisionalità. L'analisi della varianza ha, inoltre, stabilito come la differenza tra le medie ottenuta dai tre gruppi sia statisticamente significativa per tutte le variabili ($p < .001$) tranne che per la

solving); il terzo gruppo (composto da 11 soggetti, pari al 10,19%), invece, si distingue dai primi due per i punteggi bassi in tutti i fattori presi in esame. Questi soggetti, non solo presentano un livello inferiore nelle capacità di *problem solving*, ma manifestano una ripercussione di tale difficoltà anche a livello di decisionalità e di impegno nella scelta.

	Cluster 1 (N=44)		Cluster 2 (n=53)	
Dimensioni:	Media	DS	Media	DS
Autostima	37,59	9,11	37,32	5,49
Tendenza ad affrontare le situazioni difficili	53,05	8,63	50,38	9,59
Capacità di autocontrollo	10,27	5,44	8,25	4,37
Problem solving totale	100,91	18,18	95,94	13,25
Decisionalità associata a conoscenza di sé e della realtà scolastiche	37,57	5,85	23,13	6,55
Impegno e coinvolgimento nello scegliere	22,45	2,31	17,64	3,32
Decisionalità associata a identità professionale	13,36	1,54	8,66	2,93

Tabella 1: Media e deviazione standard per ogni gruppo delle variabili utilizzate nella cluster analysis, indici F e probabilità esatte per ciascuna F

capacità di autocontrollo ($p < .125$). I primi due gruppi presentano livelli elevati (44 soggetti su 108) e medi (53 soggetti) nelle variabili indagate, ad indicare buone capacità di decisionalità associata alla conoscenza di sé, della realtà che li circonda e della propria identità professionale (con ogni probabilità possiamo anche asserire che sia proprio questo alto livello di decisionalità ed impegno di fronte alla decisionalità ad influenzare positivamente anche la capacità di *problem*

Inoltre, scopo della ricerca era stabilire se i genitori degli studenti appartenenti al terzo gruppo, definito "a rischio" per le basse capacità decisionali, indicassero un livello di supporto e coinvolgimento scolastico diverso rispetto i valori riferiti dai genitori degli altri studenti. Sono state così individuate, grazie all'analisi dei cluster, 7 coppie di genitori (i cui figli appartenevano al gruppo degli "indecisi") le quali manifestano punteggi inferiori, rispetto alla media dei

		Media	DS
Disapprovazione materna delle scelte dei figli	Cluster 1 (N=26)	9,73	3,8
	Cluster 2 (N=32)	11,63	3,3
	Cluster 3 (N=7)	14	4,7
Approvazione materna delle scelte ma senza sostegno	Cluster 1 (N=26)	15,38	2,6
	Cluster 2 (N=32)	15,53	2,3
	Cluster 3 (N=7)	11,71	4,5

Tabella 2: Medie e deviazioni standard per ogni gruppo delle variabili significative del sostegno genitoriale



punteggi ottenuti dal gruppo genitori, in due atteggiamenti (analisi dell'ANOVA): la disapprovazione da parte delle madri di fronte alle possibili scelte scolastiche professionali fatte dai figli e l'approvazione delle decisioni senza un sostegno diretto.

Pare, quindi, che le madri tendano ad approvare meno le decisioni per il futuro scolastico professionale dei figli, quando essi si presentano come indecisi.

CONCLUSIONI

Dall'analisi dei dati emerge, come ipotizzato a partire dalla letteratura presente sull'argomento (Nota, 1997), la presenza di un gruppo di soggetti (pari a circa il 10% del gruppo considerato) che presenta delle difficoltà nei propri processi decisionali e nell'affrontare situazioni che richiedono una scelta. Questi soggetti hanno manifestato la tendenza ad applicare lo stile decisionale dell'evitamento (uno stile considerato inadeguato e inefficace nei compiti decisionali) ed esprimono scarsi livelli di fiducia nelle proprie capacità di gestire situazioni difficili e impegnative. Quindi è possibile che siano proprio questi livelli di indecisione a portare i soggetti stessi a non credere nelle proprie capacità e a cercare di evitare le situazioni problematiche in modo tale da non essere costretti a scegliere un percorso piuttosto che un altro.

Da quanto emerso dalle risposte fornite dai genitori, inoltre, sembrerebbero essere proprio questi studenti, tendenti all'insicurezza e alla difficoltà nell'affrontare il compito decisionale, ad affrontare la disapprovazione materna per quanto riguarda le aspirazioni per il proprio futuro (il fatto che siano le madri a manifestare tale atteggiamento, piuttosto che i padri, potrebbe essere spiegato alla luce di numerosi studi – per una rassegna Bryant, Zvonkovic e Reynolds, 2006 – per i quali sono le mamme ad essere maggiormente coinvolte nelle

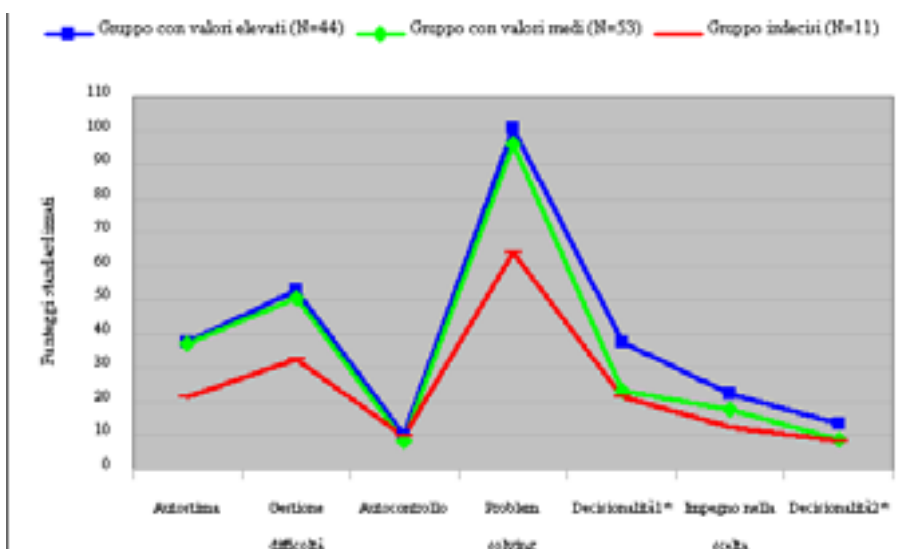


Grafico 1: Rappresentazione grafica per ogni gruppo delle medie standardizzate delle variabili utilizzate nell'analisi dei cluster

attività e nelle scelte scolastiche dei figli, ma sono necessari ulteriori studi e approfondimenti per verificare tale ipotesi). Questo dato introdurrebbe l'idea per la quale non sembrerebbe emergere da parte di questi genitori la tendenza ad approvare le scelte dei figli che presentano scarsi livelli decisionali e ciò potrebbe indicare uno scarso coinvolgimento proprio nei confronti di quegli studenti che, per la loro tendenza ad evitare le scelte, avrebbero più bisogno di sostegno e supporto da parte dei genitori.

Questa situazione potrebbe, ipoteticamente, provocare una continua influenza tra il dissenso (del genitore) e l'evitamento (del ragazzo/a), perché non solo gli studenti tenderebbero ad evitare la scelta non sentendosi capaci e non possedendo fiducia nelle proprie capacità, ma parallelamente il rifiuto nel prendere delle decisioni potrebbe incrementare, a propria volta, la disapprovazione genitoriale. È per questo motivo che, nel caso in cui siano individuati dei soggetti a rischio di indecisione, diviene necessario coinvolgere anche le famiglie nel percorso di sostegno alla pratica

decisionale dello studente, affinché sia loro suggerito un modo attraverso il quale supportare efficacemente i figli nei loro processi di scelta. La necessità di coinvolgere i genitori negli interventi di orientamento è già stata affrontata da più studiosi (Kerka, 2000; Lankard, 1995; Young, 1993) i quali hanno confermato che collaborare assieme a madri e padri, incoraggiarli nel supporto e trasmettere loro il messaggio che possiedono le capacità per accompagnare i ragazzi nel loro processo di crescita, possa incrementare il senso di efficacia provato nel sostegno ai figli e di conseguenza migliorarne il rapporto comunicativo.

Tali risultati possono essere ricondotti anche a quanto emerso dagli studi di altri Autori (Grolnick, Ryan e Deci, 1991; Grolnick e Ryan, 1989) i quali dimostrano che atteggiamenti di contrasto o di dissenso da parte dei genitori, nelle scelte dei figli, possono contribuire a formare, nel tempo, una mancanza di fiducia nelle proprie capacità e scarsi livelli di decisionalità che i ragazzi possono manifestare tramite l'assunzione di atteggiamenti incerti e disorientati nei confronti delle scelte.

Se da un lato questo studio pone l'accento sulla necessità di approfondire e studiare le capacità decisionali dei ragazzi anche in relazione al tipo di sostegno fornito dalla famiglia, e in particolar modo dai genitori, esso sottende pure l'idea che sempre più diviene necessario non solo studiare il contesto in cui il soggetto vive, ma anche considerarlo nel momento in cui si vuole intervenire per rafforzare e sostenere il processo alla scelta. Non si può più pensare di lavorare con un soggetto e intraprendere un percorso di orientamento senza prevedere l'incontro e il coinvolgimento del nucleo familiare.

Francesca Curet

Laureata in Psicologia dello Sviluppo e dell'Intervento nella Scuola
Università di Padova

BIBLIOGRAFIA

Bryant B. K., Zvonkovic, A. M., Reynolds, P.

Parenting in relation to child and adolescent vocational development, Journal of Vocational Behavior, 69, 149-175, 2006.

Ferrari L. Nota, L., Soresi, S.

Il ruolo della famiglia e del supporto percepito sullo sviluppo professionale, in Orientamento scelte (pp. 314-330) ed. Giunti, 2007.

Grolnick W., Slowiaczek, M. L.

Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, Child Development, 65, 237-252, 1994.

Grolnick W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., Apostoleris, N. H.

Predictors of parent involvement in children's schooling, Journal of Educational Psychology, 89, 538-548, 1997.

Grolnick W. S., Ryan, R. M.

Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, Journal of Educational Psychology, 81(2), 143-154, 1989.

Grolnick W. S., Ryan, R. M., Deci, E. L.

Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents, Journal of Educational Psychology, 83(4), 508-517, 1991.

Hargrove B. K., Creagh, M. G., Burgess, B. L.

Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy, Journal of Vocational Behavior, 61, 185-201, 2002.

Hargrove B. K., Inman, A. G., Crane, R. L.

Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents, Journal of Career Development, 31(4), 263-278, 2005.

Heppner P. P.

PSI: Problem solving inventory: Manuale / P. Paul Heppner,



adattamento italiano a cura di Salvatore Soresi e Massimo Mirandola. ed. Giunti OS, 1998.

Kerka S.

Parenting and career development,
ERIC Digest no. 214 (ED440251),
Retrieved from www.eric.ed.gov
2000.

Lankard B. A.

Family role in career development,
ERIC Digest no.164 (ED389878),
Retrieved from www.eric.ed.gov
1995.

Nota, L.

La dimensione "decisione - indecisione",
Supplemento a: Psicologia e Scuola,
87, 83-92, 1997.

Nota L., Soresi S.

*Idee e atteggiamenti sul futuro scolastico-
professionale. Strumento di analisi dei livelli
di indecisione scolastico-professionale*,
ed. Giunti OS, 1999.

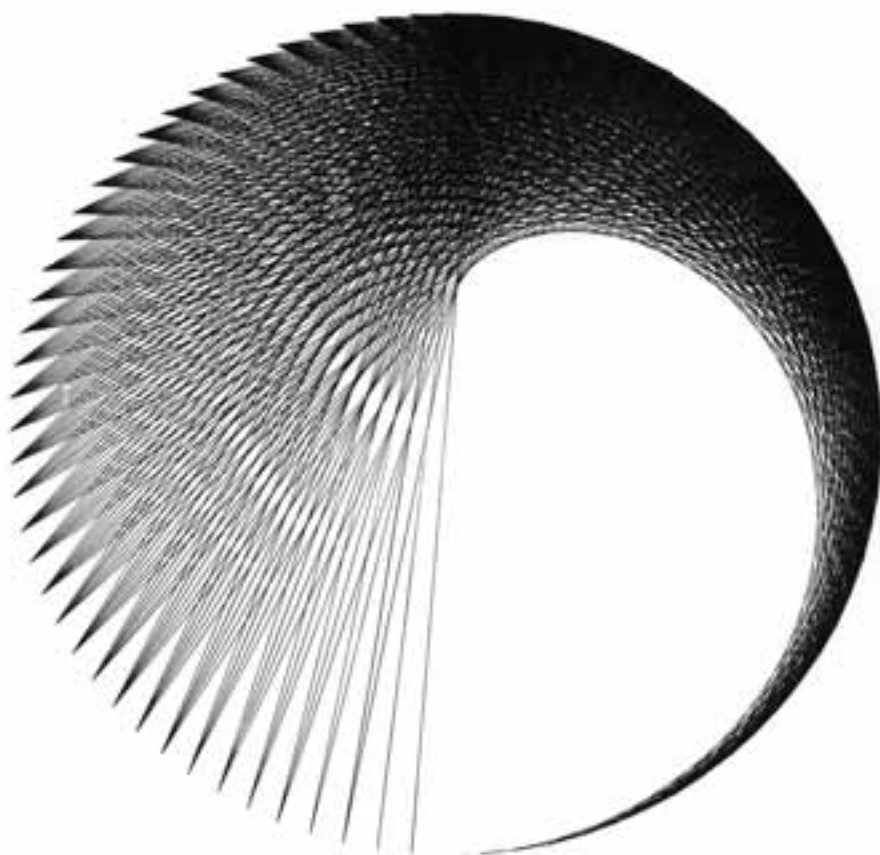
Soresi, S., Nota, L.

*Optimist: Portfolio per l'orientamento dagli
11 ai 14 anni*,
ed. Giunti OS, 2001.

Young, R. A.

*Parental influence in the career and
educational development of children and
adolescents: An action perspective*,
Paper presented at the 5Th Annual
International Roundtable on Family,
Community, and School Partnerships
(April 12, 1993), Atlanta, GA, 1993.

Senza titolo
china su cartoncino, 1975 ca



IL PROGETTO V.A.I. (VALORIZZAZIONE ACCOGLIENZA INTEGRATA)

UN MODELLO DI RETE LOCALE REALIZZATA
CON LA PROGETTAZIONE PARTECIPATA

Rita Giannetti, Gabriella Zoff, Roberto Chiesa

Il progetto si inserisce nell'ottica del lavoro di rete, metodica che si è andata definendo e strutturando nel corso degli ultimi decenni, a partire dall'ambito sociale, per estendersi ad altri contesti organizzativi

LA NASCITA DEL PROGETTO V.A.I.

Il progetto V.A.I. (Valorizzazione Accoglienza Integrata) costituisce una linea di lavoro innovativa all'interno della pianificazione del Servizio istruzione, diritto allo studio e orientamento, che nel biennio 2008-2009 trova attuazione nell'area della promozione di un lavoro di rete integrato tra i servizi territoriali sviluppata dai Centri regionali di orientamento (COR) di Pordenone e dell'Alto Friuli.

Viviamo ed operiamo in una società complessa, mutevole, piena di rischi, ma anche di opportunità, che non sempre sono equamente e facilmente accessibili a chi ne ha bisogno. L'odierna società, frammentata ed in continua trasformazione, necessita di una circolazione delle informazioni che favorisca e sviluppi il contatto tra i vari sistemi che la costituiscono (Gallino, 1997). I nostri utenti sono gli studenti dei diversi livelli d'istruzione, i giovani che si affacciano al mondo della formazione e del lavoro, gli adulti che hanno bisogno di ridefinire i propri percorsi di vita, le famiglie impegnate nell'aiutare i figli a crescere e gli immigrati che necessitano di percorsi di orientamento particolari per inserirsi in un contesto sociale totalmente nuovo.

Questo progetto si inserisce nell'ottica del "networking" o lavoro di rete, metodica di stringente attualità che si è andata definendo e strutturando nel corso degli ultimi decenni, a partire dall'ambito sociale, per estendersi in vari contesti organizzativi (imprenditoria, scuola, sanità, pianificazione del territorio e settore dei servizi in generale).

La prospettiva del lavoro di rete consiste nell'attivazione di processi, che permettano di legare persone, strutture, enti attraverso connessioni e catene significative di relazioni interpersonali, in vista dell'efficacia degli interventi centrati su obiettivi comuni e metodologie condivise (Piva, Leone, Morgante, Tomai, 2007).

Il lavoro di rete approda ad uno snodo significativo, nel momento in cui le diverse componenti del gruppo o dei servizi, consolidano l'abitudine a *cooperare insieme* procedendo per obiettivi comuni, gestendo le difficoltà e connettendo le risorse (Quaglino 1992).

IL CONTESTO

Il Progetto V.A.I., vincitore del "Premio Innovazione 2007" nella sezione "Qualità e semplificazione",¹ si poneva l'obiettivo di evidenziare un'idea innovativa di semplificazione e qualità nelle relazioni con gli utenti



esterni ed i cittadini nello sviluppo di sistemi di accountability².

Il progetto, presentato da un gruppo di lavoro del Servizio istruzione diritto allo studio e orientamento³, si propone di realizzare un *sistema in rete* tra i servizi pubblici, coinvolti, a vario titolo, nel processo di "aiuto alla persona". Attraverso un *modello condiviso di accoglienza ed invio specialistico* ai servizi presenti all'interno della rete stessa, propone di erogare più efficacemente le prestazioni già esistenti e innalzare la qualità degli interventi offerti ai cittadini nei momenti di transizione formativa e lavorativa, al fine di aiutarli ad identificare nuovi obiettivi e opportunità per compiere scelte responsabili sul piano individuale e sociale.

In questi ultimi anni, i servizi pubblici ed il privato sociale sono stati ampiamente sollecitati a sperimentare una molteplicità di azioni e di interventi orientativi contraddistinti da finalità, caratteristiche e modalità operative molto articolate, ma purtroppo, ancora settoriali e scarsamente integrate tra loro. Pur riconoscendo l'indubbia ricchezza per la comunità locale rappresentata da tale pluralità, è ormai evidente come questo sviluppo non coordinato di azioni costituisca anche un elemento di debolezza: in *termini di efficacia*, perché gli interventi, singolarmente presi, non riescono a incidere sui bisogni sociali cui sono destinati, in *termini di efficienza*, perché c'è un forte rischio di ridondanza su alcuni target e di assenza su altri, con un conseguente utilizzo non adeguato delle risorse economiche e umane impiegate.

LA PROGETTAZIONE PARTECIPATA

La prospettiva di dare risposte migliori ad uno o più problemi di un territorio, è un necessario punto di partenza, ma per la costruzione

di una rete e la sua sostenibilità nel tempo, sono al pari importanti altri elementi, quali la presenza di una cultura di rete, di una matrice comunicativa e organizzativa, di una capacità autovalutativa.

La cultura di rete può essere sinteticamente definita come il riconoscimento da parte dei partecipanti del proprio ruolo e delle relazioni messe in campo con gli altri soggetti e porta alla disponibilità al lavoro collaborativo e ad attuare eventuali modifiche al proprio *modus operandi* al fine di giungere ad un approccio condiviso e a pratiche coordinate.

La matrice comunicativa ed organizzativa è costituita da strumenti e procedure condivisi attraverso i quali i componenti interagiscono tra di loro, scambiano informazioni e conoscenze, assumono decisioni e attuano gli interventi. Infine, la capacità autovalutativa si riferisce alla presenza di una riflessione permanente sulla qualità dell'azione, in grado di alimentare sia una dialettica interna, utile al rafforzamento continuo delle competenze specifiche e comuni, sia a migliorare e rinnovare le forme di intervento in base a nuovi input, forniti dall'esperienza, dalla lettura del contesto e da apporti esterni.

Si è fatto ricorso alla metodologia della pianificazione partecipata, per permettere l'individuazione e la costruzione degli obiettivi, degli interventi e delle linee di lavoro da parte del gruppo tecnico degli operatori e alla metodologia del lavoro di rete per consentire i raccordi e l'integrazione delle competenze di ciascun servizio.

In questo ambito, la progettazione partecipata può fornire un metodo e alcuni strumenti utili alla costruzione della rete. Per raggiungere queste finalità è stata utilizzata la metodologia del lavoro di gruppo tra operatori per integrare, nei confronti dell'utenza, le procedure di accoglienza, orientamento, invio e presa in carico congiunta.

In questo modo, si sviluppa:

- la costruzione di una “parte di futuro”, che ha tra i protagonisti, soggetti che possono non essere direttamente coinvolti nella progettazione in atto;
- l’inserimento in un contesto più ampio nel quale, i soggetti della rete si riconoscono capaci di interagire e confrontarsi con continuità;
- la capacità di realizzare gli obiettivi previsti per assicurare sostenibilità ai risultati.

A livello di metodologie e di tecniche, la progettazione partecipata può ricorrere a un’ampia *scatola degli attrezzi* dalla quale estrarre ed adattare strumenti appropriati alla situazione specifica. Tra questi, quelli più diffusi fanno riferimento alla “Gestione del ciclo di progetto” (Project Cycle Management - PCM), che è divenuta la metodologia di riferimento per gli interventi progettuali in ambito comunitario e al Participatory Learning and Action (PLA), che racchiude numerosi e diversi approcci, che hanno in comune la centralità delle persone nei processi di comprensione e cambiamento della propria realtà. L’utilizzo di questi strumenti garantisce uno svolgimento ordinato ed efficace all’intervento progettuale, offrendo un piano di lavoro utile per l’interazione dei diversi soggetti.

GLI OBIETTIVI

L’idea progettuale si è concretizzata attraverso forme d’intesa condivise e codificate tra le diverse Amministrazioni competenti in materia di accoglienza nell’ambito dell’orientamento, diritto allo studio ed al lavoro dei cittadini, all’assistenza sociosanitaria con particolare riferimento agli utenti a rischio di esclusione sociale.

L’idea guida è quella di produrre un valore aggiunto nel momento del primo contatto tra il cittadino-utente ed il servizio a cui si rivolge, organizzando un *dispositivo di accoglienza* che faciliti all’utente l’accesso all’insieme

dei servizi del territorio rispondenti alle sue particolari necessità. Si fonda anche, sul contatto concreto e quotidiano con i bisogni degli utenti e sull’esperienza di lavoro con le Scuole e i Servizi, patrimonio pluriennale del Servizio regionale di orientamento.

La finalità ultima è la creazione di un *sistema di accoglienza comune* ai vari servizi, che valorizzi la pluralità dei soggetti istituzionali del territorio e la specificità della loro “mission”, ma contestualmente offra alle persone l’opportunità di usufruire, in modo trasparente e consapevole, di percorsi orientativi unitari nell’ambito di un rapporto di rete tra i servizi locali. In questo modo la persona è al centro della rete dei servizi, trova risposte adeguate al proprio bisogno di orientamento è efficacemente indirizzata alle strutture di riferimento, chiamate a diventare punti della rete tra loro connessi ed integrati.

Il progetto, che rientra nel Piano di lavoro dei rispettivi COR, persegue l’obiettivo di potenziare il lavoro di rete con i Servizi territoriali, in particolare per conseguire i seguenti *prodotti attesi*:

- *la stesura d’intesa e di accordi tra i vertici istituzionali* degli Enti aderenti alla rete V.A.I.;
- *l’accesso semplificato* all’insieme dei servizi presenti all’interno della rete, con la garanzia di un rinvio al servizio competente per la presa in carico delle esigenze dell’utente;
- *l’accesso ai servizi*, svolgendo un’azione di “accoglienza diffusa” realizzata nei contesti di riferimento (scuole, strutture sociali/aggregative);
- *l’ottimizzazione della qualità* dei servizi di accoglienza e prima informazione erogati dalle strutture aderenti al sistema;
- *la soddisfazione della richiesta* dell’utente in tempi rapidi;
- *la riduzione dei livelli di competenza* fra strutture e professionalità all’interno del sistema attraverso la valorizzazione delle specificità e



la maggiore visibilità dei contributi di ciascun componente;

- *la garanzia di un miglioramento continuo* delle qualità, delle prestazioni e della gestione dell'accoglienza dei servizi collegati in rete, attraverso il monitoraggio ed il feedback tra servizi.

L'ATTUAZIONE DEL V.A.I. NEI DUE TERRITORI⁴

I COR di Pordenone e dell'Alto Friuli, promotori e gestori del processo, hanno affidato ad una consulenza esterna⁵, la funzione di facilitazione del percorso della progettazione partecipata, per permettere a tutti i componenti del tavolo tecnico (Operatori dei COR e dei Servizi aderenti) di contribuire partendo da una posizione di parità.

Nell'ambito del progetto V.A.I., il processo partecipativo ha interessato solo i referenti di soggetti pubblici aventi competenze o relazioni dirette con l'orientamento e ha potuto contare su una cultura della cooperazione già fortemente radicata, in particolare nel Pordenonese. L'autorevolezza e la stima reciproca dei promotori e dei partecipanti ha permesso di superare sia la ritrosia iniziale ad aggiungere ulteriori carichi di lavoro ad agende già molto fitte, sia un po' di "disillusione", conseguenza di esperienze di progettazione esauritesi con il finanziamento che le ha attivate. Accanto a questo, soprattutto nelle prime fasi, è stato opportuno avvalersi della collaborazione di un professionista esterno che ha svolto un ruolo di facilitatore, permettendo l'introduzione di alcuni elementi di innovazione che hanno aiutato a focalizzare le variabili del processo e a garantire una situazione favorevole al lavoro comune.

La progettazione è avvenuta su due tavoli di lavoro paralleli a Pordenone e a Gemona del Friuli e si è aperta con un'analisi dei problemi presenti nell'operatività dei servizi, che richiama la necessità di co-

operazione. La flessibilità del campo d'azione, voluta dai promotori del progetto che hanno assunto come delimitazione l'ambito dell'orientamento, ha permesso di affrontare i problemi che i partecipanti hanno evidenziato come più rilevanti e di dar vita a percorsi differenziati nei due contesti operativi.

A Gemona, l'attenzione si è concentrata sui giovani e, in particolare, sugli adolescenti che non riescono ad impostare in modo appropriato un loro percorso di vita. L'elevata percentuale di abbandono scolastico nel primo biennio della scuola secondaria superiore è uno dei segnali più drammatici di questa situazione ed evidenzia sia la difficoltà delle realtà scolastiche a rispondere in forma adeguata, sia il mancato accesso ai servizi dedicati per sottovalutazione del problema, per sfiducia o errata percezione del ruolo dei servizi. Si è data centralità al rafforzamento della cultura della relazione in ambito scolastico.

Questa si può concretizzare con:

- l'accoglienza dello studente;
- la prevenzione del disagio;
- l'offerta di risposte adeguate e tempestive per i giovani in difficoltà;
- il miglioramento del clima in classe;
- la previsione di comuni obiettivi di tutela e di percorsi per raggiungerli;
- il superamento dell'approccio emergenziale e volontaristico;
- il coinvolgimento dei genitori e di altri attori in una relazione positiva con i servizi.

Per rendere più viva tale cultura della relazione è indispensabile rafforzare le competenze relazionali presenti, migliorare i punti e le modalità di connessione dei servizi con coloro che ne possono beneficiare (studenti, operatori della scuola, famiglie), sviluppare le relazioni tra i diversi soggetti e attivare una presa in carico "integrata", con meccanismi operativi sostenibili, partendo dal miglioramento di quelli in essere.

A Pordenone, il tavolo di lavoro ha rilevato la difficoltà di molte

persone con bisogni orientativi e lavorativi a trovare risposte adeguate, in particolare i giovani adulti e i soggetti con specifiche difficoltà. In molti casi, questi non accedono al servizio di cui hanno bisogno, ma ad altri "sportelli" e, in presenza di un'accoglienza, di una presa in carico e di un lavoro di rete "deboli", le persone in breve rinunciano all'intervento pubblico ed acquiscono il rischio di esclusione sociale.

La centralità del progetto è quella di offrire alle persone di essere accolte e prese in carico, qualsiasi sia il punto di contatto e di trovare una risposta adeguata da parte di uno o più servizi. Il compito del lavoro di rete è, pertanto, quello di attivare e mantenere "calda" la relazione con la persona, affinché non perda la fiducia e faccia tutti i passi utili a trovare una risposta adeguata ai suoi problemi, prevedendo nelle situazioni complesse, l'azione coordinata di più servizi.

Tra gli obiettivi orientativi emergenti per l'accoglienza vi sono quelli di favorire l'informazione diffusa, di stabilire un primo contatto relazionale "positivo" e facilitare l'autorientamento. Per la fase successiva, si è ritenuta strategica l'attivazione di un accordo di rete capace di garantire sia l'accompagnamento delle persone al servizio che può prenderle in carico, sia l'eventuale integrazione degli apporti di più enti.

L'approfondito esame dei problemi e dei loro nessi di causa-effetto, svolto da entrambi i Tavoli nei primi incontri, ha permesso di individuare le priorità sulle quali focalizzare l'attenzione del lavoro di rete. Nei successivi incontri, si è infatti partiti dalla mappa strutturata dei bisogni prioritari per costruire e condividere uno scenario – ovvero un insieme di obiettivi, di situazioni da raggiungere – e definire gli orientamenti operativi.

Il lavoro iniziale ha permesso di fondare le azioni concrete e gli stru-

menti della rete su un quadro strategico esplicito, coerente e condiviso. Ciò ha dato grande flessibilità alle fasi successive, permettendo di integrare nei due tavoli tecnici, attori inizialmente non previsti, ma ritenuti rilevanti (quali gli istituti scolastici nel Gemonese). Questo approccio ha permesso di porre il progetto V.A.I. in sinergia con altri percorsi in atto e di promuovere ulteriori azioni, per rispondere a specifiche necessità⁶.

In meno di un anno, si è giunti alla fase di attuazione dei protocolli e degli interventi progettuali concordati. L'attenzione ora si sta spostando alla definizione degli strumenti di monitoraggio e di valutazione del lavoro e degli altri strumenti di "manutenzione" della rete.

LE REALIZZAZIONI DEL PROGETTO V.A.I. NELL'ALTO FRIULI

Il comprensorio montano dell'Alto Friuli vive situazioni di marginalità socio-ambientale (spopolamento verso i centri urbani e la pianura, difficoltà delle comunicazioni, incidenza delle distanze, repentina trasformazione di identità culturali rimaste stabili nel tempo ecc.), che rendono complessa l'interazione tra i sistemi che lo compongono.

Da tempo, nei confronti delle aree del Tarvisiano, della Carnia, del Gemonese e della fascia pedemontana, si sono sviluppati, punti d'incontro e d'intesa tra il Centro regionale di orientamento (COR) dell'Alto Friuli e gli Enti socio-sanitari del territorio, per rendere accessibile, specie all'area giovanile, la fruizione dei servizi a carattere orientativo e socio-educativo.

LA RETE

Il tradizionale lavoro con le scuole del territorio ha portato a potenziare gli interventi di orientamento, attivati anche in rete con gli Enti del territorio,



per arginare i fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico, che nell'Alto Friuli raggiungono, specie nelle fasi di transizione tra ordini scolastici ed in alcune aree, una evidenza significativa⁷. L'apertura di uno sportello d'accoglienza-informazione presso il Centro Studi di Tolmezzo (già realizzato con il progetto Ri.T.M.O.⁸, nella annualità 2003-2006) ha creato le premesse per promuovere interventi di sensibilizzazione attorno all'orientamento, raggiungendo gli studenti nel loro contesto di riferimento, la scuola.

Altre collaborazioni sono state intraprese con l'obiettivo di potenziare il raccordo tra le scuole, il COR, i servizi specialistici dell'area evolutiva e le strutture d'informazione/aggregazione giovanile, sulla base della constatazione dell'opportunità di predisporre "azioni di facilitazione" all'accesso ai servizi presenti sul territorio.

Il progetto V.A.I. prende forma da questi presupposti, con l'intento d'assumere una configurazione di "disegno di rete", in grado di superare l'informalità della collaborazione tra gli operatori dei vari servizi per promuovere una progettazione, in forma partecipata e sistematica.

FINALITÀ E PROCEDURE

Il progetto V.A.I. è focalizzato secondo due linee di lavoro, che hanno assunto rilevanza nell'analisi dei bisogni:

- *il supporto al sistema Scuola*, da parte degli Enti per intraprendere efficaci azioni di prevenzione del disagio scolastico;
- *la facilitazione all'accesso ai servizi* in aree territoriali marginali, con il potenziamento del lavoro di rete per fornire risposte esaustive ai bisogni complessi dell'utenza.

Gli operatori si sono indirizzati nel ricercare, in una logica di costruzione, nuove soluzioni alle criticità. Il confronto maturato da esperienze realiz-

zate in aree disomogenee ha favorito l'allargamento di prospettiva, aprendo nuovi scenari alla pianificazione e configurando la predisposizione di una pluralità di prodotti in funzione delle variegate esigenze del sistema.

Il tavolo tecnico ha individuato, come target di riferimento, gli studenti in fase di transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado, attuando azioni preventive e di recupero al successo scolastico e formativo.

In corso d'opera si è evidenziata la necessità di prevedere *livelli progressivi e ragionati d'interazione tra gli Enti del*



Bozzetto preparatorio, con indicazioni per lo stampatore, relativo all'opera "Penetrazione"
tempera su cartoncino, 1972

territorio, andando a delineare possibili aree di integrazione/specializzazione tra funzioni e prestazioni di pertinenza dei vari servizi. È emersa la necessità di attuare appositi dispositivi per facilitare l'accesso ai servizi da parte dell'utenza, specie giovanile e portatrice di conflittualità (disadattamento socio-culturale, problematiche relative all'apprendimento, carenza di competenze culturali e trasversali ecc.).

Sono state concordate procedure per il coinvolgimento attivo della Scuola, invitata a partecipare ai lavori del tavolo tecnico V.A.I. Il lavoro congiunto ha permesso di rivedere ed ampliare forme d'intesa per migliorare la collaborazione tra il sistema scolastico e quello dei servizi, con particolare riferimento alla segnalazione precoce del disagio e la messa a punto di un itinerario formativo per i docenti. In parallelo, sono state attivate altre progettazioni finalizzate a raggiungere ragazze/i e giovani per renderli protagonista del processo di orientamento, puntando sull'efficacia e qualità dei servizi offerti dalla rete (sensibilizzazione, integrazione tra interventi informativi e consulenziali, invio ed affiancamento ai punti della rete).

I PRODOTTI REALIZZATI

Il progetto formativo "Competenze relazionali per gestire il gruppo classe"

I dirigenti scolastici invitati al tavolo tecnico hanno rilevato le difficoltà incontrate dagli studenti all'ingresso e in itinere della Scuola secondaria di secondo grado e presenti, tali da provocare demotivazione, fallimento scolastico e disagio sociale. Per far

fronte alla complessità della problematica, hanno proposto d'attuare, congiuntamente ai servizi del tavolo tecnico, una progettazione a carattere sperimentale volta a rafforzare la professionalità degli insegnanti.

Il progetto formativo (vedi Progetto formativo Alto Friuli), ha la finalità di rafforzare le competenze dei docenti nell'accogliere gli studenti, creare un positivo clima di lavoro nella classe e prevedere azioni di collegamento tra Scuola e servizi per affrontare in maniera sinergica le situazioni a rischio di dispersione e abbandono scolastico.

L'iniziativa è un esempio di coinvolgimento di una pluralità di attori del territorio: costituzione di una rete scolastica con scuola capofila, supporto dell'Ufficio scolastico provinciale, collaborazione in fase di progettazione con un sottogruppo del V.A.I. e finanziamento da parte del Centro provinciale territoriale dei servizi scolastici dell'Alto Friuli.

Il progetto "Accoglienza diffusa"

Questo progetto, attuato nell'anno scolastico 2008/2009 a favore degli studenti del Centro Studi di Tolmezzo, si propone di raggiungere gli studenti a scuola. Sono stati coinvolti i docenti referenti per l'orientamento ed i rappresentanti studenteschi, per costruire percorsi di orientamento atti ad illustrare, in forma esaustiva i versanti dell'istruzione, della formazione e del lavoro e a far conoscere e valorizzare la rete locale dei servizi. Di particolare interesse è stata la trattazione dei profili professionali in funzione del titolo di studio conseguito presso la scuola d'appartenenza e delle op-

Servizio sociale dei Comuni dell'Ambito distrettuale n. 3.1 "Gemonese, Canal del Ferro, Val Canale"
Servizio sociale dei Comuni dell'Ambito distrettuale n. 3.2 della Carnia
Comune di Tolmezzo (gestore Informagiovani della Conca Tolmezzina)
Dipartimento prevenzione dipendenze dell'Azienda dei Servizi Sanitari n. 3 dell'Alto Friuli
Ambito socio-assistenziale 4.2. del Tarcentino (gestore Informagiovani)
COR dell'Alto Friuli

Tabella1: Enti aderenti nell'Alto Friuli



portunità di lavoro del territorio.

Il protocollo "Promuovere il benessere di bambini, ragazzi e giovani"

Promosso dal Servizio sociale dei Comuni dell'Ambito distrettuale n. 3.1 "Gemonese, Canal del Ferro, Val Canale, si propone di realizzare interventi e progetti nell'area della prevenzione, della promozione del benessere e della formazione, in sintonia ed in rete con: gli Asili Nido, gli Istituti scolastici paritari e statali dell'Alto Friuli, il COR ed i servizi socio-sanitari dell'A.S.S. n. 3.

Prevede l'attuazione di percorsi di aiuto rivolti a bambini, ragazzi, giovani e famiglie relativamente alle seguenti problematiche:

- disagio relazionale, affettivo, emotivo;
- orientamento e riorientamento scolastico;
- difficoltà di apprendimento e difficoltà correlate alla disabilità;
- situazioni d'interesse dell'Autorità Giudiziaria;
- situazioni di grave trascuratezza, maltrattamento, abbandono, abuso.

I soggetti aderenti, condividono le linee-guida che individuano la reciproca collaborazione; per le Scuole è prevista la compilazione della "Scheda studenti" per la segnalazione delle situazioni di criticità.

Il vademecum per la conoscenza dei servizi afferenti all'Ambito Socio -

Assistenziale 4.2

Questo prodotto, rivolto in particolare ai dirigenti ed ai docenti degli Istituti scolastici del territorio di competenza dei servizi sociali del Tarcentino (Scuole secondarie di primo grado afferenti ai Comuni di Tarcento, Faedis e Tricesimo), presenta l'offerta dei servizi nell'area dell'orientamento, dell'informazione e della promozione del benessere personale e sociale. La collaborazione tra COR e servizi socio-assistenziali nei confronti della Scuola, sarà potenziata in relazione ad una recente progettazione (adesione al bando regionale antidispersione scolastica/studio di progettazione in rete) presentata dai tre Istituti in funzione della facilitazione all'orientamento.

LA REALIZZAZIONE DEL PROGETTO V.A.I. A PORDENONE

Il territorio pordenonese, già da molti anni, aveva sperimentato positivamente una collaborazione tra i servizi territoriali di Enti diversi con scambio di buone prassi, relativamente a progetti attivati con la partecipazione di più strutture sia a favore di target di utenti adulti in situazioni di transizione e di disagio nell'inserimento lavorativo, che azioni di supporto al target degli adolescenti.

Da questa esperienza emergeva

PROGETTO FORMATIVO ALTO FRIULI

Soggetti promotori:

ISIS Linussio-Gortani di Tolmezzo (scuola capofila)
 ISIS Candoni-Solari di Tolmezzo
 I.T.C.G. Marchetti di Gemona del Friuli

Soggetti partner:

COR dell'Alto Friuli
 Servizio Sociale dei Comuni Ambito Distrettuale 3.1
 Servizio Sociale dei Comuni Ambito Distrettuale 3.2
 USP di Udine settore progetti educazione salute

Soggetto finanziatore:

Centro Provinciale Territoriale Servizi Scolastici - rete Alto Friuli

COMPETENZE RELAZIONALI PER COSTRUIRE E GESTIRE IL GRUPPO CLASSE

Descrizione sintetica

Il percorso formativo vuole rafforzare nei docenti le competenze relazionali (e le capacità osservative e comunicative a queste funzionali), affinché possano sviluppare relazioni positive in aula e creare un ambiente favorevole allo svolgimento delle attività educative.

Il corso è una risposta ai problemi rilevati dai docenti negli anni scorsi ed è finalizzato ad ottenere effetti positivi già nell'anno scolastico 2009-2010. L'approccio è "operativo" ed informale, orientato alla lettura e alla soluzione dei problemi.

Attività

Il **percorso formativo** è strutturato in tre moduli formativi più un workshop:

1. Approcci e tecniche di accoglienza (6 ore):

- a. la competenza osservativa: la lettura delle emozioni, delle relazioni, della leadership per comprendere la composizione della classe, dinamiche di gruppo e con gli insegnanti;
- b. come iniziare la relazione con la classe, come accogliere/far sentire accolto, come trasmettere agli studenti il senso del luogo in cui si trovano.

2. Creare in classe un clima favorevole (6 ore):

- a. la competenza operativa: facilitare la costruzione di relazioni positive, di un clima di fiducia e cooperazione, trasmettere l'importanza dell'attività educativa;
- b. negoziazione dei diritti e dei doveri; condivisione delle regole, distribuzione dei ruoli e assunzione di responsabilità come forma di partecipazione.

3. La gestione della classe (12 ore):

- a. gestione del gruppo, come strutturare la classe; come affrontare situazioni problematiche, come gestire conflitti, come relazionarsi con ragazzi in situazioni difficili; valutazione dei risultati e provvedimenti;
- b. monitoraggio/valutazione dei risultati raggiunti con l'applicazione dei metodi proposti.

4. Workshop: Affrontare casi complessi in cooperazione con altri soggetti (3 ore)

- a. le relazioni con la famiglia, la "Scheda alunni", osservazione condivisa con i servizi, modalità operative e collegamento con competenze e strutture esterne (Azienda per i Servizi Sanitari, Operatori Servizi, Centro Orientamento), la rete dei servizi.

Ogni modulo è autonomo (ciascuno fornisce specifiche competenze utilizzabili "sul campo"), ma tutti i moduli sono tra loro coordinati e, pertanto, sono proposti come un percorso.

Ad integrazione delle attività svolte in aula saranno disponibili **supporti didattici** per l'autoformazione e un **forum on-line** per favorire il confronto e la cooperazione

Destinatari

Il corso è rivolto prioritariamente ai docenti del primo biennio della Scuola Secondaria Superiore. Saranno accolte le adesioni di tutti gli insegnanti delle altre classi degli istituti superiori di primo e secondo grado, nell'ambito delle disponibilità.



la necessità di aiutare le persone ad accedere al servizio appropriato, in presenza di una loro difficoltà a capire l'ambito di pertinenza del servizio rispetto ai loro bisogni ed anche ad "accompagnarle" negli invii tra servizi.

Inoltre, nella pratica quotidiana degli operatori, spesso emergeva una "confusione" sulle competenze dei singoli servizi, che non favoriva un efficace invio e metteva in evidenza anche l'assenza di strumenti e modalità operative strutturate per le situazioni multiproblematiche e per la valutazione degli esiti.

L'esigenza di migliorare i processi di collaborazione di rete e di mettere a regime le "buone prassi" sperimentate, è stata il punto di forza che ha consentito a questi servizi di trovare il dispositivo che rendesse visibile questa modalità d'intervento, già attuata informalmente da alcuni servizi del territorio.

La focalizzazione del progetto V.A.I., a Pordenone, dunque, ha posto la centratura sull'aiuto da rivolgere agli utenti che presentano complessi bisogni orientativi e progettuali, legati alla compresenza di forme di disagio personale, familiare e sociale con incidenza nella sfera orientativa, formativa e lavorativa. In particolare a quella fascia di utenza che affrisce, anche autonomamente ai servizi, ma che incontra difficoltà nell'affrontare in modo lineare la complessità dei bisogni di cui è portatrice.

LA RETE

Il V.A.I. ha consentito, la condivisione di un modello d'intervento per rendere sistematici i rapporti di collaborazione tra i servizi; in particolare di formalizzare modalità di lavoro già sperimentate nelle precedenti collaborazioni, per quella fascia di utenti che presentava situazioni multi problematiche, non affrontabili in modo completo dalla singola struttura.

Gli enti aderenti facevano già parte di progetti di rete a supporto di utenza a rischio di esclusione sociale (vedi i

progetti: "Proviamoci insieme", "Occupabile", PASS) e dispersione scolastica per la fascia giovanile, sviluppando alcune linee guida per affrontare in modo più efficace e congiunto gli interventi previsti. L'obiettivo è stato anche quello di completare il lavoro di rete, svolto a più riprese in vari tavoli tecnici nel corso degli anni, e attraverso il V.A.I. arrivare a formalizzare la RETE e l'integrazione operativa di questi servizi.

LE FINALITÀ E LE PROCEDURE

Dall'analisi dei bisogni riscontrati dagli Enti partecipanti al progetto, è emerso l'obiettivo di intercettare precocemente una tipologia di utenza che può avvantaggiarsi dell'intervento dei servizi, condividere una modalità di accoglienza integrata delle persone e una procedura codificata di invio tra i servizi. Si è evidenziata anche la necessità di *accompagnare* le persone in un percorso idoneo a generare un appropriato cambiamento della propria situazione e inoltre a monitorare il percorso attuato e garantirne la restituzione all'interno della rete dei servizi.

Si è predisposto un protocollo operativo sottoscritto da tutti gli Enti aderenti, rivolto al target studenti in obbligo di istruzione e formazione, giovani e adulti con bisogni orientativi e lavorativi nelle fasi di transizione e persone a rischio di esclusione sociale. Il protocollo definisce la condivisione di prassi professionali e metodologie condivise dalla rete. In particolare fissa le modalità relative alla accoglienza, pertinenza della richiesta e presa in carico della persona, che vengono fatte proprie da tutti i servizi, dotandoli anche di alcuni strumenti operativi.

I PRODOTTI REALIZZATI

Il protocollo operativo RETE V.A.I. di Pordenone

Il protocollo operativo è il dispositivo tecnico che la Rete V.A.I. di Pordenone

SCHEDA D'INVIO RETE V.A.I.

Profilo UTENTE

Cognome e nome:

Nato a: il:

Cittadinanza italiana: SÌ ☐ NO ☐

Nazionalità:

Indirizzo:

Telefono:

Stato anagrafico	Scolarità	Condizione professionale
☐ celibe/nubile ☐ coniugato ☐ separato ☐ divorziato ☐ vedovo ☐ convivente ☐ altro:	☐ analfabeta ☐ non scolarizzato ☐ licenza elementare ☐ media inferiore ☐ media superiore ☐ laurea ☐ altro:	☐ occupato (qualifica) ☐ disoccupato ☐ in cerca di occupazione ☐ prescolare ☐ studente ☐ casalinga ☐ pensionato ☐ invalido ☐ altro:

Composizione del nucleo familiare/Persone significative di riferimento:

Cognome	Nome	Relazione di parentela	Data di nascita	Professione	Convivente
					SÌNO

Primo Invio

Data:	
SERVIZIO INVIANTE	SERVIZIO RICEVENTE
Operatore di riferimento	Operatore di riferimento
N. Tel.	N. Tel.

COMPILAZIONE A CURA DEL SERVIZIO INVIANTE

Data di accesso al servizio	
Tipologia di accesso al servizio	☐ diretto ☐ segnalazione da parte di: Familiari: Altro Servizio: M.M.G.: Autorità Giudiziaria: Scuola: Altro:
Richiesta dell'utente	
Problema/i evidenziato/i dal Servizio	
Interventi effettuati	
Motivo dell'invio	



COMPILAZIONE A CURA DEL SERVIZIO RICEVENTE	
Data di accesso al servizio	
Problema evidenziato dal Servizio/ valutazione del caso	
Interventi effettuati (date incontri)	
Restituzione al servizio inviante/ eventuale data incontro	

Secondo/terzo/quarto... Invio

Data:	
SERVIZIO INVIANTE	SERVIZIO RICEVENTE
Operatore di riferimento	Operatore di riferimento
N. Tel.	N. Tel.

COMPILAZIONE A CURA DEL SERVIZIO INVIANTE	
Data di accesso al servizio	
Richiesta dell'utente	
Problema/i evidenziato/i dal Servizio	
Interventi effettuati	
Motivo dell'invio	

COMPILAZIONE A CURA DEL SERVIZIO RICEVENTE	
Data di accesso al servizio	
Problema evidenziato dal Servizio/ valutazione del caso	
Interventi effettuati (date incontri)	
Restituzione (al servizio inviante)/ eventuale data incontro	

RIEPILOGO PERCORSO RETE V.A.I.

Servizi di cui la persona ha usufruito	Interventi effettuati

Data incontro conclusivo Tavolo V.A.I.:

Partecipanti all'incontro:

Note conclusive:

si è dato per sostenere scelte di vita appropriate e responsabili attraverso un modello condiviso di accoglienza degli utenti. Definisce principi condivisi da tutti gli enti, emersi da un'analisi dei bisogni del territorio e stabilisce le modalità di attuazione degli interventi in rete. La firma fatta dai responsabili degli enti aderenti nel mese di ottobre 2009, individua due filoni di lavoro: il primo è relativo alla messa a regime dei rapporti di collaborazione tra i servizi sottoscrittori; il secondo definisce modi e contenuti delle prassi operative relativamente ai soggetti che manifestano un lieve disagio per la costruzione del proprio progetto di vita in autonomia, e ai soggetti che presentano situazioni multiproblematiche con bisogni complessi. Si prevede una fase di sperimentazione fino ad Aprile 2010, un'azione di monitoraggio e una verifica dell'applicazione del protocollo.

tra più servizi e la "restituzione", a conclusione del percorso consulenziale, del processo messo in atto, delle risorse individuate tra i servizi coinvolti.

Il Manuale operativo ad uso interno dei servizi della Rete

Il secondo strumento è "Il manuale operativo ad uso interno dei Servizi della Rete". Si tratta di una dispensa per gli operatori, che descrive, secondo alcuni parametri, qual è il target di riferimento del servizio, quali competenze sono previste, come realizza le proprie prestazioni, con quali modalità (orarie, temporali, logistiche) e chi è il referente di quel servizio per la RETE V.A.I.

Lo scopo non è solo quello di rendere note le competenze dei servizi, ma anche di descrivere il proprio servizio secondo un modello comune che metta in evidenza il ruolo svolto nella rete.

Il vademecum V.A.I. rete integrata servizi territoriali

L'ultimo strumento predisposto, è

COR di Pordenone
ASS n. 6 Friuli Occidentale - servizio integrazione lavorativa (CO.MI.DIS.)
Consultorio familiare - Distretto Urbano
Servizio Sociale dei 5 comuni dell'ambito Urbano 6.5. di Pordenone
Servizio "Orientalavoro" del Comune di Pordenone
Comune di Pordenone settore Politiche sociali - Informagiovani - Progetto Giovani

Tabella 2: Enti aderenti nel Pordenonese

La scheda d'invio Rete V.A.I. Pordenone

Il protocollo contiene, inoltre, alcuni strumenti necessari per sistematizzare le collaborazioni tra i servizi e per rendere omogeneo e confrontabile il lavoro di Rete che viene attuato. Il primo strumento è la "Scheda d'invio rete V.A.I." (Vedi Scheda d'invio Rete V.A.I.), scheda unica della presa in carico dell'utente da uno dei servizi della rete, che consente la costruzione di un percorso consulenziale completo che consenta all'utente di sentirsi "accompagnato" nel suo processo di "orientamento" e all'operatore di definire, condividere, confrontare il proprio intervento con quello degli altri operatori della rete. L'aspetto innovativo è da un lato la gestione comune del "caso"

una brochure che spiega agli utenti qual è la rete integrata dei servizi territoriali facenti parte del V.A.I., dove, con una grafica *friendly*⁷, viene spiegato sinteticamente chi sono, dove sono, cosa fanno.

Il vademecum, per la prima volta raccoglie in una sola "carta dei servizi", un'informazione comune, completa e omogenea, pensata per facilitare la conoscenza e l'approccio degli utenti ai servizi.

Rita Giannetti
C.O.R. Pordenone

Gabriella Zoff
C.O.R. Gemona del Friuli

Roberto Chiesa
Consulente Associazione *In Itinere*



BIBLIOGRAFIA

Costa M., Dal Fiore F.

Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network, UTET, Torino, 2005.

Gallino L.

Manuale di sociologia, UTET Ed., Torino, 1997.

Piva P., Leone L., Morgante M., Tomai M.

in Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento, di Bertani B., Manetti M., Franco Angeli, 2007.

Pombeni M. L., Vattovani P.

Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento, Franco Angeli, 2005.

Quaglini G. P.

Gruppo di lavoro: lavoro di gruppo, Raffaello Cortina, 1992.

Commissione Europea

Europeaid Project cycle management guidelines, Bruxelles, 2004.

Protocollo

Promuovere il benessere di bambini, ragazzi, giovani/Linee guida per la collaborazione e Scheda alunni. Servizio sociale dei Comuni dell'Ambito distrettuale n. 3.1 "Gemonese, Canal del Ferro, Val Canale", 18 giugno, 2009.

Protocollo operativo

"RETE V.A.I. – valorizzazione accoglienza integrata di Pordenone, per sostenere scelte di vita appropriate e responsabili attraverso un modello condiviso di accoglienza degli utenti", sottoscritto da A.S.S. n. 6 Friuli Occidentale, Ambito distrettuale urbano 6.5 di Pordenone, Comune di Pordenone, regione FVG servizio istruzione diritto allo studio e orientamento - 12 ottobre 2009.

Giulia e riservato ai dipendenti dell'Amministrazione regionale.

2 Accountability, il termine inglese fa riferimento alla responsabilità degli individui rispetto alle loro azioni all'interno di un sistema.

3 Referente e componenti il gruppo di lavoro regionale : Responsabile del gruppo: Rita Giannetti, psicologa, coordinatrice del COR di Pordenone; Giulia Fiorillo, funzionario giuridico-amministrativo, COR di Pordenone; Gabriella Zoff, psicologa, coordinatrice del COR dell'Alto Friuli con sede Gemona; Piero Vattovani, psicologo, responsabile di P.O. per il coordinamento dei Servizi reg. li per l'orientamento, Trieste.

4 Il materiale prodotto dai due progetti è consultabile e può essere richiesto al COR di Pordenone (Pzza Ospedale Vecchio 11/a, PN), e al COR di Gemona (Via S. Lucia 11/13, Gemona del Friuli UD).

5 L'associazione *In Itinere* di Udine, sotto la responsabilità di Roberto Chiesa, esperto in reti territoriali, ha fornito i servizi di consulenza di progetto e segreteria organizzativa.

6 Il Centro Provinciale dei Servizi scolastici dell'Alto Friuli, in collaborazione con la Rete V.A.I., ha finanziato la formazione dei docenti per il corso "Competenze relazionali per gestire il gruppo classe", realizzato a Gemona e Tolmezzo ottobre/dicembre 2009.

7 Alcuni progetti significativi realizzati con il supporto del COR di Gemona : progetto "Continuità e orientamento" -protocollo siglato nel 2003 tra 15 Istituti scolastici, con scuola capofila l'ISIS "Paschini" di Tolmezzo-, sviluppo di un preesistente Protocollo d'intesa tra Scuole e Azienda per i Servizi sanitari dell'Alto Friuli in merito all'ottimizzazione dei servizi legati alla disabilità).

8 Ri.T.M.O., Risorse Territoriali Motivazione Orientamento, Programma Operativo del FSE Ob. 3 2000/2006.

9 Il progetto grafico è stato realizzato con la collaborazione della studentessa Giulia Fracas dell'ultimo anno dell'Istituto d'Arte di Cordenons (Pn).

NOTE

1 Si tratta di un progetto bandito dalla Regione Autonoma Friuli Venezia

IL RICONOSCIMENTO E LA CERTIFICAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI ED INFORMALI

LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE)

Chiara Pacquola, Elisa Cattaruzza

L'

articolo si propone di illustrare gli aspetti metodologici delle problematiche di formalizzazione, certificazione e di trasparenza delle competenze non formali ed informali. Viene presentato in particolare il dispositivo francese VAE, considerato a livello europeo un esempio di best practice

IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

Gli apprendimenti non formali¹ e informali vengono acquisiti attraverso le esperienze di vita personale nei diversi contesti sociali e professionali, ma non possono essere socialmente riconosciuti, in quanto non codificati dalla persona né formalizzati, attraverso un titolo o un diploma, in modo condiviso dai diversi sistemi di lavoro, istruzione e formazione². Fino a pochi anni fa, in Europa, l'unico modo per farsi riconoscere³ delle competenze, era quello di conseguire un diploma o un titolo; a conclusione di un percorso formativo, attraverso un'azione di validazione⁴ (es. un esame), si certificava⁵ il loro effettivo possesso. Tutti gli apprendimenti acquisiti in altri contesti non potevano essere riconosciuti e valorizzati, né potevano essere spesi in ambito professionale o formativo.

Nell'ultimo decennio l'Unione Europea, al fine di favorire tra vari sistemi nazionali di certificazione un reciproco riconoscimento delle qualifiche ed una trasparenza delle competenze acquisite anche in contesti ed esperienze non formali ed informali, ha invitato gli Stati Membri

a sperimentare metodologie, strumenti di compatibilità e comparabilità delle qualifiche, capitalizzabili e trasferibili a livello europeo⁶.

In tale direzione, la Commissione Europea, nel documento "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"⁷, ha enfatizzato l'importanza di favorire lo scambio di esperienze tra i Paesi, nonché di supportare e stimolare lo sviluppo di metodologie, di sistemi e di standard di valutazione di alta qualità a livello europeo, nazionale e settoriale (pubblico, privato e terzo settore).

A tal proposito, al fine di produrre un inventario di tutte le metodologie diffuse in Europa, la Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea ha commissionato una ricerca denominata "European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning"⁸, la quale ha permesso di costruire un'ampia panoramica dei sistemi delle metodologie e degli standard per l'identificazione, la verifica e il riconoscimento del Non-formal Learning e dell'Informal Learning messi a punto nei 25 Paesi membri.

Il sistema francese della VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) viene valutato come una delle *best*



practice a livello europeo.

Il dispositivo in uso in Francia, per il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti informali e non formali, sta infatti dimostrando il suo forte valore d'uso in più sistemi: l'istruzione, la formazione professionale ed il lavoro. Consente, infatti, all'interno dei singoli sistemi, maggiore mobilità interna facilitando il reingresso dei cittadini nel mondo delle qualifiche e dei titoli, ma può costituire anche un interessante strumento per facilitare il transito tra sistemi diversi.

Se pensiamo, ad esempio, ai sistemi dell'Istruzione e della Formazione, la VAE costituisce in primis uno strumento per facilitare il ritorno in formazione, attraverso il riconoscimento di crediti formativi. In questo caso potrebbe costituire un punto di aggancio e uno strumento motivante per soggetti che hanno lasciato o interrotto da tempo i loro percorsi formativi formali, continuando però ad accumulare esperienze e apprendimenti maturati in altri contesti, che attendono solo di essere riconosciuti e riattivati.

Anche nel sistema Lavoro, la VAE risulta utile sia per la mobilità interna ad una impresa, che per un'azione di ricollocamento esterno.

LE CARATTERISTICHE GENERALI DELLA VAE

La Validation des acquis de l'expérience si può definire un vero e proprio dispositivo istituzionale e non semplicemente una metodologia, perché è dotato oltre che di un metodo e di una strumentazione anche di specifici requisiti di sistema, quali:

- una normativa di riferimento che ne specifica anche i beneficiari;
- una rete strutturata di attori che concorrono alla sua attuazione;
- un riconoscimento condiviso, da parte delle parti sociali ed istituzionali, dell'architettura del di-

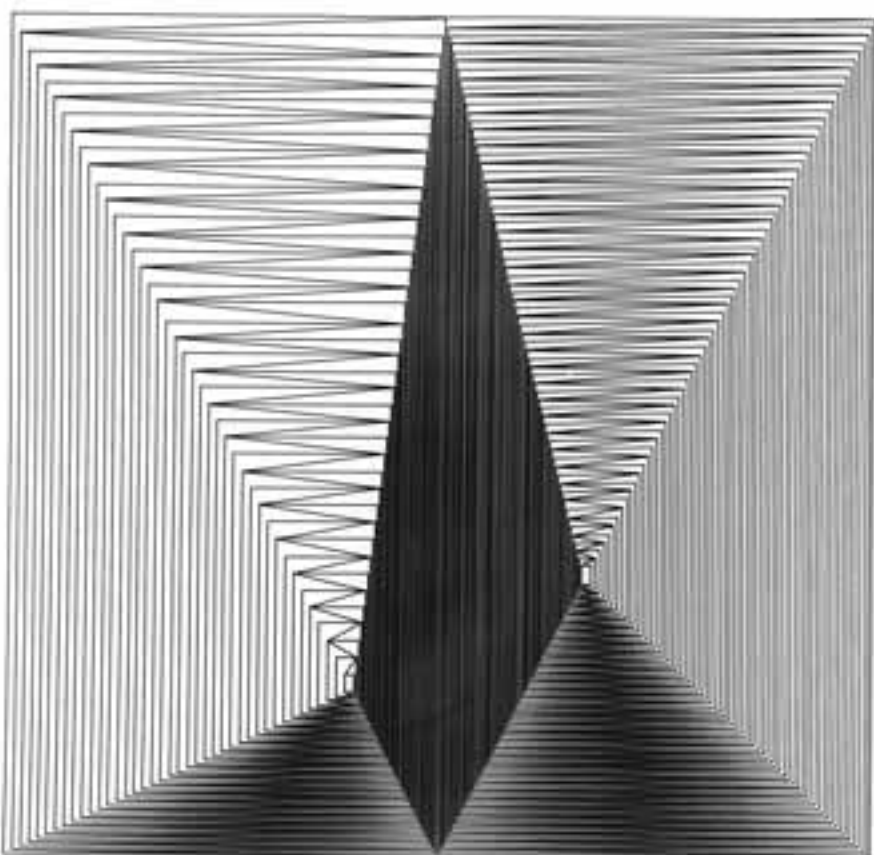
spositivo e dei risultati che deve consentire di conseguire per la persona e per i sistemi dell'istruzione e del lavoro nei quali viene praticato⁹;

- una rete di servizi e centri dedicati;
- un percorso standard metodologicamente definito con strumenti specifici;
- una rete di operatori specificamente formati.

I RIFERIMENTI NORMATIVI E IL TARGET DI RIFERIMENTO

A partire dagli anni Settanta, in Francia, la formazione degli adulti viene vista quale soluzione efficace, assieme ad altre azioni innovative di politica attiva del lavoro, per permettere processi veloci di qualificazione, riqualificazione e riconversione della popolazione adulta (con competenze formate nell'esperien-

Senza titolo
china su cartoncino, s.d.



za piuttosto che acquisite attraverso percorsi formativi certificati), passando attraverso la riconversione professionale del settore industriale, all'epoca in grave crisi. Si incentiva così la formazione attraverso i diplomi e i titoli professionali e viene costituito un Repertorio capace di contenere tutti i diplomi con un valore nazionale.

Nei decenni successivi, con opportune normative¹⁰, vengono attivate azioni formative, innovative e specifiche dirette a lavoratori, disoccupati e giovani, (quali il Bilan de Competences, la Validation des Acquis Professionnels -VAP- e altri dispositivi), finanziate dalle imprese¹¹, da enti collettivi bilaterali¹², a cui potessero accedere i singoli su iniziativa individuale, o dai servizi per il lavoro territoriali¹³.

Nel 2002, la legge francese 73/02, ha introdotto un elemento di discontinuità con il sistema classico di formazione e valutazione, creando la possibilità di poter riconoscere l'esperienza personale e professionale come luogo di costruzione della competenza e di poterla certificare. Tale svolta ha permesso di spostare l'accento¹⁴ dalla competenza in senso astratto alla "persona competente", con la sua intelligenza, le sue emozioni, il suo vissuto esperienziale ed il suo percorso personale e professionale, inserita all'interno di un contesto di vita.

La VAE si pone, dunque, come percorso di appropriazione e capitalizzazione delle esperienze, in cui il vissuto personale ed esperienziale diventa il cardine, il motore dell'apprendimento, sottolineandone così la sua potenzialità "apprenditiva". Inoltre si fonda sul principio che è possibile, per un soggetto istituzionale, certificare una competenza se la persona è in grado di dimostrarla, secondo modalità dettagliate e specificamente definite.

La VAE, in quanto diritto della persona, è aperta a tutti i cittadini, occu-

pati e non occupati, che possiedono un'esperienza lavorativa di almeno tre anni di lavoro pagato, non pagato o di volontariato, sviluppata nel settore del diploma prescelto. L'attività può essere stata svolta a tempo parziale o a tempo pieno, in forma continuativa o meno.

I candidati possono mirare all'acquisizione sia di diplomi rilasciati al termine di percorsi formali di istruzione, sia di qualifiche professionali, rilasciati dal sistema dell'occupazione e lavoro attraverso percorsi di formazione professionali.

I SOGGETTI CERTIFICATORI VAE

Ognuno dei Ministeri francesi¹⁵, assieme alle Camere di Commercio, nell'ambito delle proprie aree di competenza e dei diplomi o titoli di pertinenza, definisce in piena autonomia decisionale le modalità di descrizione delle attività professionali, di declinazione delle competenze rispettive e di valutazione.

Di particolare interesse sono il Ministero del Lavoro e dell'Istruzione in quanto gestiscono la certificazione del maggior parte dei diplomi per l'educazione e le qualifiche professionali per il lavoro. La certificazione dei diplomi universitari fa capo al Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca, con una gestione autonoma delle Università. Ciò significa che la definizione del Référentiel è centralizzata, ma ogni Università costruisce il suo specifico dispositivo VAE. Non è stata ancora compiuta a tutt'oggi una revisione completa dei diplomi di laurea: il ritardo è dovuto alla complessità dell'attività di definizione del Référentiel Metier per le lauree (le competenze in uscita sono molto generiche e possono essere applicate a moltissimi contesti del mondo del lavoro).



LE FASI E GLI STRUMENTI DEL PERCORSO DI VALIDAZIONE

Le fasi del percorso VAE possono essere così sintetizzate:

1. scelta del titolo che si richiede di ottenere;
2. compilazione del dossier di validazione;
3. validazione e certificazione da parte di una commissione di esperti;
4. assegnazione del titolo.

La prima fase ha una funzione orientativa ed è caratterizzata dalla formulazione, da parte del candidato, del proprio progetto professionale e dalla scelta del titolo che più si avvicina agli apprendimenti non formali ed informali per i quali vuole ottenere la certificazione.

In una seconda fase, il candidato deve predisporre una specifica documentazione, un dossier di validazione, composto da una parte amministrativa e da una centrata sulla esplicitazione e descrizione delle esperienze e competenze maturate (ad esempio: il contesto di lavoro, le attività, i compiti e gli strumenti utilizzati, il grado di autonomia e responsabilità esercitato).

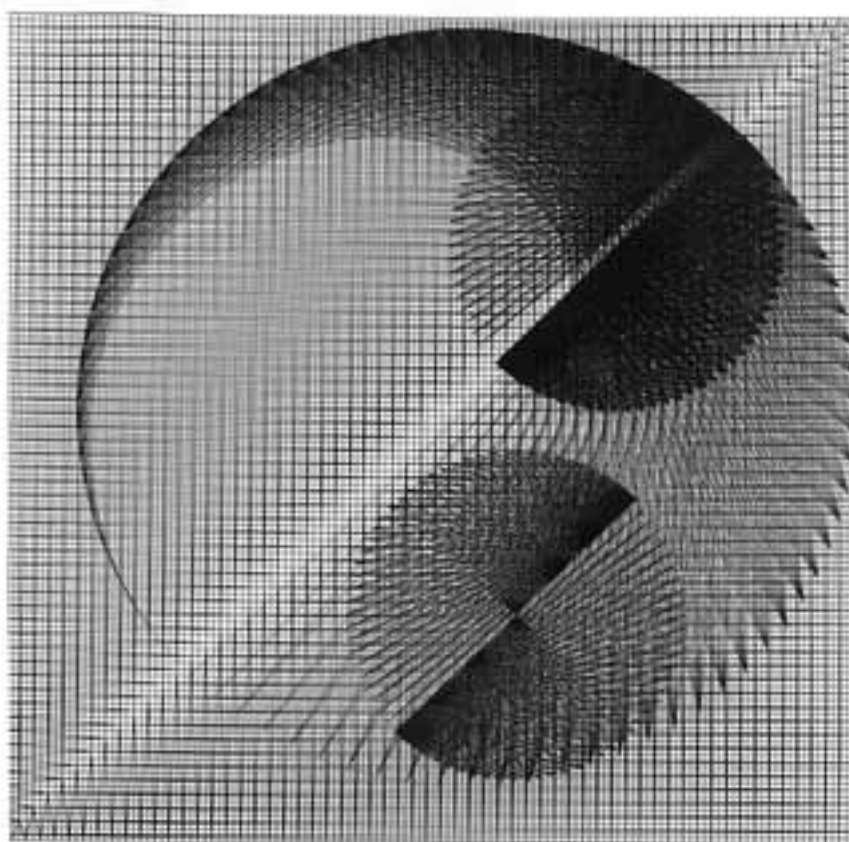
È fondamentale che il candidato non si fermi alla descrizione del compito prescritto, ma entri nel dettaglio dell'attività da lui realmente svolta. Durante tutto il percorso *"il candidato resta un soggetto che definisce ed elabora personalmente le sue prove senza trasformarsi in oggetto di valutazione"*¹⁶.

La compilazione del dossier potrà essere autonoma o supportata, a richiesta, da un accompagnatore VAE (figura istituita nel 2004), che avrà il compito di guidare il candidato nel processo di ricostruzione della propria esperienza professionale e di esplicitazione della competenza acquisita. L'accompagnamento non è obbligatorio, tuttavia è essenziale avendo l'obiettivo di aiutare il candidato a:

- costruire il suo dossier di validazione;
- scegliere le occupazioni, le attività professionali più pertinenti rispetto al o ai diplomi considerati;
- formulare i contenuti delle attività.

Gli incontri si realizzano sotto forma di colloqui individuali o di laboratori metodologici e vengono condotti con opportuni strumenti e tecniche, quali l'*Entretien d'Explicitation de l'Expérience* di Vermersch¹⁷ o schede di autovalutazione.

Il percorso si conclude con la presentazione del dossier compilato ad una commissione di validazione che ha il compito di valutare/comparare l'esperienza professionale con le conoscenze, competenze e attitudini attese dal diploma considerato e descritte nell'*RNCP*¹⁸. La commissione, ha il compito inoltre, di procedere all'attribuzione della certificazione che può essere:



Senza titolo
china su cartoncino, 1968 ca

- *totale*, quando la commissione attribuisce il titolo richiesto stabilendo che vi sono tutte le condizioni, esperienze e competenze, presenti per attribuire la certificazione in toto;
- *parziale*, quando la commissione stabilisce che il candidato presenta delle carenze in merito ad alcune competenze. In tal caso questi avrà cinque anni di tempo per dimostrarne l'effettivo possesso, intraprendendo percorsi formativi o un ulteriore specifico percorso di VAE;
- *negativa*, qualora la commissione stabilisca che il candidato non ha i requisiti previsti per il rilascio della certificazione richiesta.

La commissione è costituita in maniera conforme al regolamento e alle disposizioni di ciascun diploma. Deve essere composta almeno da un quarto di rappresentanti qualificati delle professioni, di cui per metà datori di lavoro e per metà lavoratori, con l'accorgimento di assicurare una rappresentazione equilibrata di uomini e donne. Il costo dell'accompagnamento è variabile e può essere coperto con mezzi e modalità differenti dallo stesso candidato, dall'impresa o da altri finanziamenti pubblici.

Gli operatori VAE operano in conformità con i criteri di accesso alla professione richiesti da ciascun Ministero, che indica i requisiti formativi e l'impegno nell'accompagnamento del candidato:devono svolgere una specifica formazione, realizzata dall'istituzione di appartenenza.

LA RETE DEI SERVIZI

Per usufruire del servizio VAE esistono:

- *sportelli VAE* che si occupano del primo accesso per la prima fase orientativa del percorso e per questo possono essere collocati anche presso i servizi già esistenti, ad esempio, centri di bilancio di competenze e di orientamento dove la persona trova aiuto nella scelta.
- *i centri dedicati* che si occupano

dell'accompagnamento e della validazione.

Per quanto attiene il Ministero dell'Istruzione, esso si avvale dei centri regionali DAVA¹⁹. Tutti i cittadini interessati a riprendere gli studi, possono rivolgersi presso tali Centri territoriali che si occupano di dare un'informazione completa e trasparente sulla scelta, di verificare, in un primo screening il curriculum vitae del candidato, di valutare la fattibilità della scelta del diploma di interesse.

Il percorso di validazione delle competenze del candidato si centra esclusivamente sulla verifica della capacità dello stesso di dimostrare in forma scritta e articolata di possedere le conoscenze necessarie per la risoluzione del problema professionale affrontato e dell'attività svolta. Nella certificazione di un diploma, infatti, ha più peso il "saper come fare" per risolvere un problema, piuttosto che la soluzione del problema stesso. Ad esempio, sono più significative la conoscenza e la capacità di saper usare i grafici di rappresentazione di un'equazione matematica, piuttosto che dimostrare di saper risolvere l'equazione stessa.

Il Ministero del Lavoro, invece, si appoggia all'AFPA²⁰, che si organizza attraverso una capillare rete territoriale di Centri di informazione e di validazione.

Il percorso di validazione delle competenze del candidato, che si svolge all'interno delle strutture formative e dei laboratori AFPA, viene fatto oltre che con la compilazione del Dossier e del colloquio con la commissione, come nell'esempio dell'istruzione, anche attraverso la dimostrazione del possesso delle competenze durante una messa in situazione professionale osservata presso degli Atelier allestiti appositamente: la valutazione avviene, quindi, sulla base del risultato ottenuto o dell'accuratezza, completezza e precisione del processo di realizzazione.



LA PRATICA VAE NEI CONTESTI ITALIANI

Il trasferimento dell'intero dispositivo, fino al rilascio di titoli e qualifiche basati sulla sola esperienza, a prescindere da un percorso formativo, richiede condizioni normative per i singoli sistemi e accordi interistituzionali non ancora esistenti e forse prematuri per il contesto italiano. Del resto anche in Francia il dispositivo VAE ha impiegato quasi un ventennio per andare a regime.

Se però pensiamo ad un dispositivo a regime che consenta il riconoscimento degli apprendimenti dall'esperienza all'interno dei singoli sistemi (istruzione, formazione e lavoro), un dispositivo che metta a regime la prima fase del percorso VAE (la validazione, vale a dire la formalizzazione ed il riconoscimento di apprendimenti non formali ed informali) questo tipo di trasferimento ci pare già possibile fin da ora: si tratta di mettere a sistema sperimentazioni già esistenti e di valorizzare risorse già presenti di servizi e di competenza degli operatori.

ALCUNI ELEMENTI CHIAVE PER LA DIFFUSIONE IN ITALIA DI UN'AZIONE DI VALIDAZIONE

Un *repertorio delle professioni e dei mestieri* relativo al contesto nel quale l'azione si vuole realizzare, sia esso sistema (istruzione, formazione o lavoro) o anche un'impresa. La VAE, infatti, sembra poter avere una funzione interessante anche per le imprese. Il repertorio dovrebbe essere costruito, sulla base del modello francese, in termini di attività tipiche e competenze cruciali per la professione, e dovrà rappresentare un pilastro imprescindibile di qualunque azione di validazione.

Le *commissioni tripartite* (parti sociali

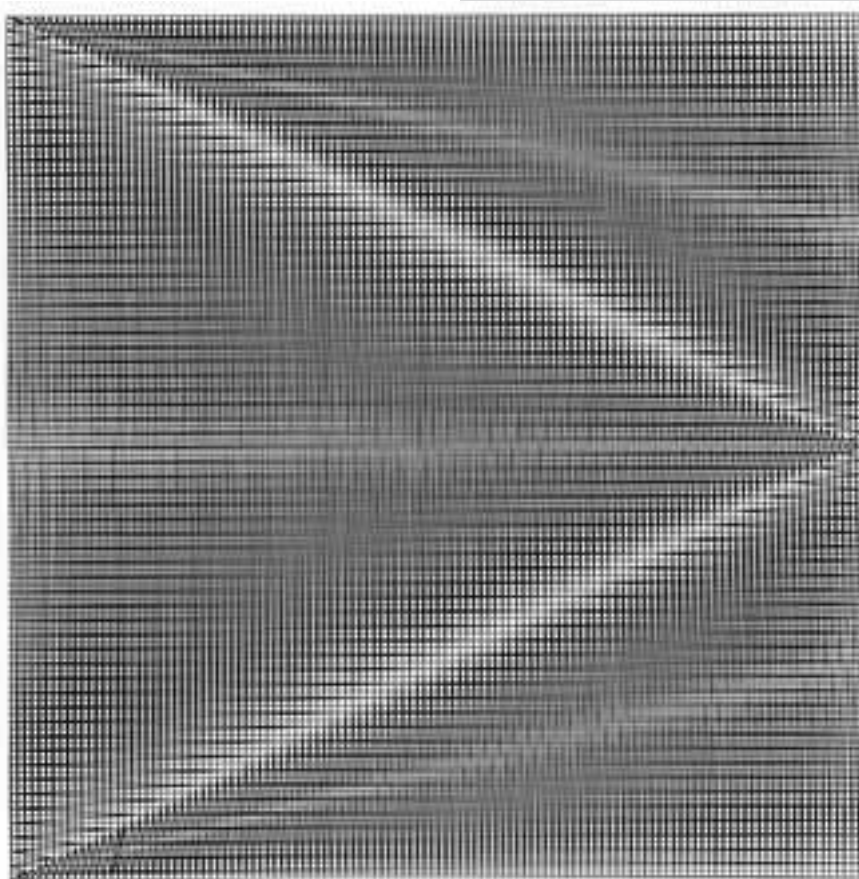
e soggetti istituzionali): altro elemento chiave del dispositivo VAE, dedicate alla costruzione dei Repertori delle professioni e alla validazione degli apprendimenti non formali ed informali.

Una rete di servizi: l'esperienza francese ci insegna che il servizio VAE può essere ben integrato anche in reti di servizi già esistenti se ben sviluppati, sia dell'Istruzione, che della Formazione e del Lavoro.

Operatori accreditati e specificamente formati: anche qui la Francia insegna che possono essere utilizzate, riconvertendole e/o opportunamente qualificandole, risorse provenienti da servizi esistenti di orientamento, di bilancio di competenze, della formazione per gli adulti.

Dunque un trasferimento ai nostri contesti sembra possibile, attraverso opportune e specifiche sperimentazioni ed azioni pilota di trasferimento a livello locale e/o nazionale.

Senza titolo
china su cartoncino, 1964



CONCLUSIONI

Pur nella consapevolezza delle differenze normative e dei sistemi dei servizi, è evidente l'interesse e l'attualità del tema degli apprendimenti non formali ed informali. La sperimentazione di una azione specifica per il loro riconoscimento è tema del momento, così come l'attuale situazione di crisi economica fa sì che la realtà italiana presenti oggi molte analogie con le condizioni di contesto occupazionale e formativo francesi nelle quali le prime esperienze di VAE presero avvio.

Il bisogno di aiutare le persone a farsi riconoscere e validare tutti gli apprendimenti acquisiti, in qualunque modo e contesto, per farne oggetto di spendibilità nel mercato del lavoro, per facilitare i rientri in forma-

zione o abbreviare i percorsi formativi di riconversione e riqualificazione, è senza dubbio un tema centrale per le azioni anti-crisi dell'Italia di oggi.

Si rende quindi attualmente opportuno, o meglio diremmo necessario, un dispositivo che agisca in tal senso, soprattutto per le fasce più deboli e/o a più bassa qualificazione nel mercato del lavoro. Ugualmente si rende oggi necessario un dispositivo che incentivi e faciliti il rientro delle persone in formazione, facendo tesoro di tutta l'esperienza che ciascuno ha maturato al di fuori di essa.

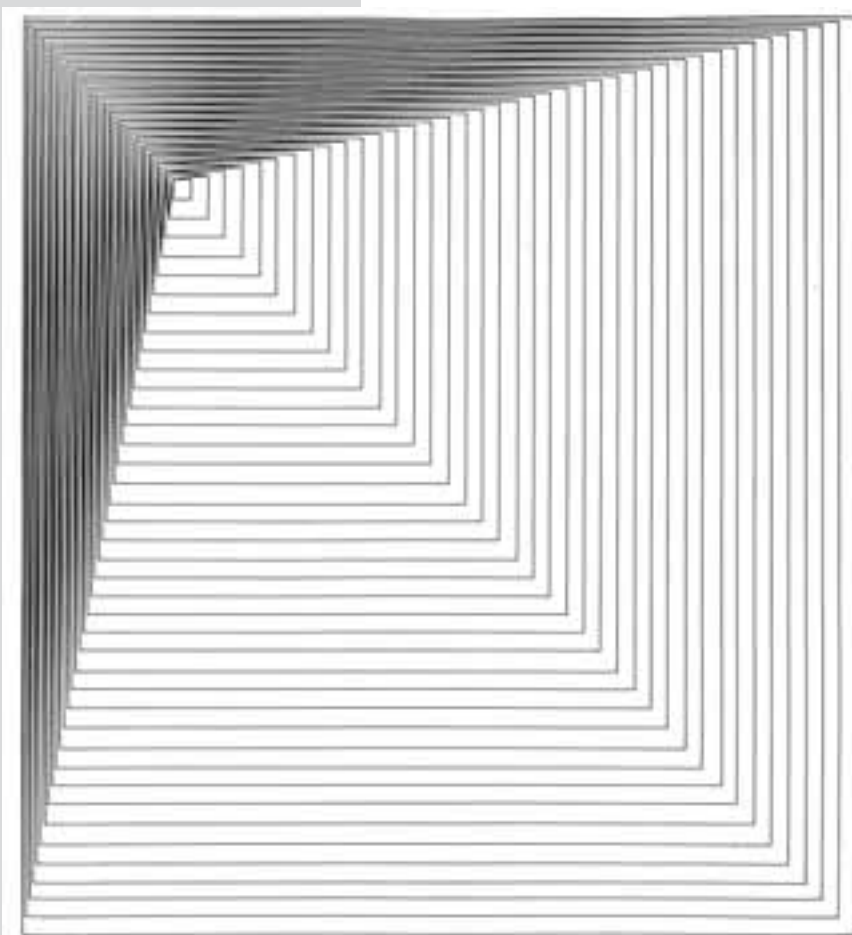
Chiara Pacquola

Psicologa del lavoro

Elisa Cattaruzza

Formatrice

Prospettiva di percezione
o ritmo percettivo
china su cartoncino, 1967





BIBLIOGRAFIA

- Grimaldi A.** (a cura di)
Le parole dell'orientamento un puzzle da comporre,
ISFOL, 2007.
- Otero M. S., McCoshan A., Junge K.**,
(eds.)
A European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission,
ECOTEC Research and Consulting, 2005.
- Rey B.**
Ripensare le competenze trasversali,
Franco Angeli, Milano, 2003.
- Veihan A.**
L'éthique de l'accompagnement en VAE,
in Education Permanente n. 159, 2004.
- Vermersch P.**
Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione,
Carocci, Roma, 2005.
- Comunità Europea** (Comunicazione della)
Realizzare uno spazio europeo per l'apprendimento permanente,
Bruxelles 21.11.2001.
- Comunità Europea** (Comunicazione della)
Parlamento europeo, Proposta direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali,
COM/2002/0119 def. G.U.C.E. C 181 E del 30 luglio 2002.
- ISFOL**
Il libretto Formativo del Cittadino,
Collana Temi e Strumenti, Roma 2007.
- ISFOL**
Rapporto Isfol,
Franco Angeli, Milano 2002.
- Partenariato EQUAL MORE**
La formazione non basta,
Franco Angeli, Milano, 2005.

SITOGRAFIA

- <http://www.orientamento.it/orientamento/2h.htm>
<http://www.vae-npdc.fr/>
www.cncp.couv.fr/
<http://www.vae.gouv.fr>

- <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/formation-salaries-principes-generaux.html>
www.cnam.fr
<http://www.ecotec.com/europeanInventory/>

NOTE

- 1 Competenza formale:** con ciò si definiscono i processi di apprendimento organizzati da istituzioni formative strutturate con ottenimento dei titoli di studio o forme di certificazione;
non formale: si svolge al di fuori delle principali strutture di istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a completamento dei sistemi formali (quali ad esempio i corsi d'istruzione artistica, musicale o corsi privati per la preparazione degli esami);
informale: è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto. Cfr. *Memorandum sull'istruzione e la formazione*, 30.10.2000, p. 9.
- 2** Cfr. *Il libretto Formativo del Cittadino*, Roma, Isfol, Collana Temi e Strumenti, 2007.
- 3 Riconoscimento:** presa in considerazione di un capitale di formazione e delle esperienze che un individuo può provare per se stesso e per gli altri. Il riconoscimento pur non avendo valore giuridico attribuisce alla competenza riconosciuta trasferibilità, riconoscibilità e soprattutto spendibilità nell'ambito lavorativo. Gli ambiti di spendibilità possono coinvolgere più sistemi nei quali le competenze possono essere "usate" come l'ambito formativo (ad esempio agganciando le competenze riconosciute ad un sistema di crediti formativi) oppure l'ambito lavorativo (ad esempio riconoscendo valore alle competenze lette per

percorsi di mobilità sia interni all'azienda sia tra aziende diverse).

Cfr. <http://www.orientamento.it/orientamento/2h.htm>

4 Validazione: è l'atto che attesta la conformità delle competenze in rapporto a un descrittivo delle competenze o referenziale elaborato dal ministero di riferimento. Cfr. <http://www.vae-npdc.fr/>

5 Certificazione: è un procedimento attraverso cui un soggetto abilitato dopo un processo di accertamento riconosce e certifica a una persona il possesso di determinate competenze. La certificazione delle competenze assume un valore giuridico (rilascia un titolo legale) che la distingue da ogni altra forma di codifica del sapere. Avendo un valore legale, ha più ampio spettro di spendibilità tra contesti e tra sistemi diversi. Cfr. <http://www.vae-npdc.fr/> e Cfr. Partenariato EQUAL MORE, *La formazione non basta*, Franco Angeli, Milano, 2005.

6 Proposta direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali COM/2002/0119 def. G.U.C.E. C 181 E del 30 luglio 2002 p. 183 - 257; ISFOL, Rapporto Isfol 2002, op. cit., p. 528.

7 Commissione della Comunità Europea, "Realizzare uno spazio europeo per l'apprendimento permanente" Bruxelles 21.11.2001.

8 Cfr. ECOTEC. "European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report DG Education & Culture of the European Commission", Brussels, September 2005. Consultabile al sito: <http://www.ecotec.com/europeanInventory/>

9 La progettazione del dispositivo, così come la erogazione dei servizi di VAE, vedono in Francia un coinvolgimento una partecipazione attiva e diretta delle Parti Sociali, oltre che delle Istituzioni preposte: si vedano al riguardo la composizione e le funzioni del CNCP (Commission Nationale de la Certification Professionnelle, cfr. www.cncp.gouv.fr) e della giuria di certificazione. In entrambi i casi è

stato adottato il principio, per ciò che concerne i sistemi dei servizi di formazione e lavoro, della cosiddetta gestione tripartita, vale a dire della costituzione di organismi gestionali composti da rappresentanti delle istituzioni e delle due Parti Sociali (rappresentanze dei lavoratori e delle imprese). In Francia, tali organismi tripartiti hanno una funzione non solo di attribuzione delle risorse finanziarie e di validazione *ex post* dei dispositivi previsti, ma di intervento diretto ed addirittura operativo, sia in fase di progettazione delle azioni, sia nella loro attuazione operativa, come accade per la VAE.

10 Le azioni di formazione che entrano nel campo d'applicazione dei dispositivi relativi alla formazione professionale continua sono definite dall'articolo L. 6313-1 del Codice del Lavoro. Per una visione generale dei singoli dispositivi Cfr. <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/formation-salaries-principes-generaux.html>

11 All'interno del *Plan de Formation d'Entreprise*.

12 Gli OPACIF (Organism Paritarie collecteur agréé du CIF) sono incaricati di finanziare i congedi sollecitati a titolo individuale dai lavoratori, dal congedo individuale di formazione (CIF) al Bilancio di Competenze. Il costo della loro presa in carico varia a seconda delle priorità di ciascun organismo.

13 Agence Nazionale pour l'Emploi-ANPE (Agenzia Nazionale per il Lavoro), oggi Pole Emploi (Polo Lavoro) cfr. <http://www.pole-emploi.fr/accueilpe/>

14 Cfr. Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

15 Ministero dell'Educazione Nazionale, dell'insegnamento Superiore e della Ricerca, Ministero del lavoro e della coesione sociale, Ministero dei Trasporti della gestione del territorio del turismo



e del mare, Ministero dell'agricoltura, dell'alimentazione della pesca e degli affari Rurali, Ministero della Cultura e della Comunicazione, Ministero della Gioventù dello Sport e della vita associativa.

16 Veihan A., «*L'ethique de l'accompagnement en VAE*» in Education Permanente n. 159, 2004.

17 Vermersch P., «*Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione.*» Carocci, Roma, 2005.

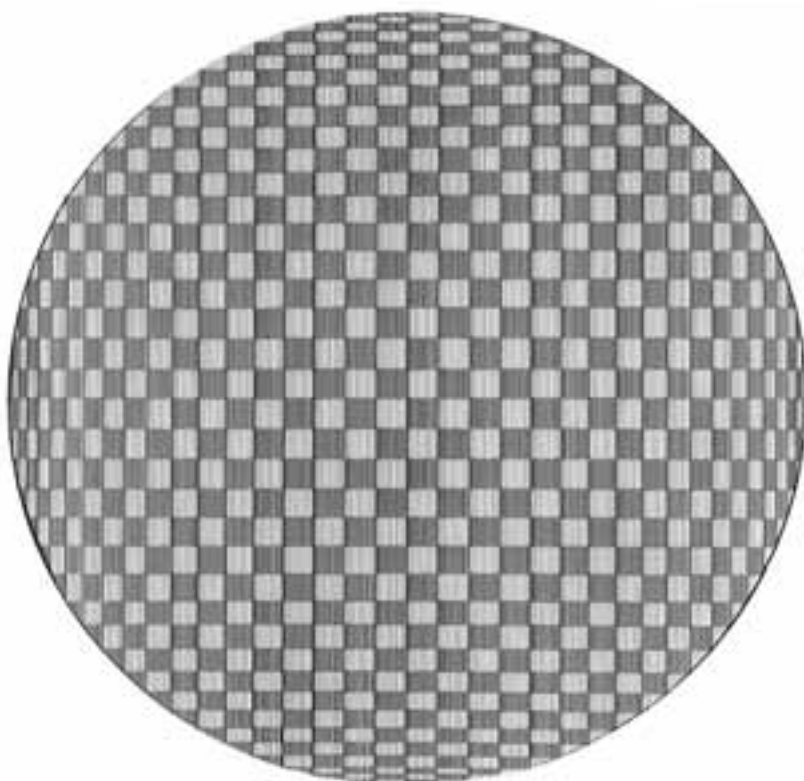
18 Répertoire National des Certifications Professionnelles, cfr. www.cncp.couv.fr. Si tratta di un Repertorio di Qualifiche Professionali costruito dal C.N.C.P (vedi nota 11): quest'ultima ha proceduto a stilare per *ciascun titolo e diploma* il relativo *Référentiel*, documento descrittivo nel quale vengono esplicitate le competenze professionali messe in atto in un determinata mansione per il suo ottenimento. Tutti i certificati che rientrano all'interno del RNCP hanno un riconoscimento e un valore nazionale. Le competenze

acquisite attraverso l'esperienza, per essere prese in considerazione e dunque riconosciute e validate, devono poter rientrare all'interno delle competenze previste dal titolo, presente nel Repertorio, che si vuole acquisire.

19 Centri Regionali DAVA (Dispositivo Accademico di Validazione delle Acquisizioni).

20 L'Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes è uno dei principali attori nei dispositivi di formazione professionale in Francia: piani di formazione, contratti e periodi di professionalizzazione, VAE, CIF, DIF, etc. Ha un'organizzazione logistica capillare in tutto il territorio nazionale, con stabilimenti di formazione professionale, centri di orientamento e inserimento professionale e antenne informative. Si rivolge a un vasto pubblico dai lavoratori ai disoccupati, con percorsi mirati per portatori di handicap, residenti oltre oceano, francesi e stranieri. Cfr: www.afpa.fr

Sfera a scacchi
china su cartoncino, 1963



DALL'INTEGRAZIONE AL DIALOGO INTERCULTURALE

I RISULTATI DI UNA RICERCA-INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

Elisabetta Damianis
Daniele Ungaro

Sulla base della distinzione tra Sé ed lo si perviene alla consapevolezza dei propri condizionamenti sociali e ciò permette di accedere ai significati dei valori di riferimento

INTRODUZIONE

La questione del conflitto è un tema classico della scienza sociologica. A partire dagli anni novanta, però, questo tema si è arricchito con l'insorgenza (o meglio la rinascita) di una nuova tipologia di conflitti, definibile conflitti di valore. I lavori di Huntington (1996) sullo *scontro di civiltà* hanno acceso il dibattito su questo tema, ma se il merito indubbio dell'autore è stato quello di offrire uno schema interpretativo attorno ai nuovi conflitti, risultano ancora carenti i contributi finalizzati all'evoluzione ed alle risoluzioni possibili del conflitto medesimo. Questo saggio intende offrire un contributo in questa direzione.

Prima di iniziare, risulta utile tratteggiare schematicamente l'analisi di Huntington. Secondo l'autore lo "scontro di civiltà" è un nuovo tipo di conflitto, a livello internazionale, caratterizzato da una differenza imposta sulla cultura (quindi l'identità) dei contendenti. Per cui, mentre la differenza conflittuale nell'epoca dello scontro ideologico era basata sulla domanda "Da che parte stai?", quella attuale è basata sulla domanda "Chi sei?" Da ciò deriva una conseguenza immediata. Mentre il conflitto ideologico permetterebbe comunque un "cambio di parte", quindi una potenziale soluzione compromissoria

dello scontro, il conflitto di valore può essere risolto solo con un cambio d'identità degli attori coinvolti. Trasformazione indubbiamente complessa. Il contesto è inoltre complicato dal fatto che lo *scontro di civiltà*, cosa non considerata inizialmente da Huntington, non si verifica tra blocchi internazionali contrapposti e suddivisi tra frontiere internazionali, ma si svolge all'interno delle stesse società opulente (capaci cioè di attrarre flussi migratori) strutturandosi come un conflitto diffuso (Ungaro, 2004a) e caratterizzato da frontiere simboliche, non naturali.

Mantenendo sullo sfondo questo schema interpretativo, bisogna però cercare di fare emergere una "figura" da tale sfondo e la figura è rappresentata dal *concetto di valore*. Valore è un termine prettamente moderno di derivazione economica. La morale premoderna parla di bene e male. Quando questi termini erano qualcosa di oggettivamente riconosciuto, non entità soggettivamente valutabili. La modernità invece si caratterizza per la progressiva emancipazione dell'individuo in quanto titolare di libertà e giudizio. Se bene e male dipendono sempre più da libere valutazioni il contrario di "una grande verità" diviene "un'altra grande verità" e il bene si trasforma in valore proprio perché è



qualcosa di valutabile. Nella postmodernità, con la fine delle “grandi narrazioni” (Lyotard, 1979) ed il dissolversi delle ideologie diviene sempre più problematico il riferimento a qualsivoglia universalità del valore. Il valore residuo diviene (perlomeno nel mondo “modernizzato”) la libertà. Nella sua formulazione più estrema, libertà negativa come assenza di vincoli, il concetto stesso di valore rischia il dissolvimento (Ungaro, 2004b). Ciò si verifica quando la libertà si trasforma nella *pretesa dell'incondizionato*.

La celebre provocazione di Nietzsche “*al di là del bene e del male*” infatti non significa affatto poter fare a meno dei valori, ma indica un obiettivo infinitamente più grande, saper ricostruire. Essere in grado di svolgere un’*ermeneutica del valore*. Saper essere la parola che si pronuncia. Una libertà ridotta alla pretesa dell’incondizionato si trasforma inevitabilmente nell’apologia dell’attimo. Ciò significa pretendere di non fare i conti con il tempo, come Heidegger (ed. orig. 1926, 1976), ha giustamente indicato. Il tempo è importante rispetto al valore perché è misura della finitezza dell’esistenza umana, l’esatto contrario dell’incondizionato, ma è anche indicatore e segno della relazionalità dell’uomo con i suoi simili (la relazione come qualcosa capace di riempire il tempo). Di conseguenza, si può parlare di valore ed ancorarlo ad un’etica con pretese universalistiche se per *valore si intende una misura del rapporto con l’Altro*. Il conflitto di valore nasce quando questa misura è distorta. Quando per motivi pseudo-identitari e/o pseudo-libertari (pseudo, come si vedrà, perché centrati sull’Ego non sul Sé) si pretende un rapporto incondizionato con l’Altro, fino al suo annullamento nella pulizia etnica (guerra santa) o nell’indifferenza da assenza di contatto.

Nel saggio qui esposto riteniamo che un’analisi “dinamica” del conflitto di valore, proprio per la sua dimensione simbolica, richieda una trattazione in ottica diversa dei rapporti tra socio-

logia e “psicologie del profondo”. Fin d’ora, come è noto, i maggiori contributi offerti attorno a questi rapporti si sono basati da una parte su interessanti e notevoli analisi sulle funzioni repressive della cultura moderna borghese nei confronti delle pulsioni libidiche del soggetto ed in generale sulla sua “autenticità”. In maniera simmetricamente opposta a queste teorie critiche sorgevano invece d’altra parte degli approcci finalizzati ad enfatizzare la necessità dell’integrazione sociale di soggetti differenti in contesti sociali e normativi comuni, grazie ad un processo generale di interiorizzazione dei valori.

Se si accetta invece il cambiamento di paradigma recentemente verificatosi come passaggio dalla modernità alla postmodernità, ci si può accorgere che il tema dell’integrazione sociale esiga una radicale reimpostazione. Ciò può avvenire se invece di connettere la sociologia ai vecchi paradigmi della psicologia del profondo, si cercano relazioni maggiormente strette con le attuali psicologie del Sé. Questo permette, nelle nostre intenzioni, un superamento scientificamente convincente del paradigma moderno dell’integrazione sociale a favore di uno postmoderno basato sulla simmetrica complementarietà dei processi di socializzazione e individuazione, con ricadute estremamente rilevanti a livello di analisi e metodologie di soluzione dei conflitti di valore.

LA TEORIA DI RIFERIMENTO

La teoria generale da cui siamo partiti è la seguente. *Esiste una differenza complementare tra processo di individuazione e processo di socializzazione*. Nel senso che il processo di individuazione si riferisce al Sé, quello di socializzazione all’Io. Questa differenza complementare si colloca nell’ambito di una discontinuità fondamentale esistente tra moderno e postmoderno, quella che pratica una distinzione

tra lo e Sé così impostata, sulla scia delle psicologie postfreudiane riprese a livello sociologico da Bauman. L'lo viene concepito come una maschera, una componente parziale dell'individuo derivante dai condizionamenti sociali. Il Sé viene inteso come autenticità e totalità dell'individuo. Tale differenza così impostata provoca degli effetti al livello del paradigma moderno dell'integrazione sociale.

L'individuo non può essere esclusivamente ricondotto alla sua componente socializzata (quindi all'lo). A questo proposito si vedano i lavori di Parsons (1950; 1964; 1983) ed Elias (1990). I processi di individuazione e di socializzazione sono quindi distinti, seppur complementari. Il primo riguarda la formazione complessiva del Sé, il secondo quella dell'lo.

La componente del Sé può essere trattata scientificamente e praticamente dalle scienze sociali e non rappresenta più una dimensione insondabile.

Il dialogo interculturale diviene possibile (o comunque molto più attuabile) a livello di Sé piuttosto che di lo. Questo perché la dimensione dell'lo racchiude condizionamenti sociali connotati culturalmente, già cristallizzati sotto forma di valori (inconsapevolmente) incondizionati e comportamenti. In altre parole, il Sé rappresenta una dimensione universale, più ampia rispetto all'lo.

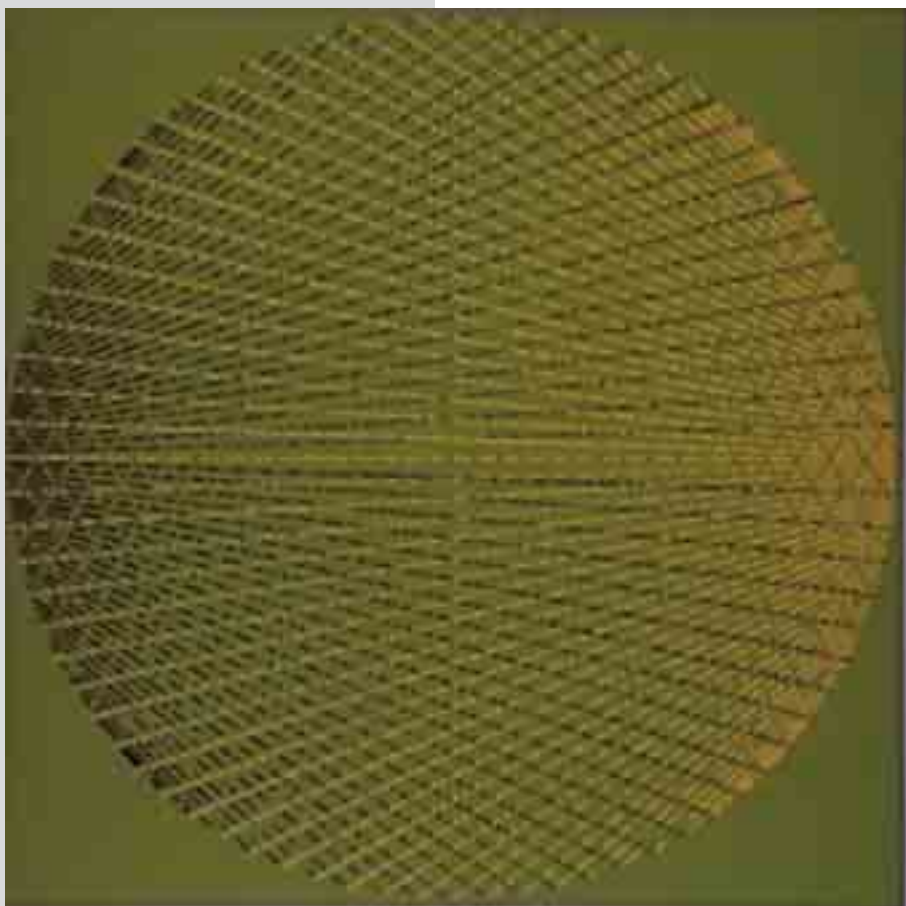
La comprensione dell'Altro, pur in un contesto di valori culturalmente differenziati, può avvenire a livello di Sé. L'lo invece tende ad omologare le diversità.

Sulla base di questi punti viene criticato (e la critica sottoposta a verifica empirica) il modello della socializzazione moderna (basato sull'integrazione sociale). Secondo tale modello l'individuo viene socializzato mediante l'interiorizzazione dei valori presenti nella società, quindi riconosciuto socialmente come un lo autonomo. Come cercheremo di argomentare, questa concezione non è più adeguata nelle società post-moderne ed interculturali.

A livello di traduzione empirica dei concetti, la teoria generale sopra accennata può essere esposta nei modi seguenti. Conoscere il Sé (la propria autenticità sotto la maschera dell'Ego) significa anche gettare le basi per comprendere l'Altro. La comprensione dell'Altro è attribuito di individui particolarmente esposti alla differenza (semplicemente perché immigrati, per esempio). Di conseguenza, a livello di definizione operativa dei concetti, è ipotizzata esistere una relazione inversamente proporzionale tra comprensione di Sé e presenza di disagio. All'aumentare della comprensione di Sé diminuisce il disagio sociale, e viceversa. Naturalmente, è chiaro che non si ipotizza per ora nessuna relazione di causalità, tra i due aspetti, ma solo di co-relazione.

Applicando tutto ciò a livello empirico avremo che per far calare il

Senza titolo
serigrafia, 1972

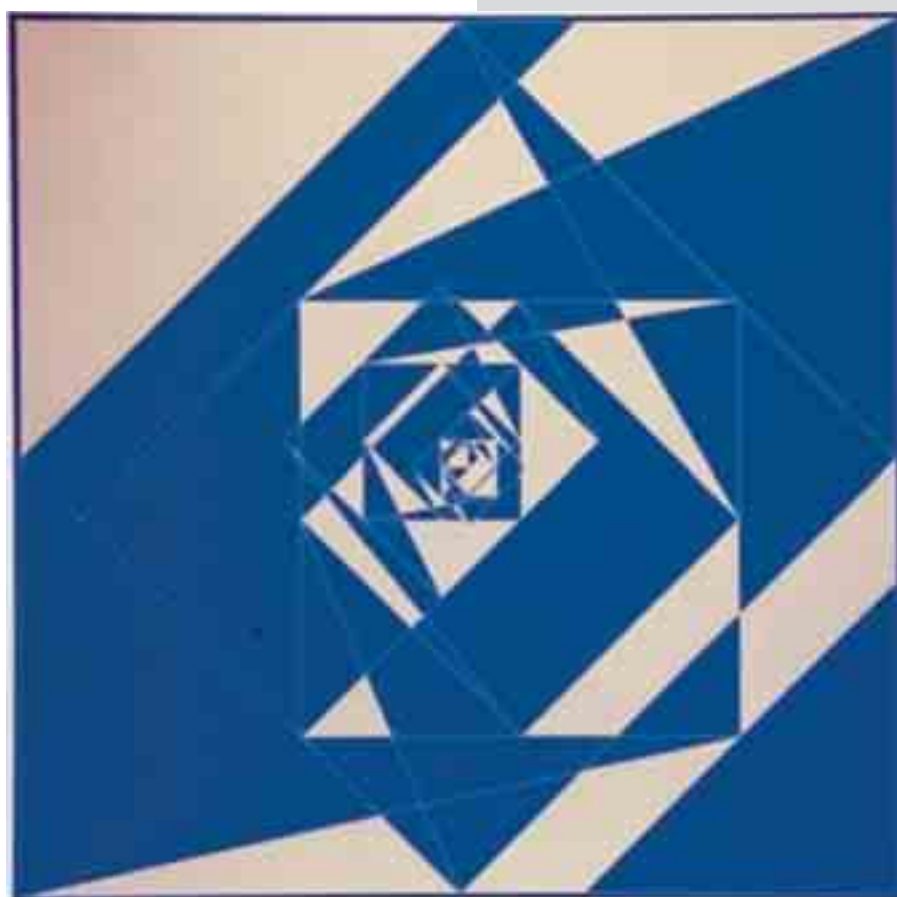




disagio si ipotizza essere necessario un incremento di autoconsapevolezza (comprensione del Sé). Pertanto le pratiche socio-terapeutiche attuate nella ricerca-intervento hanno come finalità l'incremento di autoconsapevolezza. Si ipotizza che se tale obiettivo verrà raggiunto, tramite misure accertabili, migliorerà a livello misurabile la comprensione interculturale e calerà, sempre in maniera misurabile, il disagio in ambito scolastico.

La variabile indipendente, che deve essere spiegata, è quindi la comprensione del Sé (incremento dell'autoconsapevolezza). La ricerca si caratterizza come ricerca-intervento esattamente perché tale variabile *viene manipolata a livello sperimentale*, tramite le pratiche socio-terapeutiche attuate, per poi controllare se, una volta effettivamente incrementato il livello di autoconsapevolezza, questo provochi le conseguenze ipotizzate. La manipolazione della variabile indipendente si verifica mediante pratiche socio-terapeutiche che intervengono sulle emozioni e sulla comunicazione. Più precisamente, i temi suddetti vengono affrontati con l'uso di metodologie interattive che prevedono l'utilizzo di *brainstorming*, *role playing*, racconti metaforici, simulazioni, lavori di gruppo. In generale, le modalità utilizzate traggono ispirazione dalla metodologia gestaltica-fenomenologica, dall'etnometodologia e dallo stile del sociodramma moreniano, integrato con una rielaborazione operativa della *frame analysis* di Goffman.

Nel nostro lavoro adottiamo il termine di interculturalità (interculturale) intendendo con questo la possibilità di dialogo e comprensione dell'Altro, anche se culturalmente differenziato. Questo per evitare equivoci di fraintendimento tra un'analisi delle discontinuità emergenti tra moderno e postmoderno e l'adesione (da noi non condivisa) a paradigmi postmodernisti, di stampo relativista. Infatti,



anche se non sempre, la semantica del termine multiculturalismo evoca o la predisposizione politica ad un meticcio culturale privo di radici (quindi inautentico), o l'affermarsi in pratica di modelli di sviluppo separato, privi di relazioni tra ambiti culturalmente differenziati.

Interculturalità significa, molto semplicemente, che si supera l'idea di una omologazione culturale come base necessaria dell'integrazione sociale (idea tra l'altro tipicamente moderna) e che si considera possibile il dialogo tra culture anche all'interno degli stessi sistemi politici. Da questo punto di vista anche l'autenticità viene considerata non già come "macchina desiderante", secondo i paradigmi postmodernisti, ma come comprensione profonda dei propri bisogni e capacità di empatia (Ardigò, 1988).

Considerare il pluralismo culturale non come un problema per il proces-

Senza titolo
serigrafia, 1974

so dell'integrazione sociale, ma come una fonte di "conflitti di valore virtuosi", significa anche attuare un ulteriore cambiamento di prospettiva. Tale trasformazione consiste nel riformulare la concezione, tipica del modello integrazionista, per cui differenza e solidarietà vadano considerate come polarità opposte ed inconciliabili. Questo mutamento di approccio permette anche di connettere interventi finalizzati al dialogo culturale (Todorov, 1990), con azioni che hanno come obiettivo la prevenzione del disagio. Nella società postmoderna, infatti, il disagio, specie in agenzie di socializzazione come la scuola, non nasce esclusivamente da problemi relativi alla struttura della disuguaglianza, ma deriva sempre più da una gestione "patologica" della differenza. Questo passaggio comporta approcci diversi. L'obiettivo di una società di "eguali" è il superamento-annullamento, o sono le strategie di scansamento del conflitto. L'obiettivo di una società di "pari differenti" diviene l'accettazione-comprensione del conflitto (Ungaro, 2001; 2004a) che implica il coraggio e l'umiltà di attraversare e comprendere tale tensione.

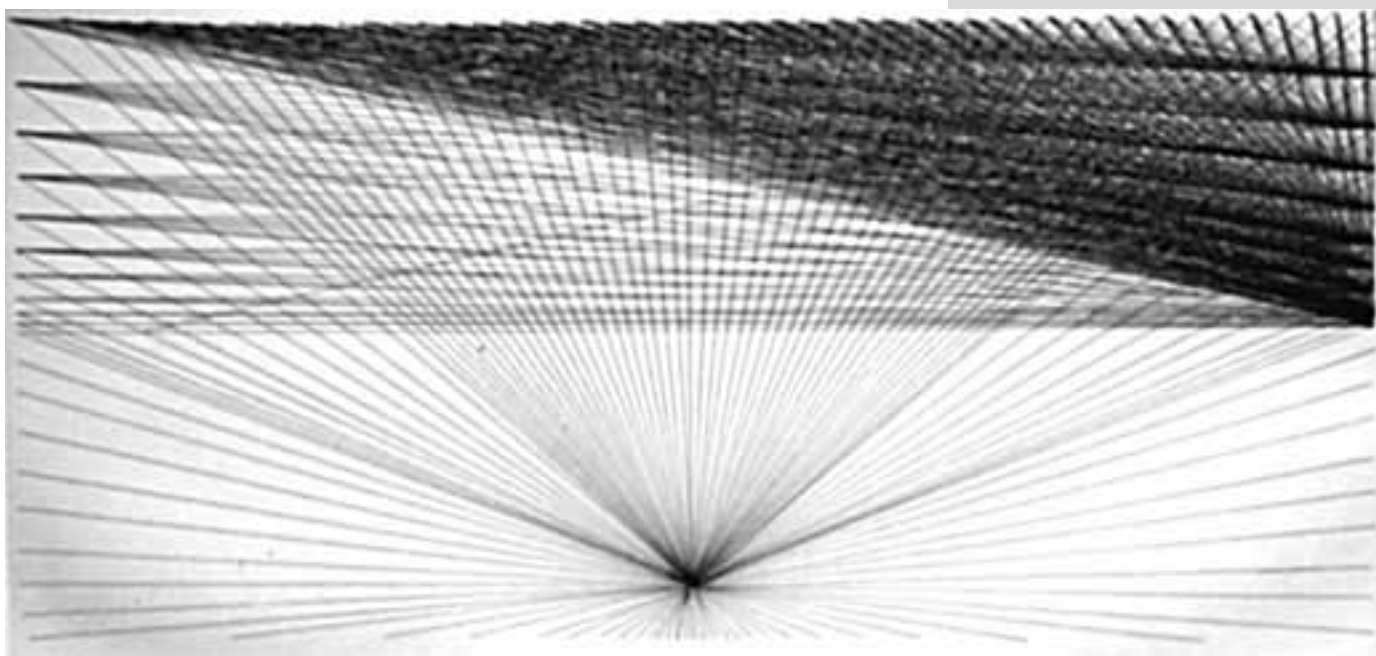
Nel primo caso, con molta probabilità, l'alterità diventa una parte non considerata, non ascoltata della società che facilmente, prima o poi, potrebbe emergere, farsi sentire in forma più o meno violenta, in modo simile ad un trauma rimosso o ad un conflitto inespresso, latente. Nel secondo caso, diverrà parte espressa nel sociale con il quale entrerà in dialogo più o meno conflittuale, ma palese e dunque maggiormente gestibile, generando così nuove possibilità e diventando elemento di possibile ed auspicabile sviluppo reciproco. In genere, esprimere un disagio venendo messi nella condizione di poterlo fare, risulta essere il primo passo per risolverlo e questo diminuisce la tensione e favorisce lo scambio.

Queste tematiche conducono ad una tipologia educativa fondata sull'idea-forza che può essere deno-

minata "il Sé e l'Altro". Il diverso che può pormi in questione (per dirla alla Carl Schmitt), diviene occasione di costruzione e comprensione anche della propria identità, poiché è solo nel rapporto con l'altro da sé che gli individui possono distinguersi, vivere e dichiarare la propria appartenenza. Da questo punto di vista, differenza e solidarietà non sono più polarità contrapposte, ma possono essere intese come aspetti complementari. L'incontro con la diversità diviene così una grande occasione che ci fa scendere qualche gradino, andare un po' più in fondo a noi stessi, per ritrovare quel tesoro di risorse che avevamo dimenticato sepolto dalla polvere dei nostri quotidiani pregiudizi. Tutto questo non può sorgere solo ed esclusivamente in presenza di studenti stranieri; il loro esserci tuttavia ci costringe ad un confronto e ad una riflessione su noi e gli altri che diviene fondamentale occasione di crescita per entrambi.

In questa ottica, inoltre, si rovescia anche sociologicamente la categoria stessa di normalità. Poiché essere veramente 'normali' non sembra avere altro significato se non quello di scoprirsi diversi, speciali, unici (individuati), rispetto ad altri che sappiamo riconoscere (divenendo quindi socializzati) come a loro volta unici, diversi e speciali. Colui che ci mette in discussione, che ci costringe al confronto ed al contatto, dovrebbe perciò essere non un nemico, ma l'amico per eccellenza, che consente quella unione senza la quale non vi può essere alcuna individuazione di Sé e nessun riconoscimento dell'Altro (socializzante). Spesso affermiamo che è il nemico che ci fa odiare pensando che l'Altro possa in qualche modo essere responsabile di ciò che proviamo.

L'Altro è, per dirlo con una bellissima parola sanscrita *nirmit* che significa strumento. È lo strumento, il mezzo per far emergere ciò che c'è. Se in noi c'è odio, l'incontro con l'Altro lo ren-



Senza titolo
acquatorte, 1978

derà evidente, lo porterà a coscienza così come se c'è amore o compassione. È grazie alla relazione con gli altri che ognuno di noi può dire di essere. L'essere è relazione. In tal senso l'Altro è da scoprire. L'essere umano risulta dunque indistinguibile dalla sua dimensione sociale. Con l'esistenzialismo (Heidegger, 1976), si può sostenere che la vita umana è racchiusa tra due estremi.

Quello, a partire dalla nascita, in cui l'io invade il mondo. Quello al termine dell'esistenza, in cui il mondo riassorbe l'io. Tra questi due estremi ha il proprio corso la scoperta dell'Altro. Tale processo si svolge attraverso diversi gradi, l'Altro come oggetto, l'Altro come soggetto uguale (non omologo, un "pari differente") all'io, ma diverso con il quale può instaurarsi una relazione di competizione, ma anche di collaborazione, indicanti un percorso sociale e culturale riguardante non solo l'individuo, ma la società nel suo complesso.

Nella sua evoluzione, la civiltà occidentale ha dapprima dimostrato una grande capacità nel 'comprendere' l'Altro per distruggerlo. Nella

sua analisi sulla conquista del Messico, Todorov (1992) illustra in maniera convincente, l'abilità dell'uomo bianco nel '*comprendere-per-distruggere*'. Indica anche la sua superiorità tecnica nella comunicazione con le altre culture, che andava però a discapito della comunicazione con il mondo. Il colonialismo ha infatti provocato una omologazione del diverso (per cultura, lingua e religione), che ha iniziato a "globalizzare" il mondo a partire da cinque secoli fa. Quando però l'occidente ha dimenticato l'estraneità dell'Altro esteriore, ha trovato un Altro interiore con la scoperta dell'inconscio.

Nella società contemporanea, si è passati dall'omologazione conflittuale dell'estraneità ad un complesso dialogo tra uguaglianza e differenza. Nel senso che la ricerca dell'uguaglianza non significa inseguire un'identità in senso omologante, mentre la differenza non viene più coniugata secondo lo schema gerarchico inferiorità/superiorità. Ciò significa trasformare anche il paradigma stesso del processo di socializzazione, codificato nell'ambito

della società di massa. La scoperta del Sé attraverso il contatto con l'Altro e gli altri, favorisce lo sviluppo di un contesto interculturale fondato sul principio di inter-in-dipendenza e sostituisce l'esigenza della scomparsa dell'Io nel Noi, come prerequisito di una società ben funzionante (Colombo, 2002; Melotti, 2000a ; 2000b; Ungaro, 2001; 2004a). A livello sociologico, ciò significa assumere un concetto di socializzazione capace di salvaguardare l'autonomia individuale (Polmonari, 1990; Baraldi, 1992; 2003). In altre parole, si ritiene che il processo di socializzazione sia corrispondente a quello di individuazione (del Sé). La formazione del Sé è allora fortemente connessa con le capacità relazionali. Ovvero il Sé non è che il frutto della relazione tra l'Io e l'Altro, i quali tra loro più che 'essere' in modo autonomo, 'inter-sono'. Né l'Io né l'Altro possono perciò esistere solo in virtù di se stessi ed attraverso tale relazione non avviene un assorbimento, una scomparsa dell'Io, ma un superamento del medesimo che genera un contatto con aspetti più personali e profondi.

Come diceva Carl Rogers *"Il più personale è il più universale"*. Riteniamo che questa frase possa avere un duplice significato: da un lato più conosciamo noi stessi più entriamo in contatto con il nostro ambiente (l'universo di cui siamo parte); dall'altro, più entriamo in contatto con noi stessi, più diventiamo autentici, genuini nel nostro modo di esprimerci; questo consente anche agli altri di diventare ricettivi del nostro modo di comunicare, tanto da essere sufficientemente sicuri di poter fare altrettanto. Si genera così un circolo virtuoso di empatia con l'alterità, in cui le distanze tra me e l'altro si dissolvono nel nostro reciproco riconoscimento di umanità e questo, per chiudere il cerchio, diviene solido fondamento per una società interculturale.

DINAMICA DEL CONFLITTO DI VALORE

Seguendo la definizione di Huntington, un conflitto di valore può essere considerato come un dissidio che ha come oggetto l'identità, radicata culturalmente, di un attore, per cui la domanda problematica è la seguente: *"Chi sei?"* Prima di affrontare, ampliando quanto già sostenuto nell'introduzione, la risposta problematica a tale interrogativo, cerchiamo di ricostruire rapidamente, a livello sociologico, l'evoluzione del significato del valore morale seguendo la tripartizione premoderno-moderno-postmoderno.

Se infatti si riflette su che cosa sia bene e male, nelle società tradizionali (premoderne), si può vedere come il bene si identifica con il costume ordinario, con la vita di una comunità, con le regole ripetute e riprodotte attraverso la tradizione. L'atteggiamento morale è quindi il conformarsi a queste regole. La morale a questo livello diventa soprattutto una strategia che permette il riprodursi nel tempo delle "comunità naturali" degli umani.

Nella modernità, i legami naturali che tengono assieme le comunità si allentano. Non è più destino morire nel posto dove si è nati, ma accidente o indicatore di appartenenza a gruppi sociali meno evoluti. Il significato del valore, allora, tende sempre più a staccarsi dall'oggettività del bene per diventare una scelta dell'individuo. Il soggetto diviene titolare del valore, perché emancipato e considerato quindi in grado di valutare. Dall'oggettività del bene si passa allora alla prospettiva della valutazione. Da qui il riferimento all'economia, il valore diviene qualcosa che può essere anche contrattato. Per evitare il relativismo assoluto, la modernità cerca di costruire progetti universali di valore. Progetti che però devono passare tra Scilla e Cariddi. Da una parte proporre ideali universali con



pretese di validità generale, dall'altra salvaguardare le prerogative individuali. Da una parte l'universalismo etico, dall'altra le particolarità (e l'unicità) dei soggetti. Le ideologie, soprattutto, sono grandi progetti moderni in cui si cerca di combinare assieme la realizzazione complessiva della società e l'estrema libertà del singolo. Progetti che falliscono alla prova dei fatti.

Una situazione analoga si verifica per la scienza moderna. Il progetto scientifico moderno collega la scienza al progresso ed al miglioramento costante dell'uomo e della società nel suo insieme. Base "morale" del progresso scientifico diviene il grande incremento di opzioni a disposizione dell'individuo e dei sistemi sociali. Con la bomba atomica ed il sorgere della questione ecologica questo progetto viene meno, la scienza moderna perde con evidenza la sua innocenza e dimostra le possibilità di distruzione insite nell'incremento incontrollato delle opzioni. Nella modernità quindi scienza e ideologia hanno cercato di sostituire la tradizione fino a quando queste due grandi narrazioni, per motivi diversi, si sono imbattute nell'infondatezza delle loro pretese assolutistiche.

Se poniamo quindi il conflitto di valore a livello dei sistemi della personalità in una determinata fase dell'evoluzione sociale, possiamo individuare un codice comune di soluzione del conflitto medesimo. Tale codice è individuabile nel *significato del valore* per cui si configge. Il significato dei valori non dipende in maniera deterministica da una cultura data (anche se ovviamente viene influenzato). Questo punto può essere ben illustrato estendendo per analogia le considerazioni fatte da Weber sul lavoro scientifico "vocazionale-professionale" (Weber ed. orig. 1919; 1997). Sussiste in generale a livello sociale (di qualsiasi sistema sociale) un processo di "razionalizzazione diffusa" (*Durchrationalisierung*) per cui

l'esistenza di identità culturali specifiche non implica che la selezione dei principi sia arbitraria. Tale processo di selezione dei valori avviene comunque attraverso processi di elaborazione simbolica e linguistica del sacro e la discussione (in senso ampio) di argomenti migliori. Ciò non significa, naturalmente, affidare una direzione a questo processo o constatarne l'irreversibilità evolutiva, ma considerare che il processo di selezione dei sentimenti morali è un fenomeno plurifattoriale, condizionato da determinanti culturali e dalle autonomie individuali di scelta.

Trasportando questo tema al livello della distinzione ipotizzata tra Io (socializzato) e Sé (individuato) possiamo supporre che il conflitto di valore, se non viene rimandato al significato profondo del valore medesimo, non si pone a livello di Sé, quindi al livello del sistema della personalità nel suo insieme, ma si pone a livello di Ego, cioè di quella dimensione della personalità, il carattere, essenzialmente condizionato dalle relazioni sociali del contesto di appartenenza e del gruppo sociale di riferimento. I conflitti di valore, perciò, nella forma in cui li conosciamo nella società contemporanea sono tendenzialmente sempre conflitti tra maschere (nevrotiche). O meglio, *si tratta di conflitti che riguardano processi differenti di socializzazione*, piuttosto che i processi di individuazione, ciò ne depotenzia di molto la pretesa radicalità. Agendo invece a livello di significato dei valori si possono trovare dei tratti comuni transculturali che assumono la forma di metodi di soluzione del conflitto medesimo.

Assumiamo come esempio un caso di ipotetica "differenza assoluta". Poniamo che il conflitto sorga tra sfere di valore che riconoscano, come argomentato nel capitolo precedente, il principio *dell'elaborazione linguistica del sacro*, quindi un'intesa normativa basata su argomenti universalizzabili, ed altre sfere di valore che negano

tutto ciò, rifiutando anche la base ragionevole (nel senso del logos aristotelico) di un pensiero metafisico per affermare *“che ciò che è, è come è scritto”* (in un Libro dettato dall’Unico Dio). Il conflitto in questione si porrebbe perciò tra chi interpreta i valori come riferiti a visioni del mondo (anche religiosamente fondate) tendenzialmente plurali e dotate di una eguale legittimità (almeno nello spazio pubblico) e chi le ritiene riferite ad una Verità data ed accessibile tramite una appartenenza, una conversione o una conquista. In entrambi i casi, però, il significato di tali valori risulta comunque comunicabile. Nel senso che, in entrambi i casi, il significato di tali valori rimanda a dei simboli. I simboli fanno riferimento all’Ego solo in maniera mediata, mediata dai condizionamenti sociali che compongono inevitabilmente questa componente del sistema della personalità. A livello di Sé, invece, i simboli vengono percepiti immediatamente nella loro validità (e presenza) universale. Contaminando il discorso sociologico con quello psicoterapeutico, si può quindi affermare che il conflitto di valore si trasforma in guerra diffusa quando gli attori in gioco si confrontano in una dimensione di *“mancanza di presenza”*, quando cioè il significato dei valori per i quali confliggono non viene elaborato a livello di Sé, nell’ambito dell’autonomia del sistema della personalità nel suo insieme, ma a livello di maschera (nevrotica) dell’Io². *I conflitti di valore sono quindi fondamentalmente conflitti tra Ego, cioè tra stati inconsapevoli del condizionamento del sistema della personalità.*

METODOLOGIA E RISULTATI DI UNA RICERCA-INTERVENTO IN AMBITO SCOLASTICO

I flussi migratori che stanno interessando i paesi dell’Europa occidentale, compresa l’Italia, si presentano come un fenomeno strutturale. L’in-

stabilità politica-economica dell’Europa centrale, balcanica e orientale e il differenziale di sviluppo esistente tra Nord e Sud del mondo rendono tali flussi un fenomeno tendenzialmente persistente nel tempo, perlomeno nel breve-medio periodo. Per questi motivi l’incremento di interculturalità in qualunque società può provocare dei problemi al livello analizzato di conflitti di valore. A livello di scuola media inferiore, le questioni interculturali possono essere riassunte nel modo seguente. (a) Presenza di studenti già socializzati a livello primario in culture diverse. (b) Esigenze di integrazione, comprensione reciproca, socializzazione interculturale nella società e nelle culture ospitanti. (c) Presenza (probabile) di un nucleo familiare inserito nella cultura originaria. (d) Presenza (probabile) di più culture minoritarie, alcune potenzialmente conflittuali tra di loro.

Tali questioni riguardano essenzialmente degli obiettivi formativi che l’istituzione scolastica può cercare di raggiungere. Questi obiettivi, in sintesi, possono essere: la comprensione, da parte degli studenti provenienti da culture esterne della società e delle culture in cui si inseriscono. Il coinvolgimento delle famiglie in questo processo (quando necessario). La comprensione da parte dei docenti e degli studenti italiani della diversità culturale. Il fatto che il processo di socializzazione secondaria degli studenti provenienti da culture esterne avvenga senza cancellare le loro culture originarie, ma anzi trasformandole in risorse a disposizione di tutti.

Per affrontare queste problematiche alla fine del 2003 abbiamo proposto al collegio docenti della Scuola Media Statale Ascoli-Favetti di Gorizia, una scuola interessata dalla consistente presenza di studenti immigrati o comunque stranieri, di organizzare una ricerca-intervento, denominata Progetto Multicultu-



ra, con l'obiettivo di implementare pratiche socio-terapeutiche per il dialogo interculturale e la riduzione del disagio nell'ambito della scuola summenzionata.

La ricerca-intervento è stata organizzata per una durata complessiva di tre anni. Ogni anno sono state selezionate alcune classi (prime, seconde e terze) dell'Istituto, per svolgere sia gli interventi socio-terapeutici che quelli più prettamente di ricerca e analisi scientifica. In totale sono stati coinvolti circa 250 studenti, un gruppo di 10-15 insegnanti, una ventina di famiglie (le più interessate) e una sessantina di mediatori culturali. Gli interventi sono operativamente partiti nel dicembre 2003 e si sono conclusi nel giugno 2006.

I temi suddetti (capacità empatiche, di dialogo con sé e gli altri), sono stati affrontati con l'uso di metodologie interattive che prevedono l'utilizzo di *brainstorming*, *role playing*, visualizzazioni, racconti metaforici, simulazioni, attività esperienziali, attività di espressione e contatto corporeo, piccole attività teatrali. Tali metodologie sono state integrate da modalità specificatamente psico-sociologiche e sociologiche: colloqui individuali, interviste in profondità, osservazione partecipante.

Inoltre, ai fini del "fissaggio", della ricodifica e della valutazione degli interventi svolti, è stato somministrato ai soggetti interessati un questionario pre-intervento ed uno post-intervento. In generale le modalità utilizzate traggono ispirazione dalla metodologia gestaltica-fenomenologica e dallo stile del sociodramma moreniano; in particolare, per la parte inerente l'analisi della struttura emotiva si è tratto spunto dal metodo RET (terapia razionale- emotiva) ideato da Ellis, che studia appunto i meccanismi che sono alla radice delle reazioni emotive.

Sulla base dei dati raccolti nello svolgimento degli interventi prece-

denti e da una presa in visione della più recente letteratura scientifica rilevante sulla questione, si può sintetizzare la situazione di sfondo su cui si è operato nei punti seguenti:

- Considerevole aumento della presenza di studenti stranieri con relative problematiche di inserimento (comprensione linguistica, modalità relazionali, situazioni di disagio familiare, situazioni traumatiche dovute al cambiamento, ma anche al vissuto personale, in alcuni casi senso di svalutazione legato alle proprie origini con difficoltà di scoprire gli aspetti positivi della propria cultura di provenienza).
- Trasformazione delle tipologie di disagio presenti negli studenti pre-adolescenti in maniera correlata ai recenti processi di mutamento sociale. Tali trasformazioni riguardano per prima cosa: una "biforcazione" tra varie forme di disagio (psicologico, relazionale, emotivo, sociale) e il rendimento scolastico. Nel senso che le due dimensioni non appaiono strettamente correlate. Un forte disagio, a vari livelli, può essere correlato ad un buon rendimento scolastico. Così come un insufficiente rendimento scolastico può essere correlato ad un generale benessere psico-socio-relazionale nello stare a scuola. In altre parole, si nota l'incremento di casi in cui "si sta male studiando bene" o "si sta bene studiando male". Indebolimento generale della funzione genitoriale-familiare, con relativo sovraccarico di altre agenzie di socializzazione.

- Maggiori esigenze di approcci integrati di prevenzione del disagio.

L'intervento in questione si è quindi attivato seguendo questi orientamenti. Tutto ciò ha comportato l'utilizzo di metodologie finalizzate al lavoro sul gruppo classe, all'alfabetizzazione emotiva ed in generale ad un approccio che intende integrare tutte le componenti che gravitano attorno alla scuola (studenti, dirigen-

ti, docenti, genitori, consulenti e operatori esterni).

L'attribuzione di significato e la valutazione degli interventi svolti non è stata attuata semplicemente tramite un'analisi di "soddisfazione della clientela", ma attraverso una individuazione di atteggiamenti su cui costruire un confronto pre/post-intervento. A questo scopo sono stati somministrati due questionari nelle classi interessate. Uno prima dell'intervento ed uno dopo. Nei questionari sono stati ampiamente utilizzati degli scalogrammi. Ciò ha comportato un'accentuazione, già a livello di dati d'ingresso, sugli aspetti esplicativi, piuttosto che descrittivi, provenienti dal materiale raccolto. L'obiettivo strategico del questionario, che giustifica l'utilizzo massiccio delle scale di atteggiamento, risulta essere l'individuazione dei fattori causali che hanno determinato specifiche trasformazioni di atteggiamento, mediante la progressiva eliminazione di motivi causali considerati non pertinenti. In questo modo, si ritiene di essere pervenuti, al di là di ogni ragionevole dubbio, all'isolamento di quelle cause che, in maniera più probabile che no, hanno prodotto in modo quasi esclusivo dei mutamenti di atteggiamento. Si tratta di un metodo largamente utilizzato nella ricerca classica sociologica³.

Per individuare in maniera scientificamente corretta l'impatto degli interventi sui soggetti, in questi questionari sono stati anche inseriti dei temi non trattati nel corso degli esperimenti svolti nelle classi. In questo modo, alcuni cambiamenti registrati negli atteggiamenti degli studenti possono essere più chiaramente attribuiti alle attività svolte dal gruppo di ricerca-azione, piuttosto che alla "normale" maturazione del gruppo-classe durante l'anno scolastico e lo svolgimento delle attività curriculari. A questo scopo, sarebbe probabilmente preferibile, in futuro, effettuare l'analisi di valutazione su

una classe completamente estranea agli interventi (meglio se di un'altra scuola), per verificare con ulteriore chiarezza l'impatto degli esperimenti svolti.

In entrambi i questionari (pre e post-intervento) le batterie delle scale di atteggiamento hanno riguardato i seguenti temi:

- *Il successo scolastico.* Inteso in senso lato come valutazione del proprio inserimento nel gruppo primario classe (quindi non riguardante in maniera principale il rendimento scolastico).
- *Le relazioni sociali.* Specificate nei confronti dei genitori, degli adulti significativi, degli insegnanti, del gruppo dei pari ed analizzate anche negli aspetti conflittuali.
- *Le emozioni.*
- *I valori.* Che cosa è importante per te in questo momento.
- *Il livello di maturità e consapevolezza relazionale-comportamentale.*
- *Le regole.*

Ovviamente, solo nel questionario post-intervento è stata inserita una parte relativa al livello di soddisfazione rispetto agli interventi svolti.

I risultati della comparazione pre/post-intervento sono molto interessanti. In sintesi, cambiamenti significativi vengono registrati nelle relazioni sociali anche in vista del superamento delle situazioni conflittuali, nella consapevolezza di sé, negli indici di maturità comportamentale (anche se in questo caso esiste una pluralità di con-cause spieganti la trasformazione).

I mutamenti registrati nelle relazioni sociali riguardano essenzialmente la capacità di esprimere i propri sentimenti (frutto di un processo di alfabetizzazione emotiva) nei confronti degli "Altri significativi" (adulti-genitori, gruppo dei pari). I risultati offrono questi dati. Prima dell'intervento, solo il 23,1% degli intervistati dichiara di esprimere i propri sentimenti nei confronti degli adulti (specialmente genitori). Dopo l'intervento,



la percentuale sale al 32,5%.

Prima dell'intervento, il 43,6% degli intervistati dichiara di esprimere i propri sentimenti con i pari (specialmente nell'ordine amici, compagni di classe, fidanzata/o). Dopo l'intervento la percentuale sale al 47,5%, allargando il campo relazionale anche agli "estranei" e "indifferenti". Controprova di questo incremento di competenze relazionali e di allargamento verso estranei ed indifferenti, attribuibili soprattutto alle attività svolte, prima dell'intervento, il 30,8% degli intervistati dichiara di non esprimere mai i propri sentimenti (con un 2,5% di mancate risposte su questo tema sensibile). In sintesi, prima dell'intervento sussiste un indice di non-relazionalità del 33,3%. Dopo l'intervento la percentuale scende al 20%. Si può quindi affermare con ragionevole certezza che il lavoro svolto sulle emozioni abbia dato buoni frutti incrementando notevolmente le capacità relazionali dei soggetti coinvolti negli interventi.

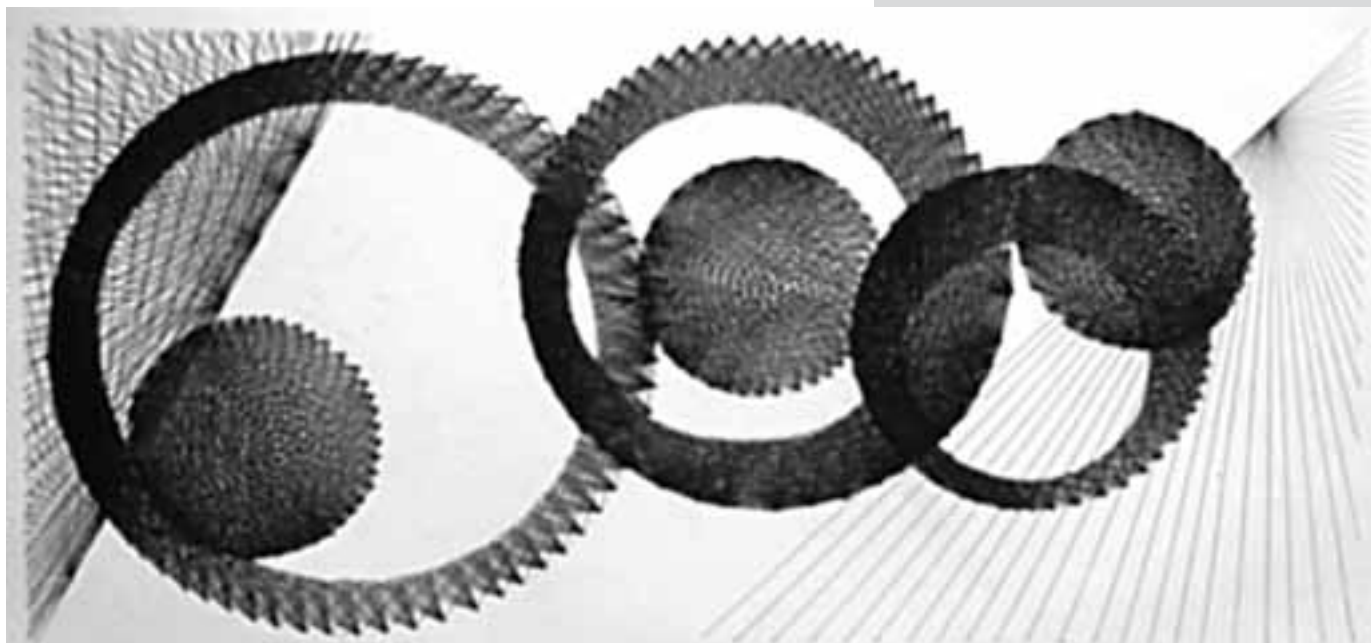
Le competenze relazionali possono anche essere valutate rispetto alla variabile italiano/straniero. Anche in questo caso i risultati sono significativi. Prima dell'intervento, gli studenti stranieri esprimevano

relativamente di più i loro sentimenti con i genitori rispetto a quelli italiani (16,7% di stranieri contro il 12,1% di italiani). Con il gruppo dei pari gli studenti stranieri non avevano alcun tipo di relazionalità (ricordiamo che si tratta delle prime classi, anche il questionario pre-intervento è stato somministrato nel mese di marzo ad anno scolastico ben avviato). Mentre anche il disagio relazionale risultava maggiore nel gruppo degli stranieri.

In sintesi, ciò significa che prima dell'intervento gli stranieri presenti in questa scuola nelle prime classi disponevano di competenze relazionali esclusive nei confronti dei genitori (comunque adulti) e di scarse capacità relazionali nei confronti dei pari, anche se l'anno scolastico era molto avanzato (mese di marzo).

Dopo l'intervento la situazione muta radicalmente (e nel corso di due mesi). In sintesi, gli studenti italiani in generale incrementano la loro relazionalità con i genitori, mentre cala l'esclusività genitoriale per gli studenti stranieri. *Gli studenti stranieri che indicano di esprimere (finalmente) i propri sentimenti con il gruppo dei pari passano dallo 0 al 42,9%.* Mentre calano sensibilmente i livelli di disagio relazionale (gli italiani che dichiarano

Senza titolo
acquaforte, 1978



di non esprimere mai i loro sentimenti scendono dal 78,8 al 15,1%, gli stranieri dall'83,3 al 42,7%) e le situazioni conflittuali. Si può quindi ritenere che l'intervento abbia avuto un notevole impatto sulle capacità relazionali degli studenti, a tutti i livelli.

Si è poi voluto cercare di scorgere in sintesi quale sia stato il fattore principale, a livello di valori individuali, su cui l'intervento abbia avuto un impatto. Tale fattore è stato individuato mediante la costruzione di un indice definito di autoconsapevolezza. Tale indice è stato determinato, molto semplicemente, valutando l'importanza attribuita dall'intervistato all'affermazione *"In questo momento, per me è importante decidere da solo della mia vita"*⁴. Nel senso che questa affermazione voleva significare, significato costruito tramite i metodi qualitativi, *è importante per me decidere da solo della mia vita essendo consapevole dei condizionamenti derivanti dai gruppi sociali di riferimento (famiglia, pari, media) nei confronti del mio Ego*.

Decidere da solo della mia vita significa in questo contesto saper distinguere tra i miei bisogni profondi (attribuibili al Sé) e i desideri dell'Io condizionati dai contesti sociali. Ciò ha ovviamente impedito una dispersione semantica del significato dell'affermazione, che si sarebbe venuta a creare in un qualsiasi questionario distribuito ad un campione casuale su cui non si era operato a livello di interventi psico e socio terapeutici. Affermazione inserita in una batteria di 12 temi, dove i 5 livelli possibili di importanza attribuibili erano i seguenti:

- Per niente importante* = 1
- Poco importante* = 2
- Abbastanza importante* = 3
- Importante* = 4
- Importantissimo* = 5

Infatti mentre il 56,4% degli studenti, prima dell'intervento, dichiarano come importantissimo (valore 5) il fatto di *"Decidere da solo della*

mia vita". Dopo l'intervento, questo item viene considerato importantissimo dall'80% degli intervistati. Su altri temi non si registra un tale cambiamento negli atteggiamenti. *Questo sembra dimostrare (al di là di ogni ragionevole dubbio) che il lavoro svolto sull'autonomia individuale e sulla scoperta dell'Altro mediante la scoperta del Sé, abbia avuto un notevole successo. In sintesi, il messaggio secondo cui si può essere uguali solo attraverso la differenza sembra essere stato percepito e registrato dall'accresciuta importanza attribuita all'autoconsapevolezza (nel senso di riconoscimento dei condizionamenti sociali che agiscono a livello di Ego), assieme alle migliorate competenze relazionali (fattori di risoluzione dei conflitti di valore) indicate dagli intervistati nel questionario post-intervento.*

L'evidenza empirica di tali esiti risulta confermata dalle domande di controllo poste relativamente ad atteggiamenti su cui l'intervento non ha lavorato. Per esempio la rabbia come reazione disfunzionale. Gli atteggiamenti relativi a questo comportamento non sono infatti mutati prima e dopo l'intervento. Proprio perché non c'era nessun nesso logicamente causale che ne determinasse il cambiamento.

Per concludere, i risultati indicano anche un incremento degli indici di maturità, calcolati sulla base della misurazione di una serie di atteggiamenti dichiarati nei confronti dei genitori e dei docenti. L'indice di maturità pre-intervento nei confronti dei genitori era del 66,7%. Diventa del 70%. Quello nei confronti dei docenti dell'89,8%. Post-intervento diventa del 95%. In questo caso l'evidenza empirica non è completa. Altri fattori potrebbero influire su questo aumento (comunque non estremamente elevato) di maturità (auto-dichiarato) nei confronti di adulti significativi quali i genitori e gli insegnanti. Bisogna però notare che tra il questionario pre e quello post-



intervento sono passati poco più di due mesi. Il fattore tempo potrebbe essere quindi considerato gerarchicamente inferiore rispetto all'impatto relativo gli interventi svolti.

CONCLUSIONI

La ricerca-intervento svolta sembra confermare alcune ipotesi avanzate a livello teorico. Agendo sulla base della distinzione tra Sé ed Io si perviene alla consapevolezza dei propri condizionamenti sociali, ciò permette di accedere ai significati dei valori di riferimento, distinguendo tali significati dai comportamenti che, in maniera socialmente condizionata e culturalmente e temporalmente variabile, vengono svolti per aderire a tali valori. In sintesi, *i significati sono universali (o meglio universalizzabili), i comportamenti sono relativi (e vanno relativizzati)*. Questo permette di superare un approccio solo procedurale alle intese normative, dato che in molti casi i significati dei valori non rappresentano temi conflittuali, ma i conflitti nascono a livello di comportamenti di adesione a tali valori (socialmente e culturalmente condizionati).

L'elaborazione simbolica e linguistica del sacro può quindi essere fondata a livello di distinzione tra Sé ed Io. *Detiene perciò un fondamento pre-linguistico*. In altre parole, esiste un'autonomia individuale, a livello di elaborazione dei sentimenti morali, che rimane universalisticamente valida, per ogni essere potenzialmente capace di individuazione, a qualunque cultura appartenga. Tale autonomia è connessa all'esistenza di un Sé distinto e comprendente, come interfaccia socio-culturale, dall'Io.

Esiste una conferma empirica che questo approccio possa diventare un metodo di soluzione dei conflitti di valore. Tale preliminare conferma è offerta dai risultati della ricerca-intervento qui illustrata, per cui specifici lavori psico e socio terapeutici sulla "mancanza di presenza", finalizzati

ad acquisire la consapevolezza dei propri condizionamenti cristallizzati nelle "maschere dell'Io", determinano un incremento di consapevolezza ed un conseguente incremento delle competenze relazionali, con relativa diminuzione dei conflitti di valore, derubricati come conflitti tra maschere egoiche, come desideri di affermazione, non bisogni di riconoscimento. Siamo convinti che si tratta di un percorso da sviluppare.

Elisabetta Damianis

Daniele Ungaro

Università di Teramo

Gli autori ringraziano la prof.ssa Renata Kodilija per la collaborazione fornita a livello metodologico.

BIBLIOGRAFIA

Ardigò A.

Per una sociologia oltre il post-moderno, Bari, Laterza, 1988.

Baraldi C.

Socializzazione e autonomia individuale. Una teoria sistemica del rapporto tra comunicazione e pensiero, Milano, Franco Angeli, 1992.

Baraldi C.

Comunicazione interculturale e diversità, Roma, Carocci, 2003.

Bauman Z.

The Multicultural Ridde, London, Rotledge, 1999.

Bauman Z.

La solitudine del cittadino globale, Milano, Feltrinelli, 2000.

Bauman Z.

La società individualizzata, Bologna, Il Mulino, 2002.

Berger P. L., Luckmann T.

La realtà come costruzione sociale, Bologna, Il Mulino, 1969.

Colombo E.

Rappresentazioni dell'Altro. Lo straniero nella riflessione sociale occidentale, Milano, Guerini e Associati, 1999.

Colombo E.

Le società multiculturali,
Bologna, Il Mulino, 2002.

Berger P. L. and Luckmann T.

La realtà come costruzione sociale,
Roma, Carocci, 2002.

Damianis E.

*La differenza come valore. Pratiche
socioterapeutiche di dialogo
interculturale e prevenzione del disagio*,
in Quaderni di orientamento, XIII/26,
18-33, 2005.

Damianis E.

*Intercultura. La scoperta dell'Altro.
Pratiche socioterapeutiche di dialogo
interculturale e prevenzione del disagio
in ambito scolastico*,
Università degli Studi di Teramo: Tesi
di Dottorato di Ricerca, 2007a.

Damianis E.

*L'accoglienza dell'Altro tra scuola e
società*,
in Quaderni di orientamento, XVI/31,
24-35, 2007b.

Damianis E., Ungaro D.

Educazione all'interculturalità,
www.tolerance.it., 2003.

Demetrio D.

*Immigrazione e pedagogia
interculturale*,
Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Demetrio D., Favaro G.

Didattica interculturale,
Milano, Franco Angeli, 2004.

Elias N.

La società degli individui,
Bologna, Il Mulino, 1990.

Escobar R.

Lo straniero,
in Bonvecchio, C. et al. (cur), La
contesa tra fratelli. Torino, Giappichelli,
1993.

Freud S.

Totem e Tabu,
Roma, Editori Riuniti, 1969.

Freud S.

Il disagio della civiltà e altri saggi,
Torino, Einaudi, 1971.

Freud S.

Metapsicologia,
in Opere, Torino, Boringhieri, 1977.

Fromm E.

Fuga dalla libertà,
Milano, Bompiani, 1973.

Gallino L.

Dizionario di Sociologia,
Torino, Utet, 1993.

Gerth H., Wright Mills C.

Carattere e struttura sociale,
Torino, Einaudi, 1969.

Habermas J.

Teoria dell'agire comunicativo,
Bologna, Il Mulino, 1986.

Heidegger M.

Essere e tempo,
Milano, Longanesi, 1976.

Huntington S. P.

*Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine
mondiale*,
Milano, Garzanti, 1996.

Jung C. G.

Gli archetipi e l'inconscio collettivo,
Torino, Boringhieri, 1980.

Mead G. H.

*Mente, sé e società dal punto di vista di
uno psicologo comportamentista*,
Firenze, Giunti, 1966.

Melotti U. (cur.)

L'abbaglio multiculturale,
Roma, Seam, 2000.

Melotti U.

*Migrazioni internazionali.
Globalizzazione e culture politiche*,
Milano, 2004.

Melotti U. (cur.)

*Le banlieues. Immigrazione e conflitti
urbani*,
Roma, Meltemi, 2006.

Naranjo C.

Carattere e nevrosi,
Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1996.

Parsons T.

Psychoanalysis and the Social Structure,
Psychanalytic Quarterly, 27/19, 41-53,
1950.

Parsons T.

Social Structure and Personality,
New York, Glencoe, 1964.

Parsons T.

*The Position of Identity in the General
Theory of Action*,
in Gordon, C. e Gergen, K. (eds), The
self in Social Interaction, New York,
Wiley, 1968.



Polmonari A.

Processi simbolici e dinamiche sociali,
Bologna, Il Mulino, 1990.

Reich W.

Psicologia di massa del fascismo,
Milano, Sugarco, 1971.

Sullivan H. S.

*La concezione moderna della
psichiatria*,
Milano, Sugarco, 1961.

Ungaro D.

Capire la società contemporanea,
Roma, Carocci, 2001.

Ungaro D.

*Le nuove frontiere della sociologia
politica. Poteri e dilemmi della
democrazia contemporanea*,
Roma, Carocci, 2004.

Ungaro D.

*Democrazia ecologica. L'ambiente e la
crisi delle istituzioni liberali*,
Roma-Bari, Laterza, 2004b.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.

Pragmatica della comunicazione umana,
Roma, Astrolabio, 1971.

Weber M.

La scienza come professione,
Roma, Armando, 1997.

Wittgenstein L.

Della certezza,
Torino, Einaudi, 1978.

NOTE

1 Viene riportato il termine comprendere così come proposto da Todorov, tuttavia riteniamo improprio parlare di reale comprensione semmai di conoscere strumentale. Infatti assumiamo che il termine comprensione includa in sé un qualche livello di empatia (conoscenza analogica che include un contatto emozionale) che non può, per sua natura, andare nel senso della distruzione; mentre invece un tipo di analisi logico-strumentale, un sapere che indica il miglior percorso possibile per raggiungere uno scopo, senza aver nulla a che vedere con il contatto con l'Altro, può condurre alla razionale distruzione dell'Altro, inteso

come nemico così come avvenuto in Messico, ma anche in tempi più recenti con l'Olocausto (Bauman 1992)

2 Lungo questo percorso noi assumiamo una posizione particolare (desunta e rielaborata da Naranjo, 1996), che implica la trattazione di una differenza specifica tra Sé ed Io e tra processi di individuazione (formazione del Sé) e di socializzazione (formazione dell'Io). Ad un livello preliminare, si può definire il Sé come la forma autentica del sistema della personalità. Intendendo per autenticità il contatto con i bisogni più profondi dell'individuo al di là della maschera nevrotica caratterizzata dall'Io. Da questo punto di vista, il Sé è un aspetto della personalità che comprende anche l'Io, l'Ego a sua volta rappresenta la maschera che l'individuo assume nella relazione con il mondo esterno. Per spiegare meglio, *l'individuo è un essere strutturalmente condizionato*, una psicologia del Sé come qui proposta non studia ciò che siamo, ma "dove" siamo, diventa finalizzata a comprendere, a conseguire la consapevolezza del condizionamento, trasformandosi in presupposto essenziale per una sociologia del conflitto interculturale. Dunque staccarsi consapevolmente dall'Ego significa rafforzare la personalità (autentica). In quest'ottica, l'Ego rimane una dimensione necessaria, ma rappresenta il "falso Sé". *L'Ego perciò si caratterizza come nevrosi nel senso di "mancanza di presenza", cioè inconsapevolezza del condizionamento.*

3 Si vedano per esempio la ricerca di Durkheim sul suicidio e quella di Stouffler ed altri relativa all'American Soldier.

4 Gli altri 11 indici erano: relazionalità (1); rispetto (2); autorità (3); buona salute (4); capacità (5); affetto (6); fiducia (7); benessere economico (8); felicità (9); essere alla moda (10); tranquillità (11).

"CHI HA PAURA DI CAPPUCETTO ROSSO?"

UNA FIABA PER CONOSCERSI MEGLIO

Eva Ciuk
Francesca Curet

I progetto si propone di promuovere la conoscenza delle diversità, la cultura del rispetto dei diritti dei bambini e della solidarietà e la capacità di valutare eticamente le conseguenze del proprio agire

LE RAGIONI DEL PROGETTO E I RIFERIMENTI LEGISLATIVI

Nell'ultimo anno in Italia abbiamo assistito ad un drammatico incremento di situazioni di intolleranza e di odio nei confronti delle comunità Rom e Sinti. L'ordinarietà del pensiero razzista è stata legittimata soprattutto da un genere di informazione che non è riuscita a condannare i pensieri discriminatori che spesso si diffondevano all'interno della società anche attraverso i mezzi di comunicazione di massa, contribuendo così alla diffusione di luoghi comuni e pregiudizi relativamente alle vicende che hanno avuto al centro dell'interesse la comunità Rom.

A partire da questi episodi e dalle conseguenti riflessioni sviluppate sui temi della tolleranza e delle discriminazioni è nata l'idea di offrire soprattutto ai bambini, ma forse anche agli adulti, una fiaba che li aiutasse a riflettere, a conoscere i propri coetanei e a confrontarsi con il mondo e con il diverso. Lo scopo era quello di far percepire loro la varietà del mondo come una ricchezza e non come elemento in grado di minacciare il nostro modo di vivere, la nostra quotidianità e i nostri valori. L'obiettivo è stato quello di superare la tendenza

alla generalizzazione che molte volte porta i bambini ad identificare le azioni prodotte da singoli con possibili pregiudizi nei confronti dell'intera comunità considerata.

L'ideazione del progetto è avvenuta a partire da "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri", un documento presentato dal Ministero della Pubblica Istruzione nell'ottobre 2007 e redatto dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*, istituito, con decreto ministeriale il 6 dicembre 2006, con l'obiettivo di individuare soluzioni organizzative efficaci e utili orientamenti per il lavoro delle scuole.

Nella parte dedicata agli interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi il documento attribuisce alla scuola un ruolo centrale nell'affrontare i problemi legati agli stereotipi e pregiudizi ed alle varie forme di etnocentrismo, concepito come elemento scatenante della xenofobia, o del vero e proprio razzismo, nelle sue varie forme e livelli (da quello istituzionale a quello scientifico, a quello non teorizzato ma ugualmente pericoloso).

"La scuola deve affrontare questi problemi senza tacerli o sottovalutarli; *l'educazione antirazzista può essere*



considerata uno degli obiettivi all'interno dell'intercultura, anche se non coincide interamente con essa. In questo ambito sono comprese anche tutte le strategie attraverso cui si costruisce l'alterità, che oggi devono mirare in modo specifico a contrastare l'islamofobia, l'antisemitismo e l'antiziganismo¹. L'educazione interculturale deve comprendere la dimensione dell'antirazzismo, altrimenti si avrebbero istanze pedagogiche "ingenue", prive di contatto con la realtà delle problematiche della discriminazione."

"La complessità del problema del razzismo nella società attuale richiede negli educatori, negli insegnanti e nei genitori uno sforzo di acquisizione di competenze, di capacità di osservazione e soprattutto di responsabilità che, a partire dalla conoscenza personale, si concretizzi in progetti".

Ed è a partire da questo documento che sono stati fissati gli obiettivi del progetto:

- promuovere la conoscenza delle differenze e, allo stesso tempo, una cultura del rispetto dei diritti dei bambini e della solidarietà;
- stimolare il bambino della scuola primaria a valutare eticamente le conseguenze del proprio agire, sia sul piano personale che sociale, nei confronti delle comunità Rom e Sinti;
- affiancare il bambino all'uso sicuro e consapevole degli strumenti informatici e delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione (uso di internet e navigazione web).

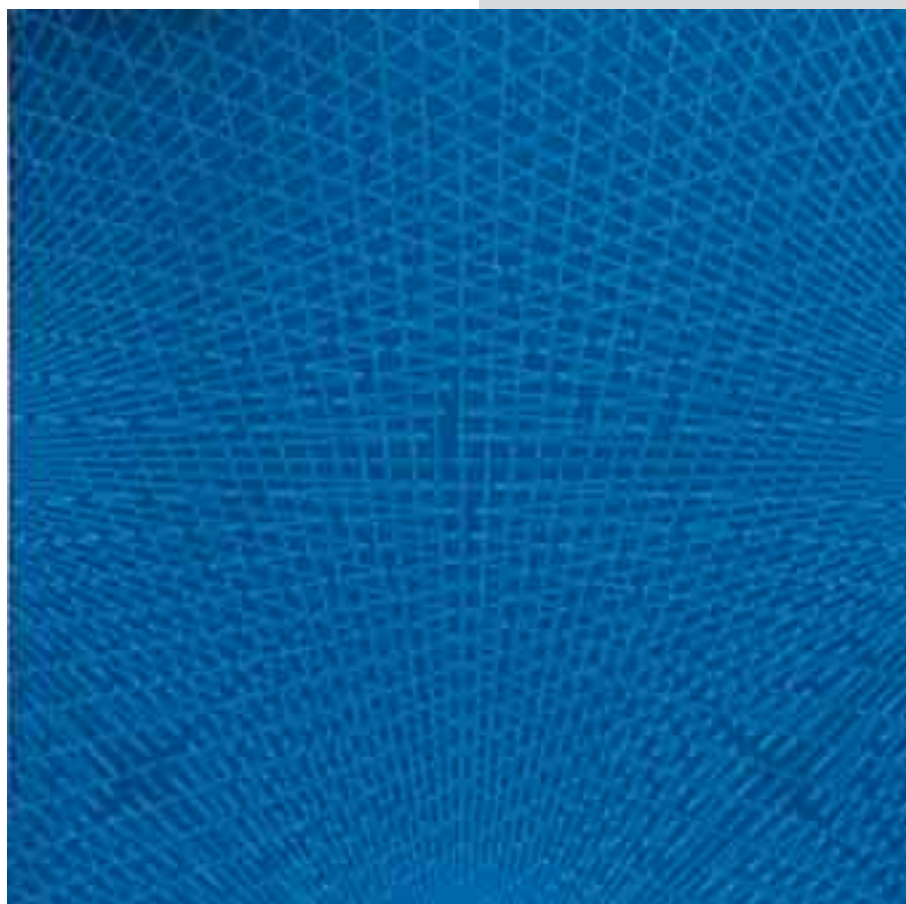
SINTI E ROM DUE COMUNITÀ AI MARGINI

I Rom e i Sinti sono presenti in Italia sin dal XV secolo ed è da quel periodo che vengono considerati parte integrante della popolazione e della storia italiana, tanto che un numero rilevante di essi ne possiede anche la cittadinanza. Allo stesso tempo, però, nella considerazione

comune e nel comportamento delle istituzioni, questa consapevolezza sembra essere del tutto assente: essi sono percepiti come completamente estranei alla società italiana, la quale, soltanto in sporadici casi, si adopera per metterli al riparo dalle discriminazioni, dall'ostilità sociale e dalla violenza razzista.

Per avere un'idea un po' più chiara di queste comunità, bisogna ricordare che quando si parla della "popolazione" si parla di un mondo molto eterogeneo che comprende cittadini italiani, stranieri regolari, profughi e stranieri irregolari. I Rom e i Sinti hanno vissuto e continuano a vivere nella nostra regione ai margini della società, sia fisicamente che spiritualmente: essi continuano ad essere protagonisti di vicende di discriminazione e violenza e, forse, è già tanto aver assistito, negli ultimi anni, ad un progressivo sviluppo del concetto di tolleranza (seppur

Costellazioni
serigrafia, 1972



esso, a volte, possa essere confuso con la rassegnata sopportazione) da parte di chi ci abita vicino.

Quella dei Rom e dei Sinti è un'emarginazione che presenta problematiche diverse da quella delle persone che vengono discriminate perché povere o socialmente escluse a causa del proprio status socio-economico. Un dato per intendersi: relativamente a queste popolazione sono piuttosto rare le problematiche legate al consumo di droga o alcol. Inoltre, in molti casi si sente parlare dell'allontanamento dei bambini dalle famiglie perché considerate inadeguate nel mantenimento materiale e nel sostegno psico-pedagogico dei propri bambini.

La cultura romani spesso è fortemente confusa con il comportamento e le condotte che vengono messe in atto dai singoli individui: aspetti quali il nomadismo, la mendicizia, il furto e l'accattonaggio non sono espressioni culturali, ma fenomeni sociali e come tali dovrebbero essere affrontati. Troppo spesso però certi fenomeni sociali specifici vengono presi a modello e rappresentanza di tutto il popolo romanès: l'errore del singolo non deve essere identificato come errore di tutta la comunità e soprattutto non si dovrebbe trasformarlo in una vera e propria questione etnica.

Molte sono le barriere innalzate nei confronti della diversità: una diversità percepita come fortemente stereotipata che impedisce di soffermarsi a considerare quanto questa popolazione sia composita e quanto eterogenea sia la varietà delle loro storie, lingue, religioni, tradizioni, costumi, e condizioni sociali.

Oggi, purtroppo, in Italia molti Rom vivono in condizioni di segregazione. L'esistenza stessa dei campi nomadi dimostra come, alla base della scelta di dedicare loro degli spazi di questo genere, vi sia l'ineguaglianza di diritti, di opportunità e di trattamento; ci si trova davanti

ad un l'isolamento spaziale, sociale e simbolico di un gruppo minoritario, entro spazi sottratti al diritto ordinario, a tal punto da far somigliare i luoghi in cui vivono a riserve. I campi sono, secondo Eva Rizzin (2006)², i termometri del grado di civiltà che una società manifesta nei confronti di una minoranza ed hanno uno scopo ben preciso: portare all'annientamento culturale. Il discorso dei diritti, di cui queste persone possono godere in Italia, risulta ancora paurosamente assente.

METODOLOGIA

Al progetto hanno partecipato in tutto circa un centinaio di bambini, frequentanti tre scuole di Trieste e, alcuni, un ricreatorio comunale. L'età dei partecipanti era piuttosto varia dato che le scuole coinvolte erano di differente grado (primaria e secondaria di primo grado).

I cinque gruppi sono stati incontrati separatamente in due incontri, ciascuno di un'ora e mezza, durante i quali hanno anche svolto attività tra loro differenti. Il filo conduttore, però, per ciascun incontro, è stato il coinvolgimento attivo di ciascun partecipante e la creazione di un clima di apertura e scambio reciproco fra i ragazzi. In questo modo, infatti, si puntava a fornire la possibilità a ciascuno di trovarsi a proprio agio nel raccontare ciò che sapeva di situazioni stimolo proposte dall'operatore; queste potevano essere, ad esempio, il concetto di cittadinanza o di diversità culturale, l'idea della guerra o dei diritti dei bambini.

L'adattamento degli argomenti e delle modalità di interazione sulla base delle caratteristiche dei bambini coinvolti e delle storie che potevano portare, ha reso possibile la creazione di un'atmosfera di accoglienza e di ascolto, la quale ha permesso che ragazzi provenienti dalla Serbia o dalla Somalia raccontassero la loro idea di conflitto, per la



quale l'immagine della guerra non era solo una notizia da telegiornale, ma una realtà vera nella quale si sono trovati a dover sopravvivere.

Prima di tutto, quindi, si è parlato con i bambini, li si è ascoltati e si è cercato di individuare i loro punti di vista, le loro conoscenze, le loro esperienze. Parallelamente, però, questo ascolto era richiesto anche ai compagni che, nel frattempo, si arricchivano di tante notizie ed esperienze che servivano loro per rivedere le proprie idee e in alcuni casi i pregiudizi, a favore di una visione di insieme che accettasse anche l'altro.

Per favorire la riflessione in classe, inoltre, sono stati utilizzati, come ausilio, tre strumenti didattici (fotografie, cortometraggio e web), che hanno stimolato l'analisi, la curiosità e l'accettazione delle diversità ed il confronto tra contesti, culture e modi di vivere l'infanzia diversi.

Questi strumenti hanno permesso lo sviluppo di una comunicazione interattiva all'interno del progetto e nello specifico sono stati utilizzati:

- una raccolta di fotografie, denominata "*Autobiografia del campo*" (a cura di Claudio Domini), scattate dai bambini che vivono nei campi nomadi di Trieste e di Udine e che presentano ai propri compagni di scuola la propria vita quotidiana, le condizioni esistenziali all'interno dei campi nomadi e il grado di integrazione rispetto alla città che li ospita e ai suoi abitanti;
- il cortometraggio "*Chi ha paura di Cappuccetto Rosso?*" (soggetto e regia di Eva Ciuk). Il cortometraggio si presenta sotto forma di racconto della favola di Cappuccetto Rosso a cui fanno da sfondo le immagini girate nel campo sfollati interni di Plementina/e in Kosovo e i bambini nelle loro attività quotidiane. Il contrasto creato tra le immagini animate e quelle girate nel campo sfollati stimola i beneficiari del progetto a riflettere sulle

condizioni in cui vivono i bambini delle etnie Rom e Ashkaelia in Kosovo e di conseguenza a confrontarsi con i bambini costretti a vivere in contesti di povertà, esclusione e intolleranza;

- la collaborazione con il progetto TROOL (Tutti i Ragazzi Ora On Line)³ dell'Istituto degli Innocenti di Firenze ha permesso ai bambini di approfondire le proprie conoscenze e pubblicare/condividere i lavori prodotti nell'ambito del progetto sul multiblog dedicato a Cappuccetto Rosso (www.trool.it).

Grazie all'utilizzo di questi strumenti e alle riflessioni che via via venivano elaborate dai ragazzi durante i due incontri, sono state individuate, anche in accordo con gli insegnanti, delle attività (laboratorio di giornalismo, laboratorio di teatro, disegni), che hanno permesso ai ragazzi di approfondire i contenuti e le riflessioni proposte dal progetto. Durante uno dei due incontri, inoltre, i ragazzi hanno avuto modo di conoscere Donatella Salvi, presidente del Comitato provinciale per l'Unicef di Trieste, la quale ha fatto conoscere ai bambini la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia.

I MATERIALI PRODOTTI

A partire dalle attività proposte durante gli incontri con i ragazzi, numerosi sono stati i materiali prodotti come risultato delle riflessioni e dello scambio di idee sui concetti di integrazione e diversità. In primo luogo, è bene indicare le realizzazioni degli stessi partecipanti che hanno dato vita ad uno spettacolo teatrale (seguiti con entusiasmo dalle educatrici del Ricreatorio, Sara Paccori e Daniela Di Meglio), un notiziario radiofonico andato in onda su radio RAI regionale con informazioni quanto più chiare

e corrette sul mondo dei Rom e dei Sinti, una rivisitazione della fiaba di Cappuccetto Rosso (anzi, della fiaba del lupo) e numerosi disegni, molto curiosi, in cui Cappuccetto Rosso e il Lupo cambiano le proprie caratteristiche in base al paese in cui si trovano.

I bambini che hanno conosciuto Cappuccetto Rosso si sono poi incontrati nello spazio virtuale messo a disposizione da Trool.

I RISULTATI E ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Già a partire dal primo incontro, quando veniva chiesto ai bambini di scambiare alcune riflessioni ed esperienze sull'integrazione e sulla diversità, è stato possibile constatare come alla base delle loro convinzioni vi fosse un semplice, ma ben radicato, processo di generalizzazione nei confronti delle idee sulle comunità diverse da quella di appartenenza.

I pensieri che verbalizzavano traevano spesso origine dalla mancanza di conoscenze reali e dalla difficoltà di effettuare un confronto con i propri usi e costumi. A tale proposito, è bastato chiedere a ragazzi provenienti da altri Paesi di narrare le proprie esperienze e condurre i compagni lungo un confronto non discriminante per far loro comprendere che spesso molti valori sono condivisi anche fra popoli differenti e che la diversità può essere davvero vissuta come fattore arricchente e da valorizzare nella propria quotidianità. L'efficacia di questo progetto e l'apprendimento di una cultura di tolleranza nascono proprio dal coraggio di questi ragazzi di mettersi in gioco e di accogliere la possibilità di rivedere le proprie concezioni anche se, spesso, cambiare idea può risultare difficile e faticoso.

In particolar modo, con alcuni di loro, si è lavorato sulla capacità di

guardare agli avvenimenti indicati nelle notizie di cronaca non come ad episodi pregiudizievole per l'intera comunità di appartenenza del reo (molti ragazzi, infatti, hanno riconosciuto che spesso sono le persone italiane a commettere dei crimini e che non per questo tutti gli italiani sono considerati dei criminali: perché, allora, tale ragionamento non può valere anche per gli appartenenti alle comunità Rom?).

Attraverso l'utilizzo degli strumenti già presentati i ragazzi hanno compreso il significato di concetti come diversità culturale, cittadinanza e guerra; di cosa significhino l'esclusione e la discriminazione in un contesto democratico; che bisogna possedere le giuste informazioni prima di giudicare e che è necessario riflettere attentamente e attivamente, operando dei confronti con la propria cultura di appartenenza prima di produrre qualsiasi giudizio.

In fase di discussione sul come operare per raggiungere gli obiettivi poi fissati, si è anche individuata la possibilità di coinvolgere i genitori dei ragazzi partecipanti al progetto attraverso un uso attivo del sito www.trool.it, il quale prevede un accesso preferenziale proprio per questi gruppi di persone che desiderano essere coinvolti dall'esplorazione che i figli fanno di Internet. Il portale, infatti, poteva svolgere il ruolo di collegamento fra studenti e adulti in questo progetto di tolleranza e comprensione della diversità, diventando così utile facilitatore del confronto fra i ragazzi e i propri genitori. Purtroppo però, non è stato possibile realizzare questa fase del progetto. La possibilità, offerta dalle scuole, relativamente all'utilizzo delle aule di informatica è stata piuttosto scarsa: da un lato per l'assenza materiale di computer, dall'altra per la mancanza di operatori scolastici preparati al loro utilizzo. Tali difficoltà hanno poi reso difficile il coinvolgimento



dei genitori proprio per i problemi che, in prima persona, gli studenti incontravano nell'utilizzare il portale ad essi dedicato.

È necessario, infine, un commento su quella che è l'attuale reale disponibilità da parte delle scuole a far partecipare a questo genere di iniziative i propri studenti. A partire dal momento in cui si è iniziato a cercare un gruppo di insegnanti che volessero partecipare al progetto, ci si è imbattuti nell'assenza di interesse e di disponibilità, anche a fronte di scuole e classi multiculturali che potevano manifestarne la necessità. In altri contesti, invece, si è riscontrata una forte difficoltà organizzativa (sia in termini di tempi che di costi) nella gestione di questo possibile intervento nella scuola e la paura degli insegnanti che non erano pratici nell'uso di computer e internet (il progetto, però, può essere portato avanti anche senza questi strumenti come, in parte, questo intervento può dimostrare).

Tutto sommato, ciò che stupisce, è che solo attraverso la sensibilità personale degli individui interessati a far compiere agli studenti questi percorsi (insegnanti o dirigenti, ad esempio), è possibile proporre ai ragazzi dei progetti educativi che li sostengano nel proprio processo di crescita. La speranza è che vi sia un crescente interessamento da parte degli adulti ai temi dell'accettazione e integrazione della diversità, perché è solo attraverso percorsi mirati e una responsabilizzazione dei messaggi che quotidianamente vengono trasmessi ai ragazzi, che diviene possibile educarli alla tolleranza e alla reciprocità priva di discriminazioni.

Eva Ciuk

Giornalista e regista

Francesca Curet

Laureata in Psicologia dello Sviluppo e dell'Intervento nella Scuola

BIBLIOGRAFIA

Caritas (a cura di)

Un occhio alla realtà dei nomadi - La nuova esperienza della Caritas diocesana di Trieste, Trieste, 2004.

Le attività emerse nell'ambito del progetto sono state descritte in un libro dal titolo *Chi ha paura di Cappuccetto Rosso?*, Edizioni Corsare, a cui sarà allegato un DVD contenente tutti i materiali didattici proposti dal progetto (fotografie e cortometraggio inclusi).

Il progetto, nella versione integrale, è disponibile sul sito dell'Ufficio Scolastico regionale FVG (www.scuola.fvg.it) nella sezione INTERCULTURA.

NOTE

1 L'ostilità contro i Rom e i Sinti assume, a volte, l'aspetto di una forma specifica di razzismo che l'educazione interculturale deve contrastare anche attraverso la conoscenza della loro storia.

2 Rizzin, E., *Lezione sulla cultura romàni e l'antiziganismo*, 2006. Vedi: <http://sergiobontempelli.wordpress.com/>

3 Trool è il nome di un portale (Tutti i Ragazzi Ora On Line: www.trool.it), che guida i bambini ed i ragazzi ad un uso responsabile e cosciente di Internet, offrendo loro degli spazi in cui comunicare e scambiarsi messaggi sotto la supervisione di esperti.

LA LETTURA DEI LIBRI COME PUNTO DI PARTENZA PER LA COMPrensIONE DEI PROBLEMI DEI GIOVANI

Natalija Mikuletič

INTRODUZIONE

Il presente contributo riguarda il significato dell'incentivazione della lettura nei giovani. Le esperienze letterarie possono essere più comprensibili rispetto alle esperienze di vita dirette, quindi possiamo consigliare ai giovani quei libri che parlano di problemi adolescenziali, il che oltre al godimento letterario veicola anche la conoscenza di un determinato problema e contemporaneamente rappresenta una sorta di prevenzione al problema stesso.

Un tale approccio al testo letterario rende necessaria la collaborazione di un insegnante di letteratura che guidi la lettura durante le lezioni, di un bibliotecario che prepari discussioni aggiuntive sul libro letto da volontari e di un consulente che prepari attività di contorno per affrontare il problema proposto.

Infine si descrive un esempio di approccio al problema dell'alimentazione sana e della relativa opinione degli alunni, affrontato nel Centro scolastico di Sesana nell'anno scolastico 2008/09¹.

STIMOLAZIONE ED EFFETTI DELLA LETTURA

Negli ultimi dieci anni si è parlato molto dell'importanza della lettura e del significato che ha per il singolo individuo. Gli esperti hanno

scoperto che la lettura ha un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità linguistiche. La lettura contribuisce allo sviluppo dell'alfabetizzazione in generale e quindi anche a una migliore capacità di espressione linguistica, e di conseguenza a una migliore capacità di comunicazione che crea rapporti umani positivi all'interno della famiglia e del gruppo di amici e garantisce dei progressi sia a scuola, sia al lavoro. Chi ha una buona capacità di comunicazione e di espressione ha anche un'immagine di sé più positiva e aspettative maggiori rispetto alla propria vita e al proprio lavoro.

Gli effetti della lettura erano conosciuti già in passato, quando infatti si utilizzava la letteratura sia per scopi educativi, sia per accrescere la fede, per risvegliare le coscienze del popolo e per conservare la coscienza nazionale. I diversi effetti dipendono anche dalle necessità individuali del lettore. Soprattutto in determinate fasi della crescita personale, la letteratura può avere sul lettore un'influenza maggiore delle stesse esperienze dirette di vita che in una determinata fase sono ancora più limitate. In questo caso ci riferiamo soprattutto ai giovani nella fase dell'infanzia o dell'adolescenza che non dispongono ancora di molte esperienze dirette. Denys W. Harding (Grosman, 2004, 65) è addirittura dell'opinione che l'esperien-



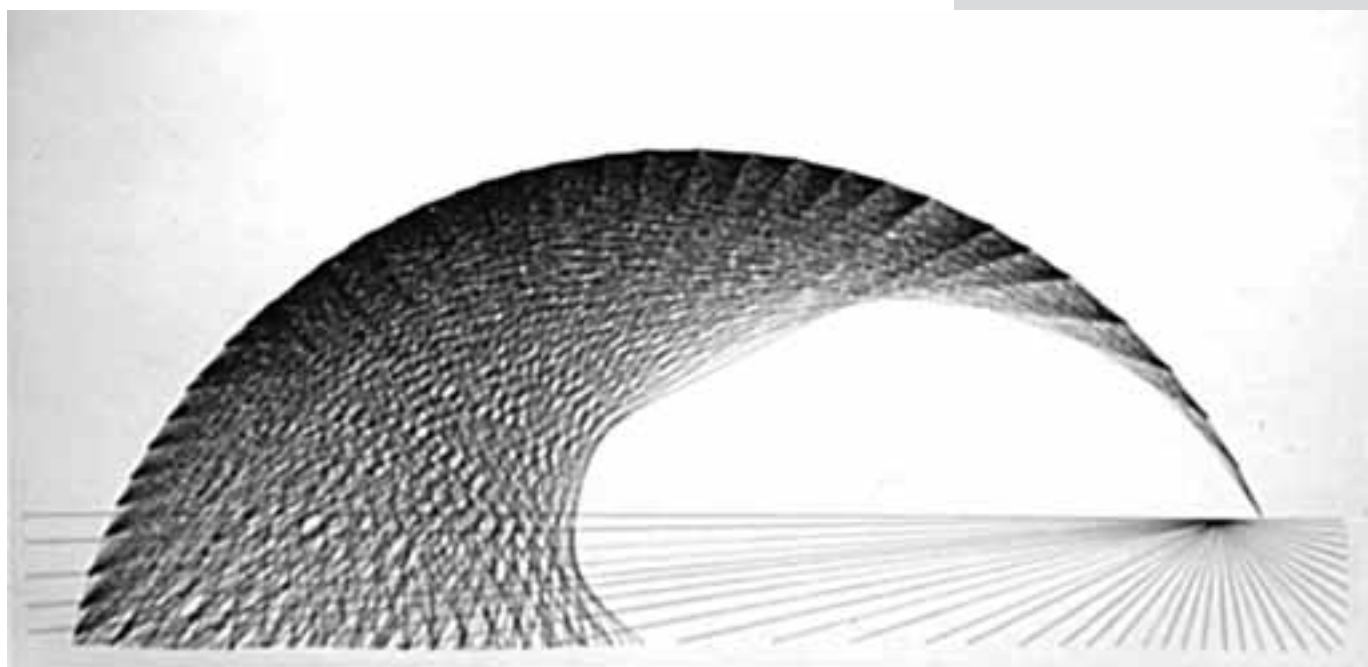
za letteraria sia più comprensibile dell'esperienza vissuta.

Questo fatto viene provato mediante il coinvolgimento del lettore nel processo di lettura, a cui partecipa senza interessi personali che scaturiscano dalle sue aspirazioni o dal suo coinvolgimento, come è invece caratteristico per una partecipazione attiva in un'esperienza vissuta direttamente. Le esperienze dirette spesso oscurano o addirittura deformano la percezione, mentre nella lettura il lettore ha una visuale più ampia, segue gli avvenimenti con distacco e senza coinvolgimento diretto, il che gli permette di formulare un giudizio più imparziale. Altri ricercatori (Lesser, 1957; Slatoff, 1970; Holland, 1968 in 1973) cercano di svelare gli effetti della lettura più profondi e legati all'inconscio tramite approcci psicoanalitici. *“La lettura viene vista soprattutto come una incessante ricerca e una conferma della propria personalità e identità con l'ausilio dei temi personali, sempre presenti in letteratura. Secondo questi autori la letteratura esprime le fantasie piacevoli del lettore in una forma trasformata in modo che il lettore possa rispondere senza quelle sensazioni negative alle quali tali fan-*

tasie vengono associate nella vita reale. In questo modo la letteratura può operare anche come meccanismo di difesa, e perciò i critici sottolineano il fatto che la letteratura può avere una funzione “curativa”, analoga alla psicoanalisi” (Grosman, 2004, 67).

La letteratura è quindi una fonte inesauribile di conoscenza e di scoperte sulla vita, perciò può essere di aiuto nel superamento degli ostacoli incontrati lungo il cammino o può avvertirci della loro presenza. Attraverso la letteratura il lettore conosce se stesso, prende coscienza dei propri problemi e può sviluppare le capacità necessarie per risolverli. Nonostante le numerose influenze positive della lettura sul singolo individuo, gli esperti notano che si legge sempre meno. Purtroppo succede anche fra i giovani che frequentano ancora la scuola. Per questo motivo tutti coloro che lavorano nel campo scolastico stimolano i giovani alla lettura. Con uno stimolo sufficientemente positivo si vuole fare in modo che i giovani diventino lettori per tutta la vita. Non si deve dimenticare però che proprio i lettori più svogliati e/o i non-lettori hanno bisogno degli stimoli più positivi, altri-

Senza titolo
acquafora, 1978



menti rimarranno non-lettori, con una bassa considerazione di sé e una scarsa alfabetizzazione, il che può portare a dover subire insuccessi a scuola e nella vita.

Le cause per cui i giovani leggono sempre meno sono le seguenti (Slemenjak, 2008, 383):

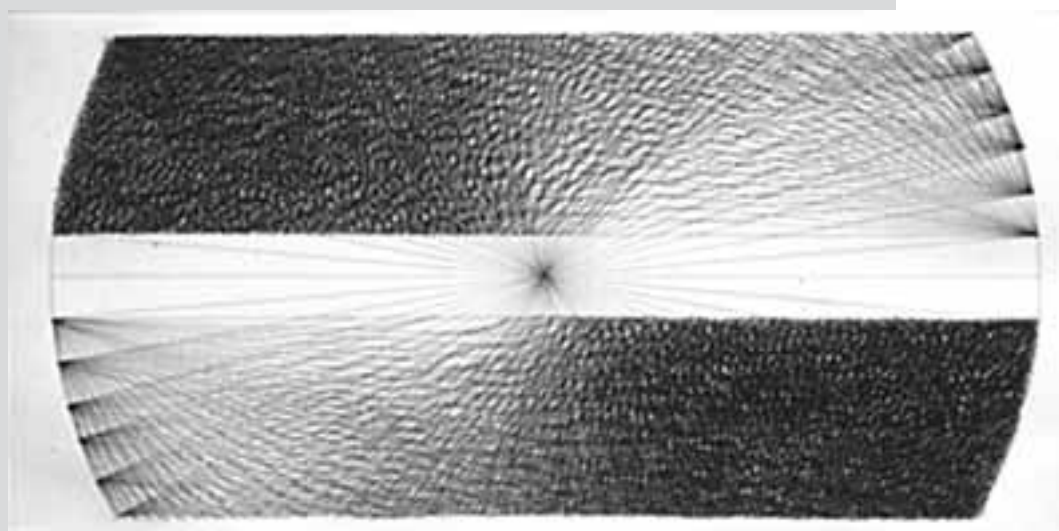
- la lettura non è un'attività popolare;
- i libri assegnati non sono interessanti;
- i genitori dei giovani non stimolano i propri figli alla lettura;
- i giovani non sono disposti a dedicare tempo alla lettura.

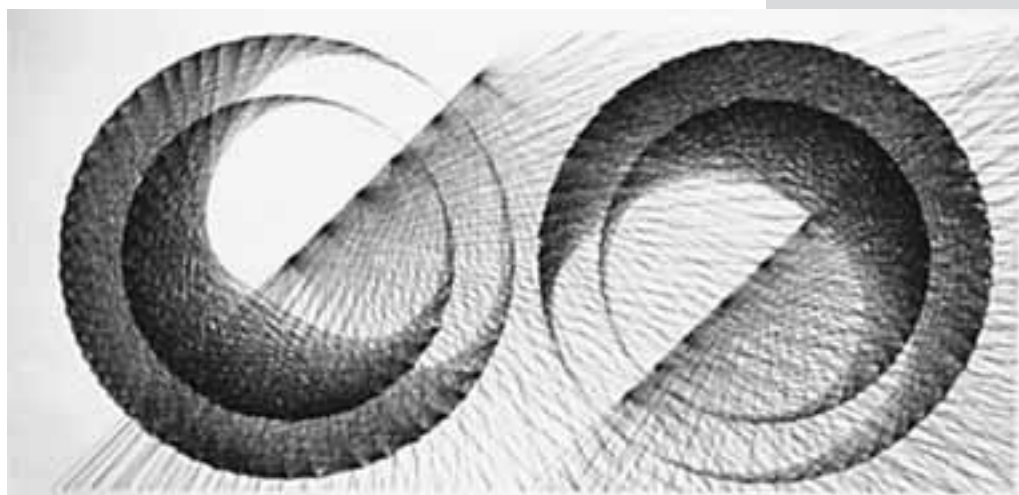
D'altra parte si osserva che i giovani leggono ancora, ma si tratta di una letteratura a loro più vicina. Si tratta di una letteratura che descrive i problemi degli adolescenti di oggi, come le droghe, l'alcolismo, i disturbi alimentari, la sessualità, ecc. Si tratta di testi di genere meno impegnativi. Con questi libri che sono più vicini al loro mondo si possono stimolare i giovani alla lettura. Inoltre, *"un'esperienza di lettura iniziale di un testo più facile permette una comprensione più veloce e quindi un'immedesimazione più immediata nel testo letterario, il che aumenta il*

godimento durante la lettura" (Slemenjak, 2008, 387). Il passaggio a testi più impegnativi è così agevolato. Inoltre, questo tipo di libri fanno sì che i giovani apprendano quali sono i possibili problemi, il che è meno doloroso che scontrarsi con il problema direttamente. Questo tipo di letteratura offre loro anche la possibilità di esprimersi riguardo ai propri problemi attraverso la storia o i personaggi del libro.

Questa scoperta può essere facilmente trasferita nel processo educativo-formativo, scegliendo un determinato libro che tratti una delle tematiche care ai giovani. Gli adolescenti leggeranno più volentieri questo tipo di libri, mentre la lettura viene contemporaneamente sfruttata per conoscere meglio determinate problematiche adolescenziali e veicolare anche una funzione preventiva. In questo caso è necessaria una collaborazione dell'insegnante di letteratura, del consulente e del bibliotecario. Ognuno di loro affronterà la problematica proposta a modo suo, allo scopo di conseguire i propri obiettivi. Gli obiettivi principali sono lo stimolo alla lettura e alla prevenzione.

Senza titolo
acquaforte, 1978





LA BIBLIOTECA SCOLASTICA, IL SERVIZIO DI CONSULENZA E L'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA NEL PROCESSO EDUCATIVO-FORMATIVO DELLA SLOVENIA

La biblioteca scolastica, il servizio di consulenza e l'insegnamento della letteratura sono parte integrante del sistema educativo-formativo e sono definiti anche dalla legislazione scolastica slovena. L'articolo 68 della Legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'educazione e dell'istruzione (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – nel testo seguente ZOFVI) definisce il funzionamento della biblioteca scolastica: "La scuola ha una biblioteca. La biblioteca raccoglie materiale bibliotecario, lo elabora, conserva, presenta e presta e svolge un lavoro informatico-documentario quale parte integrante del lavoro educativo-formativo della scuola" (ZOFVI, 1996, 43).

Il servizio di consulenza viene definito nell'articolo 67 della legge di cui sopra, che cita: "*negli asili e nelle scuole pubbliche è in funzione un servizio di consulenza che offre*

consigli ai bambini, agli scolari, agli alunni, agli studenti, agli insegnanti e ai genitori" (ZOFVI, 1996, 42). Fra i principi fondamentali del servizio di consulenza, che rappresentano l'orientamento base per una gestione professionale di tale servizio, emerge il principio di interdisciplinarietà, di collaborazione e legami fra professionisti, in quanto il lavoro del servizio di consulenza è tanto più efficace quanto più è composto da esperti diversi. Da questo punto di vista è necessaria la creazione di sinergie e di collaborazioni anche con esperti di diversi profili professionali. Il servizio di consulenza aiuta tutti i partecipanti del sistema educativo-formativo (alunni, insegnanti, personale amministrativo, genitori) e svolge il proprio lavoro tramite tre attività fondamentali: *attività di assistenza, attività di sviluppo e di prevenzione e attività di programmazione e valutazione*.

Le attività di sviluppo e prevenzione del servizio di consulenza sono parte dei compiti generali della scuola nel suo insieme. In seguito spiegheremo come il servizio scolastico di consulenza può partire da questa base e collaborare nel campo dell'attività di prevenzione con la biblioteca scolastica e con le

Senza titolo
acquafora, 1978

attività di insegnamento della letteratura. L'insegnamento della letteratura fa parte della materia lingua slovena che, per la maggior parte degli alunni, rappresenta la lingua madre o la prima o seconda lingua, oppure è la lingua dell'ambiente circostante per la minoranza, ed è la materia chiave di istruzione generale della Slovenia.

In base al programma scolastico gli insegnanti di questa materia hanno la possibilità di scegliere uno o due testi per la lettura domestica per ogni anno scolastico (Programma scolastico, 2008, 33). Ciò permette all'insegnante di letteratura di inserirsi nel progetto che ha come punto di partenza la lettura del libro allo scopo di conoscere determinati problemi e prevenirli, campo di competenza del servizio di consulenza.

LA BIBLIOTECA SCOLASTICA E LE DISCUSSIONI SUI LIBRI

La biblioteca scolastica è di solito uno spazio in cui gli alunni si recano volentieri. Anche le conversazioni con il bibliotecario sono più sincere, in quanto gli alunni non hanno paura di essere giudicati. Anche la biblioteca è un elemento equivalente che compone il sistema educativo-formativo, mentre il bibliotecario è un operatore esperto nella scuola che si impegna per il raggiungimento degli obiettivi generali e personali. Lo stimolo alla lettura è uno degli obiettivi principali della biblioteca scolastica. Per raggiungere tale obiettivo il bibliotecario scolastico deve saper trovare diversi approcci di lavoro con gli alunni, partendo dalle loro necessità e dai loro interessi.

Per stimolare la lettura si possono organizzare attività nella biblioteca scolastica, intitolate "conversazioni sui libri". Il punto di partenza delle

conversazioni sarà il libro prescelto. Le conversazioni si terranno una volta alla settimana. Gli alunni possono partecipare liberamente, in quanto le attività si svolgono al di fuori dell'orario scolastico. In questa forma di lavoro viene coinvolto un numero minore di alunni, circa 10 partecipanti. Gli alunni partecipano attivamente alle conversazioni. Alcuni leggono il libro prima, altri no, per questo motivo chi coordina le conversazioni dovrebbe leggere alcuni brani del libro e dovrebbe riassumerne il contenuto, che farà da base per la conversazione. In questo modo possono partecipare anche coloro che non hanno ancora letto il libro. Le esperienze passate dimostrano che quasi tutti i partecipanti leggono il libro, alcuni di loro dopo aver partecipato all'incontro con l'artista letterario, che rappresenta la conclusione di tale progetto.

Questa forma di lavoro ha l'obiettivo fondamentale di stimolare i giovani alla lettura, ma presenta anche altre caratteristiche positive, come per esempio il fatto che il singolo individuo nel gruppo sviluppa le proprie capacità di comunicazione, sviluppa la sensazione di appartenenza e sicurezza, sviluppa il senso di rispetto verso un parere diverso, mentre il gruppo contribuisce all'elaborazione della rappresentazione di sé dell'individuo. Al giorno d'oggi, quando l'uomo è sempre più isolato dalla società, il gruppo ha un'importante funzione di aggregazione. Questo fatto si riscontra anche nel nostro lavoro, infatti gli alunni anche dopo aver concluso il progetto desiderano continuare con le attività di conversazione.

INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA

L'insegnamento della letteratura si inserisce nella materia 'Lingua slovena', definita nei dettagli dal program-



ma scolastico. Nell'anno 2008 sono stati approvati i programmi scolastici aggiornati che concedono maggiore autonomia agli insegnanti, soprattutto nel ciclo di formazione secondaria, in modo da poter programmare le lezioni partendo dai bisogni e dagli interessi del singolo alunno. L'attenzione maggiore viene dedicata proprio allo stimolo della motivazione alla lettura che facilita anche lo sviluppo delle capacità di comunicazione e l'acquisizione di conoscenza sulla letteratura. Il materiale didattico è diviso per genere, tematica e storia. La selezione dei testi viene effettuata in base alle tematiche e alle problematiche più vicine ai ragazzi. Si spera che una tale selezione di testi possa motivare i giovani a leggere e che possa trasformare il loro approccio di rifiuto.

Secondo l'analisi di alcuni esperti (Sell, 2000; Scholes, 2004; ripreso da Grosman, 2006, 31), le cause del rifiuto vanno cercate nelle forme inadeguate dell'insegnamento della letteratura. Naturalmente ci sono dubbi anche riguardo a questo tipo di selezione dei testi, e alla loro adeguatezza per tutti gli alunni. Per questo motivo gli esperti consigliano di introdurre modi diversi di analisi del testo, in cui ogni alunno possa sviluppare la propria risposta. È consigliata

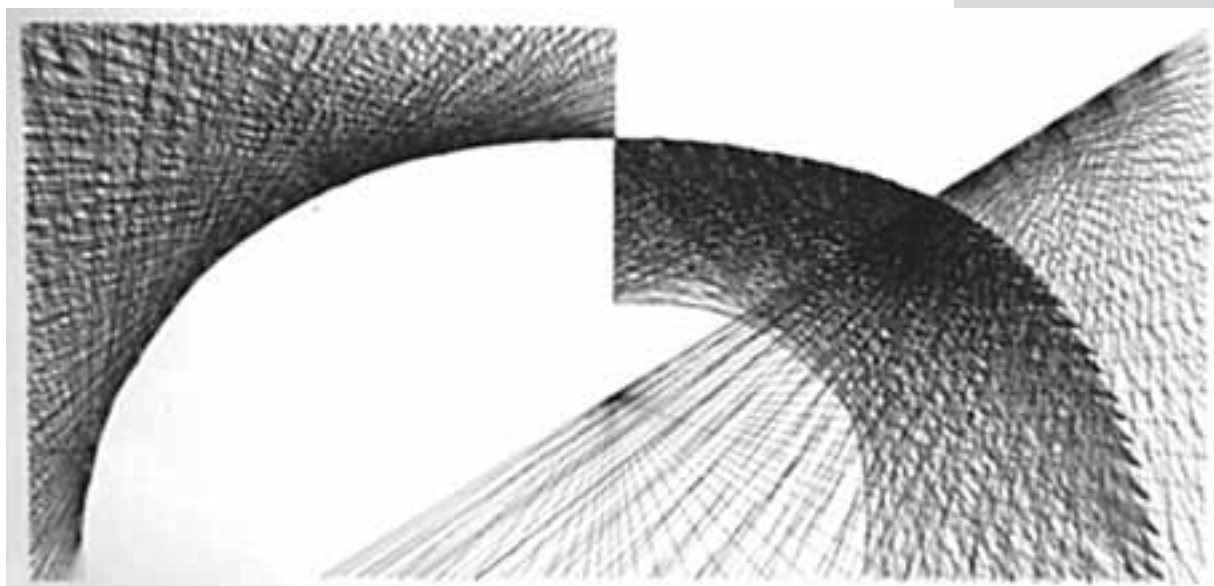
anche un'analisi approfondita svolta da gruppi più piccoli e senza professore, in cui gli alunni hanno la possibilità di parlare liberamente della propria esperienza e di confrontarsi con le opinioni dei compagni, senza aver paura delle correzioni dell'insegnante o del confronto con la sua spiegazione. (Grosman, 2006, 33)

Nel nostro caso abbiamo offerto loro l'opportunità di inserirsi nel gruppo di "conversazione sui libri" nella biblioteca scolastica. In futuro si dovrebbe riflettere sulla collaborazione diretta della biblioteca scolastica nell'insegnamento della letteratura.

SERVIZIO DI CONSULENZA

Come si è già accennato, il lavoro del servizio di consulenza consiste anche nell'attività di prevenzione, sia per gli alunni, sia per i genitori. In quest'ottica il servizio di consulenza può organizzare dei laboratori per gli alunni a scuola e seminari per gli alunni e i genitori. La sua capacità si deve mostrare nella flessibilità e nell'adattamento ai bisogni e alle osservazioni degli alunni, ma anche nella gestione dei problemi della società in generale. Negli ultimi tempi i problemi riscontrati fra i giovani riguardano spesso la droga, l'alimentazione, l'assunzione

Rapporto
acquaforte, 1978



di bevande alcoliche, i rapporti sessuali precoci, ecc. In base alla propria programmazione il servizio di consulenza può decidere di affrontare un determinato problema.

ESEMPIO DI DISCUSSIONE
DEL PROBLEMA
DELL'ALIMENTAZIONE

Fra i numerosi problemi dei giovani d'oggi si riscontrano anche i disturbi alimentari. È una malattia che colpisce soprattutto le ragazze e in numero minore i giovani. Per questo motivo abbiamo deciso di affrontare questo problema durante l'anno scolastico in corso. Come punto di partenza abbiamo deciso di leggere il libro *Debeluška* ('Cicciettella') dell'autrice Janja Vidmar. Il libro parla della quattordicenne Urška e di sua mamma Dunja, chiamata sempre solo per nome dalla figlia. Dunja vorrebbe a tutti i costi che sua figlia diventasse una modella famosa e che continuasse la sua carriera da modella, troncata dalla maternità. La mamma costringe la figlia a seguire diete sempre nuove in modo da mantenere la sua figura snella. Lo stato di salute di Urška però continua a peggiorare, cosa che Dunja non nota nemmeno. Accecata dalla smania di successo, per la propria figlia vuole soltanto una carriera da modella famosa,

finché Urška non cede definitivamente e si ritrova in ospedale.

Il libro *Debeluška* è una buona lettura estetico-letteraria che affronta il problema dell'anoressia e della bulimia, rappresentando contemporaneamente un buon punto di partenza per numerose conversazioni. Permette di discutere sull'alimentazione sana e su quella sbagliata, sull'anoressia, la bulimia, l'immagine di sé, i rapporti all'interno della famiglia, la comunicazione fra i singoli componenti della famiglia, il rapporto della società con il problema, le possibilità di trovare un aiuto professionale, ecc.

La problematica dell'alimentazione è stata affrontata in collaborazione con le altre attività menzionate: durante l'insegnamento della letteratura, nella biblioteca scolastica e da parte del servizio di consulenza. Per le prime due attività si è usata la lettura del libro come punto di partenza. Ogni attività si è svolta separatamente allo scopo di raggiungere i propri obiettivi ma anche l'obiettivo comune.

Gli alunni che hanno deciso volontariamente di leggere il libro *Debeluška* si riunivano una volta alla settimana nella biblioteca scolastica per parlare del libro. Gli alunni sono stati anche i principali organizzatori e coordinatori dell'incontro letterario con l'autrice. L'incontro era rivolto a tutti coloro che hanno

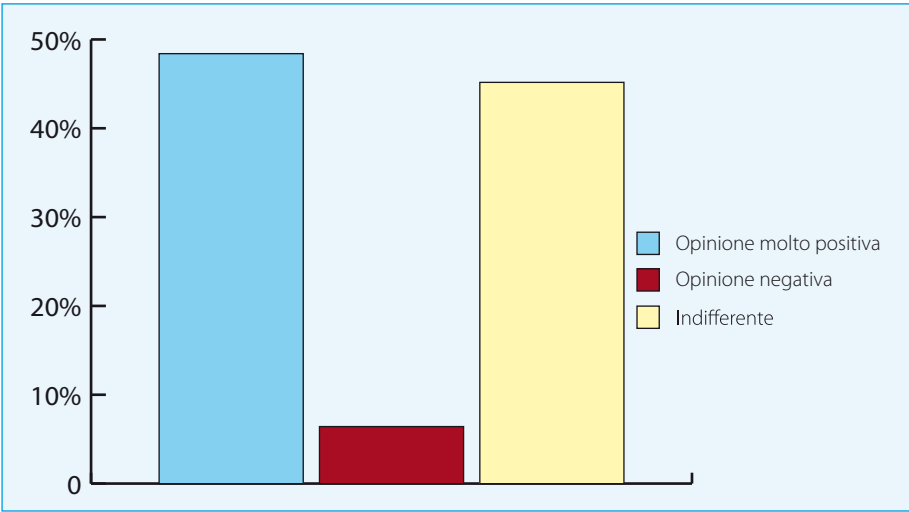


Grafico 1: Il gradimento della lettura in classe da parte degli alunni



letto il libro durante le ore di lezione, ma anche agli altri alunni della scuola. All'evento è stato invitato anche un esperto che si occupa di consulenza e aiuto ai giovani con problemi uguali o simili a quelli affrontati nel libro. In questo modo abbiamo anche indicato agli alunni dove possono trovare aiuto.

Durante le lezioni di letteratura gli alunni di una determinata sezione hanno letto il libro *Debeluška* nel quadro del progetto *individuo, famiglia, società* definito dal programma scolastico. Il libro è stato letto per intero dall'insegnante durante le lezioni. Alcuni hanno deciso di leggerlo

anche per conto proprio e alla fine delle conversazioni hanno composto un tema in cui hanno espresso le proprie riflessioni riguardo al problema e agli eventuali punti in comune con la storia raccontata nel libro.

Con l'aiuto di una collaboratrice esterna, il servizio di consulenza ha organizzato i laboratori sull'alimentazione sana e corretta. I laboratori sono stati frequentati dagli alunni che hanno letto il libro a scuola, ma anche dagli alunni delle altre sezioni. Successivamente, il servizio di consulenza ha organizzato anche un seminario a cui potevano partecipare tutti gli operatori scolastici, i genitori e gli alunni.

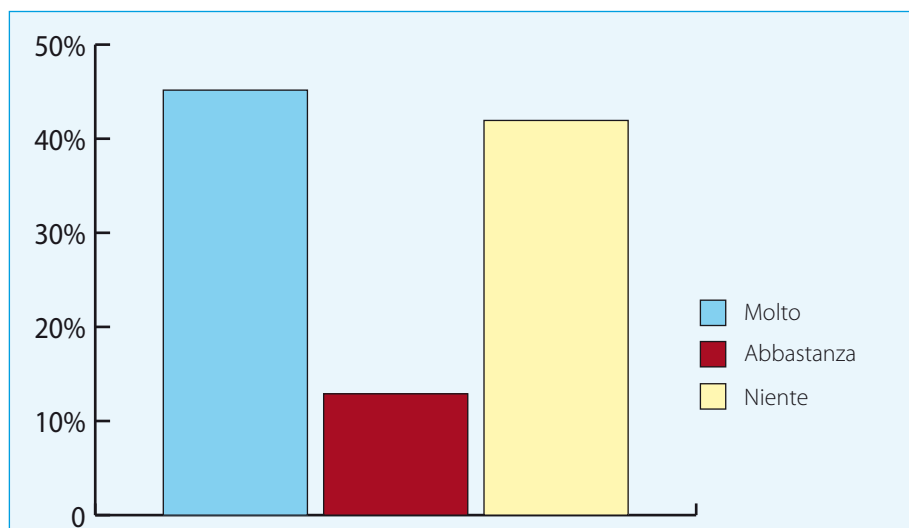


Grafico 2: Autovalutazione degli alunni sulle nove conoscenze acquisite mediante la lettura dei libri

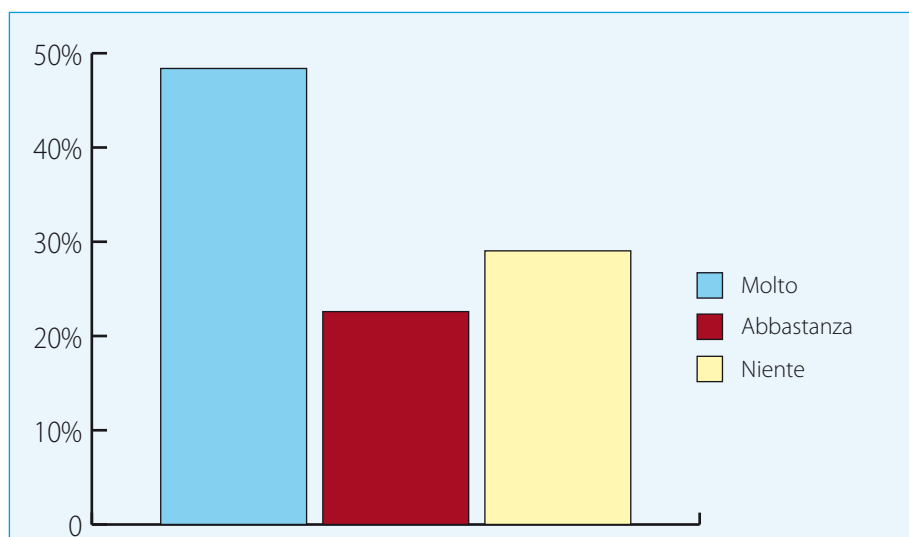


Grafico 3: Autovalutazione degli alunni sulle nove conoscenze acquisite durante i laboratori di sana alimentazione

OPINIONI DEGLI ALUNNI

Alla fine di ogni attività viene effettuata una breve analisi per ottenere un feedback sul nostro lavoro e i consigli per gli interventi futuri. Abbiamo sottoposto un questionario a 31 alunni che hanno letto il libro a scuola e abbiamo scoperto che questo tipo di analisi del libro non è piaciuto solo a 2 alunni (6,45 %); 15 alunni (48,39 %) hanno apprezzato molto la lettura del libro a scuola. Per 14 (45,16 %) alunni questo approccio non ha fatto alcuna differenza. I dati sono rappresentati dal grafico 1.

Quattordici alunni (45,16 %) ritengono di non aver imparato niente di nuovo mediante la lettura del libro *Debeluška* mentre 13 alunni (41,94%) hanno risposto di aver imparato qualcosa di nuovo grazie alla lettura. Solo 4 alunni (12,90%) ritengono di aver imparato molte cose nuove. I risultati sono rappresentati dal grafico 2. Nonostante gli alunni fossero già a conoscenza del problema (solo tre alunni non conoscevano ancora questo tipo di problema), il libro ha saputo spiegare chiaramente le cause, le caratteristiche e le conseguenze dei disturbi alimentari.

La percentuale di coloro che ritengono di non aver imparato niente è molto alta. D'altro canto è incoraggiante il fatto che molti, alla domanda su come avrebbero reagito se fossero stati al posto di Urška, rispondono con molta sicurezza che non sarebbero mai arrivati a tal punto della malattia e che avrebbero cercato aiuto molto prima. Ci sono anche alcuni alunni che non sanno come avrebbero reagito.

Anche alla domanda su quante cose nuove hanno imparato durante i laboratori sull'alimentazione sana 15 alunni (48,39%) hanno risposto di aver imparato poco. Una percentuale leggermente maggiore (7 alunni, ovvero il 22,58%), se paragonata ai risultati derivanti dalla lettura del libro, ritiene

di aver imparato molto. Una percentuale leggermente maggiore (9 alunni, ovvero il 29,03%), se paragonata ai risultati derivanti dalla lettura del libro, ritiene di non aver imparato niente durante i laboratori. I risultati sono rappresentati nel grafico 3.

CONCLUSIONI

La lettura ha molti effetti positivi sul lettore, per questo motivo va incentivata adeguatamente, soprattutto se il soggetto è giovane, in modo che continui a leggere anche in futuro. Mediante la collaborazione con il servizio di consulenza, si possono realizzare gli obiettivi della biblioteca scolastica e dell'insegnamento della letteratura, che sono legati alla lettura vera e propria e gli obiettivi del servizio di consulenza che sono orientati alla prevenzione dei problemi. Nella scelta del libro siamo partiti dagli interessi di lettura degli alunni, che preferiscono una letteratura per ragazzi meno impegnativa e nella scelta del tema da affrontare ci siamo basati sul problema degli adolescenti di oggi.

Sebbene il libro sia stato solo il punto di partenza per la tematica discussa, è stato anche fonte di informazioni nuove. Purtroppo non possiamo verificare quanto abbia di fatto contribuito alla prevenzione. Forse però abbiamo almeno risparmiato a qualcuno l'angoscia provocata dalla malattia correlata ai disturbi alimentari, oppure abbiamo indicato la strada verso un aiuto professionale a qualcuno che era ancora in tempo per guarire.

Natalija Mikuletič

Dott. in Scienze Bibliotecarie
Centro scolastico Srečko Kosovel
Sesana, Slovenia



BIBLIOGRAFIA

Bezić Tanja

Izhodišča načrtovanja, spremljanja in evalvacije dela svetovalne službe (Punti di partenza per la programmazione, la supervisione e la valutazione del servizio di consulenza) in: Bezić, Tanja, Brigita Rupar, Jasna Škarič, Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe. (Programmazione, supervisione e valutazione del servizio di consulenza) Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2003. pp. 7-15.

Grosman Meta

Pomen branja za posameznika in širšo družbo (L'importanza della lettura per l'individuo e per la società) In: Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja. (Leggiamo insieme: guida all'incentivazione della lettura) Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003. pp. 10-12.

Grosman Meta

Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju (In difesa della lettura: il lettore e la letteratura nel XXI secolo), Ljubljana: Sophia, 2004.

Grosman Meta

Razsežnosti branja : za boljšo bralno pismenost. (Le dimensioni della lettura: per una migliore capacità di lettura), Ljubljana: DZS, 2008.

Slemenjak Tanja

Prostoizbirno branje kot motivacija za branje leposlovja. (La lettura volontaria come motivazione per la lettura della letteratura classica),

In: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. (La letteratura nell'istruzione – obiettivi, contenuti, metodi) Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Facoltà di filosofia, sezione slovenistica, Centro per lo sloveno come seconda lingua/ lingua straniera), 2008. pp.383-387.

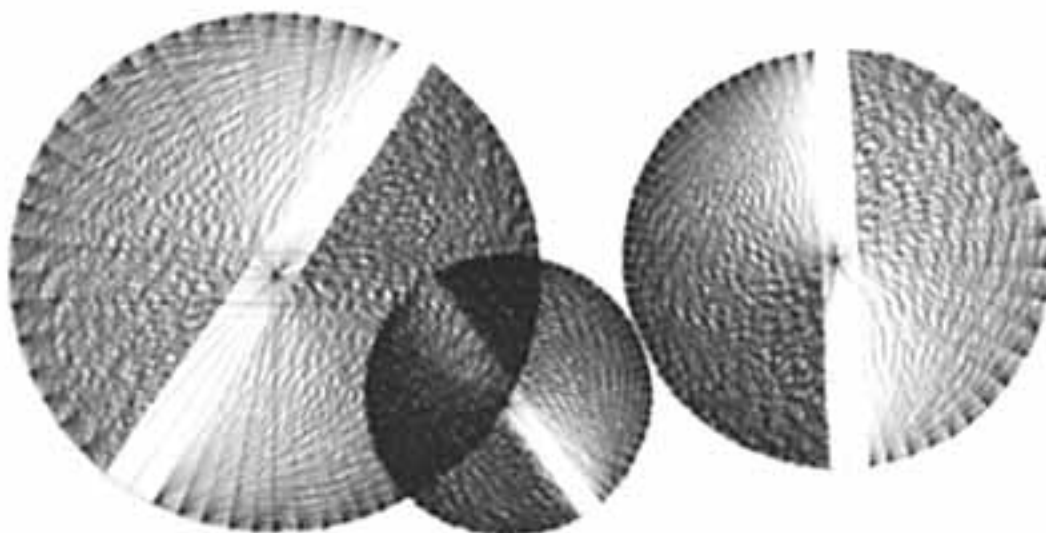
Učni načrt: slovenščina

(Programma scolastico: sloveno) [online]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008. (Ministero per la scuola e lo sport: Ente della Repubblica di Slovenia per il sistema scolastico) [Citato: 6.3. 2009]. A disposizione all'indirizzo URL: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja

(Legge sull'organizzazione e il finanziamento dell'educazione e dell'istruzione) In: Šolska zakonodaja (Legislazione scolastica). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (Ministero per la scuola e lo sport), 1996. pp. 9-80.

Senza titolo
azquaforte, 1978



ACCOGLIERE CON STILE VALORIZZANDO IL DIVERSO

A SCUOLA CON L'ALTRO, LE POTENZIALITÀ NELLE DIFFERENZE

Giorgia Pinzini

PREMESSA

All'interno dell'esperienza di tirocinio che ho svolta presso il Centro di Orientamento di Udine, mi è stata data la possibilità di prender parte alle attività finalizzate alla promozione del benessere scolastico ed al contrasto della dispersione. È in questo modo che sono entrata in contatto con il personale dell'Istituto tecnico commerciale "Zanon" e con il loro *Protocollo di accoglienza per alunni stranieri*.

Scopo delle osservazioni condotte è stato quello di estrapolare i punti forti e le criticità delle azioni di accoglienza rivolte agli alunni stranieri messe in atto dall'Istituto.

La scelta di tale ambito d'indagine è motivata, oltre che da un interesse per la diversità culturale, dalla forte convinzione che essa debba essere tutelata e che sia necessario fornire spazi ed occasioni per la sua affermazione.

Se il multiculturalismo infatti è un dato di fatto, l'unione dei diversi pezzi del puzzle e la convivenza (voluta o meno) tra diverse realtà, l'intercultura invece è qualcosa che *si fa*, è un processo che implica l'acquisizione di consapevolezza e capacità di lettura di realtà diverse. Luogo ideale e più appropriato per fare intercultura è la scuola, primo

e principale ambito d'inserimento dei giovani nel tessuto sociale. È compito degli istituti (Legge n. 40 del 1998; D.P.R. 394 del Novembre 1999) promuovere iniziative volte all'accoglienza, all'inserimento e all'integrazione dei nuovi arrivati, assumendo la diversità come "paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze" (Fioroni, 2007).

MODELLO E LINEE GUIDA PER L'ACCOGLIENZA E L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

È in quest'ottica che il Ministero della Pubblica Istruzione fornisce il modello e le linee guida per l'accoglienza e l'educazione interculturale, cercando di mettere a fuoco un insieme di principi ed azioni relative all'inserimento scolastico e sociale dei minori stranieri. Tre sono le macro aree a cui vengono ricondotte le linee d'azione che caratterizzano il modello interculturale proposto:

- "AZIONI PER L'INTEGRAZIONE", volte a garantire parità e partecipazione nella vita scolastica:



pratiche di accoglienza ed inserimento, apprendimento di italiano L2, valorizzazione del plurilinguismo, relazione con le famiglie, orientamento;

- “AZIONI PER L'INTEGRAZIONE CULTURALE”, finalizzate a gestire i cambiamenti in atto nella scuola: interventi relativi alle relazioni scolastiche ed extrascolastiche, discriminazioni e pregiudizi, prospettive interculturali di saperi e competenze;
- “ATTORI E RISORSE”, inerenti gli aspetti organizzativi e le modalità di collaborazione tra scuola e società civile.

Con tali premesse e linee direttive, definendo l'accoglienza come “l'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica” (Piano dell'Offerta Formativa), l'Istituto ha pianificato un modello di accoglienza volto a “facilitare l'inserimento scolastico degli alunni stranieri e creare percorsi specifici e condivisi per lo sviluppo di un modello educativo interculturale” (ibidem).

Le attività previste dal Protocollo di Accoglienza¹: comprendono l'area amministrativa, quella comunicativo-relazionale e l'educativo-didattica. Le prime due sono suddivisibili in accoglienza ed inserimento: il personale di segreteria si occupa del primo contatto con la scuola, mentre un membro della Commissione intercultura gestisce il colloquio con i genitori e lo studente, rilevando la conoscenza linguistica di quest'ultimo e proponendo l'assegnazione ad una determinata classe.

Nello specifico, agli *studenti stranieri e/o non italofoni*, successivamente alla rilevazione dei dati linguistico-culturali in ingresso, viene offerto un supporto linguistico relativo sia alla lingua della comunicazione sia a quella dello

studio, con corsi pomeridiani attivi dal mese di ottobre.

Per gli *studenti e le classi che accolgono*, invece, vengono intrapresi percorsi di approfondimento e conoscenza reciproca attraverso iniziative inerenti la cittadinanza attiva e interventi di mediazione linguistica e culturale da parte di associazioni e gruppi di volontariato; lo scopo è quello di “migliorare la consapevolezza della propria identità culturale come valore fondante per ogni tipo di apprendimento” (ibidem).

Ai *docenti*, infine, vengono forniti materiali didattici specifici e documentazione in lingue diverse, e viene favorita la partecipazione ad attività di formazione per docenti nell'ambito dell'italiano come L2 e dell'Intercultura, in collaborazione con il territorio.

Molti sono i punti di forza emersi, attribuibili al modello sopraccitato. Innanzitutto le competenze didattiche di certi docenti (alcuni anche insegnanti di italiano L2) e la loro sensibilità alle problematiche che possono emergere nell'interazione con studenti non italofoni; il supporto reciproco che viene a crearsi tra colleghi, la condivisione e lo scambio di materiali all'interno del corpo insegnanti e, ultimo ma non meno importante, le buone intenzioni e la volontà di creare un modello di accoglienza positivo che permetta lo sviluppo delle potenzialità di tutti gli studenti e vinca stereotipi e pregiudizi che possono attivarsi in modo automatico.

Tra le criticità annoverate, viene infatti citata anche la resistenza di alcuni insegnanti al cambiamento e all'apertura al diverso, come ad esempio l'attribuzione di difficoltà cognitive a fronte delle difficoltà linguistiche di studenti stranieri.

Interessante, a tal proposito, il seguente aneddoto utilizzato con i colleghi un po' più scettici: la moglie di un docente argentino in viaggio

di lavoro in Italia, percependo il giudizio negativo degli astanti a causa delle sue difficoltà di espressione, si giustifica dicendo "io nella mia lingua sono intelligente". Questo aforisma centra la problematica e pone notevoli punti di riflessione.

Altre criticità riscontrate sono la difficoltà nella valutazione, nella scelta dei testi da adottare e nell'organizzazione dei corsi di recupero, nonché l'abbandono e la dispersione scolastica soprattutto se viene posta insufficiente attenzione al contesto di vita del ragazzo. I casi più critici sembrano emergere in particolare in quelle situazioni in cui la famiglia è eccessivamente rigida o non presente, andando così ad ampliare problematiche adolescenziali e linguistiche già presenti.

Notevoli possono anche essere le difficoltà che emergono nel passaggio dal biennio al triennio a causa delle competenze culturali richieste (l'"Inferno" di Dante, per esempio, può risultare di difficile comprensione per un musulmano che non possiede una chiara idea di come sia strutturata la rappresentazione dell'oltretomba cristiano). Anche le incertezze linguistiche possono essere un ostacolo all'apprendimento, oltre alle interferenze che si possono avere nell'apprendimento di più idiomi, il giovane che ha lasciato il suo Paese d'origine non avendo ancora del tutto formate e sedimentate le categorie linguistiche della propria lingua, può mancare di basi stabili per un confronto, sperimentando quindi confusione ed incomprensioni.

Al fine di ascoltare anche il punto di vista dei diretti interessati, è stato in seguito organizzato un incontro con un gruppetto di quattro ragazze ed un ragazzo del biennio arrivati in anni diversi da Serbia, Bosnia, Romania, Austria e Turchia. Dalle loro parole emerge una concezione positiva dell'inserimento scolastico data anche dalla pre-

senza di molti studenti nella loro stessa condizione, *"è anche divertente che ognuno racconti da dove arriva e pensare che siamo tutto un miscuglio"*, rivela la ragazza romana. I corsi di recupero pomeridiani di italiano, storia, diritto ed economia vengono però vissuti in modo ambivalente, come un'attività utile ma per certi versi discriminante: i ragazzi si chiedono perché solo i non italofoeni, con carenze in queste materie, vengano inviati a tali corsi di supporto; sostengono che la frequenza dovrebbe essere ampliata anche agli italiani perché le difficoltà non sono date dal loro essere stranieri ma semplicemente dal fatto che la materia può risultare più ostica di altre.

Una volta superate le barriere linguistiche, emerge dunque il desiderio di non essere più considerati come "casi particolari" nella scuola ma come studenti uguali a tutti gli altri. Chiedono di superare le resistenze come già accade tra i loro coetanei, riconoscere le differenze culturali come peculiarità di ciascuno, senza che però diventino ostacolo alla convivenza. Desiderano che venga preso in considerazione semplicemente quel "lato umano uguale in tutti", quella componente che permette ad un ragazzo del Kosovo e ad una ragazza serba di diventare buoni amici a discapito di tutto l'odio presente tra le loro popolazioni d'origine. Chiedono di essere considerati come persone, non come rappresentanti di una categoria, portatori di caratteristiche determinate e stabili.

È necessario dunque, utilizzare una concezione di cultura *fluida*, non partire dall'idea che essa sia qualcosa che ci possiede, qualcosa di statico e immutabile che ci imbriglia e ci costringe a determinati comportamenti. La cultura è una componente dinamica, soggetta a mutamento e alle influenze del



contesto, può essere plasmata, modellata e reinventata.

A conclusione di tale percorso, è stato possibile dunque enucleare alcuni punti di attenzione rispetto alla buona prassi descritta: la sfida è quella di superare l'ottica degli interventi meramente *compensativi*, che mirano a dotare gli studenti stranieri degli stessi strumenti e possibilità di quelli italiani. È necessario promuovere il pluralismo ma anche trovare momenti di intesa e di armonizzazione delle differenze, fare in modo che tutte le parti in causa si mettano in discussione, sviluppando capacità di decentramento e relativizzazione di criteri e concetti.

È fondamentale mettere in atto strategie di *convergenza*, ricercare ciò che unisce, e ciò può accadere solo con il contatto, la condivisione, la cooperazione e la coesione sociale. Tutte le parti devono mettersi in gioco per non rischiare di scivolare nella mera assimilazione, con la pretesa che gli altri diventino come noi; perché in fondo *"senza l'incontro, che può essere anche parzialmente scontro, non c'è lo scambio, non si crea relazione... a me manca una cosa, a te manca un'altra; manca proprio il bello della vita"*².

Giorgia Pinzini

Psicologa

BIBLIOGRAFIA

Baumann G.

L'enigma multiculturale - stati, etnie, religioni,
Bologna, Il Mulino, 2003.

Bauman Z.

Dentro la globalizzazione, le conseguenze sulle persone,
Bari, Laterza, 2001.

Crane D.

La produzione culturale,

Bologna, Il Mulino, 1997.

Fioroni G.

La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,
Ministero della Pubblica Istruzione, 2007.

Hannerz U.

La diversità culturale,
Bologna, Il Mulino, 2001.

Mantovani G.

Intercultura - è possibile evitare le guerre culturali?,
Bologna, Il Mulino, 2004.

Mantovani G.

L'elefante invisibile - alla scoperta delle differenze culturali,
Firenze, Giunti, 2005.

I.T.C. Zanon

P.O.F. - Piano offerta formativa (2008-2009),
Ministero della pubblica istruzione, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, 2007.

MIUR

Linee guida per l'accoglienza e integrazione degli alunni stranieri, 2006.

Zoletto D.

Straniero in classe - una pedagogia dell'ospitalità,
Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.

NOTE

1 Coordinate dalla professoressa Sandra Dolso, docente referente per il gruppo Intercultura attivo ormai da anni nella scuola.

2 Dall'intervista alla prof.ssa Sandra Dolso.

LE STORIE SIAMO NOI GESTIRE LE SCELTE E COSTRUIRE LA PROPRIA VITA CON LE NARRAZIONI

BATINI F.
GIUSTI S.
(a cura di)

LIGUORI EDITORE, Napoli, 2009
pp. 136 € 13,50



I racconti di vita, al di là dell'intenzione di chi li narra o di chi li ascolta, sono rivelatori di quel sistema culturale, simbolico e materiale, che accomuna l'uomo agli altri uomini nel lento e circolare processo di costruzione di senso e, per questo, nella società fluida e dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, essi sono considerati al rango di una vera e propria life skill e lo storytelling uno dei modi, senz'altro il più fine, attraverso il quale documentare il possesso di tale competenza. Una storia di vita, infatti, è un testo che parla non solo di una identità personale, ma anche di una identità sociale, culturale, antropologica, di specie, in quanto colui che si racconta narra di sé, su un piano onto e filogenetico, nonché su quello del contesto relazionale e culturale in cui è inserito e questo perché "le storie sono uno strumento che appartiene sia alla mente che alla cultura" (Smorti A., p. 22). Correttamente, dunque, i curatori intitolano il volume "Le storie siamo noi", perché di fatto "le relazioni tra le persone e le culture, all'interno delle comuni-

tà e tra le comunità, creano storie e contribuiscono alla costruzione di una storia" (Prefazione, p. 1). In tal senso chi legge, come in una danza senza posa, muove passi dentro di sé e fuori di sé, con ritmi alterni, posizionamenti diversi nella storia propria e altrui, alla ricerca e scoperta di connessioni che gli rivelano nuovi parti di sé e del mondo circostante, nell'intricato groviglio di una trama della vita quotidiana sempre incompiuta, quasi a ricordare la tela di Penelope e più ancora quella letteratura che, dagli anni Novanta del Novecento, ha dato il proprio contributo all'orientamento narrativo (Giusti S., pp. 53-80).

Pertanto, una storia di vita narrata, scritta o raccontata oralmente, è uno strumento di crescita e una fonte di sapere, non soltanto per il suo autore ma anche per il suo destinatario che può tornarsene arricchito dall'ascolto o dalla lettura, scoprendo nessi, similitudini e differenze in un processo che non ha soluzione di continuità, perché "le nostre azioni si iscrivono in una trama di relazioni con quelle degli altri che ci



sfugge necessariamente nelle sue ramificazioni infinite (Jedlowski P., p. 4). È questo il sistema, mai interamente concluso e sempre processualmente facentesi, che ciascun narratore consegna agli altri, coetanei o più giovani di lui, ed è questa l'ipotesi che è sostenuta discretamente nel volume, grazie ai contributi dei vari autori, e posta, come una sorta di insight o di autosvelamento biografico, a fondamento di quella narrativa, inscritta in una pedagogia narrativa, da Raffaele Mantegazza in poi, di chi scrive di sé, autobiograficamente "soltanto oggi, dopo aver terminato di scrivere questo contributo, mi pare di avere, provvisoriamente, una visione chiara (seppur modificabile) ed una interpretazione (possibile) di come sia giunto all'orientamento narrativo, soltanto oggi vi è una prima narrazione disponibile circa l'orientamento narrativo" (Batini F., p. 82).

Il volume, però, non si chiude con questo autosvelamento, esso si lascia interrogare più e più volte, si fa rileggere quasi seduttivamente, perché se è sistemazione non dogmatica del paradigma narrativo in educazione è anche l'incipit continuo a narrarsi da parte del lettore, almeno di questo lettore perché, trasponendo su di un altro piano le parole di uno degli autori, "la narrazione non è la rivelazione all'«esterno», agli altri, di una conoscenza «interna» prodotta dalla mente individuale in isolamento ma è una produzione dialogica (Markovà e Foppa, 1990) in cui i narratori e gli ascoltatori cooperano alla co-costruzione di quella particolare realtà che è il «sé»" (Mantovani G., p. 37) e, in questo caso, del «sé diasporico».

In tal senso l'implicazione educativa e formativa del metodo autobiografico, emergente sui

generis anche da questo volume, viene riconosciuta non soltanto per il narratore o per i narratori che raccontano di sé attraverso un approccio di tipo «cognitivo», ma anche per il lettore/ascoltatore competente che, stimolato dal confronto con l'altrui testo, tanto su un piano di recupero dei propri ricordi quanto di riflessione e di sapere esperienziale, traduce, secondo un approccio di sensemaking e a partire dal proprio «posizionamento narrativo» (Smorti A., pp.35-37), la sua «discorsività» con i vari autori dei capitoli, ora in un fare «retorico», ora in un fare «dialogico» e ora in quello «cooperativo».

Per tornare a «Le Storie», l'orientamento narrativo proposto dal volume, in opposizione a quello logico-scientifico (Batini F., p. 113), fa derivare le ricadute educative e formative del metodo dalle due dimensioni rintracciabili all'interno di ogni storia narrata e di ogni nuovo sapere prodotto dall'atto del raccontare: la dimensione personale e la dimensione sociale dei ricordi personali; dimensioni che si alternano costantemente, come in un gioco di figura e sfondo; la persona che si racconta narra di sé qui e ora, quale individuo temporalmente e storicamente determinato e, pertanto, racconta di quei tempi, di quei luoghi, di quella cultura, contribuendo ad arricchire anche il bagaglio di conoscenze e di sapere dell'altro; tuttavia, sempre a partire dal fatto che il suo ricordare è un'azione del presente e mai del passato è cioè un'atto di ri-costruzione che si pone non solo per ordinare, ma anche per orientarsi o ri-orientarsi "perché una delle fondamentali finalità dell'orientare è quella di promuovere nella persona un'autonomia nel (ri)conoscersi ed accettarsi, una capacità concreta di indivi-

duare i propri elementi di forza e di debolezza, le proprie competenze, attitudini, interessi, motivazioni, e farne strumento per il raggiungimento dei propri obiettivi" (Batini F., p. 113).

Tali aspetti individuali e sociali, che sono dentro ogni racconto di vita prodotto, ci introducono ad una terza dimensione: quella antropologica nel senso che rivelano, ad un ascoltatore attento, le simmetrie che producono risonanza e quel transfert pedagogico¹ che è a fondamento di ogni autentico processo educativo orientato al cambiamento e al deuterioapprendimento.

Il racconto di sé è un lavoro quotidiano su se stessi a partire dall'esperienza che consente di intraprendere un viaggio di conoscenza: chi si narra decide di compiere un atto conoscitivo e di comprensione verso se stesso, verso la propria storia di vita

e verso gli intrecci che questa ha intessuto con la storia degli altri, ma anche verso i luoghi che hanno fatto da sfondo, per ricostruire una storia comune. Ogni storia di vita è un intreccio felice e drammatico tra percorso individuale e percorso collettivo; ed è questo intreccio che contrassegna i fenomeni umani. In fondo, se "ogni vita merita una storia" è perché essa non sia ridotta a reperto fossile o a documento museale, ma venga ri-conosciuta come produttrice, non ri-produttrice, di senso. Questo, però, vuole anche significare che non ogni storia è supportata da una vita degna di questo nome e che, dunque, è compito dell'educatore sostenere e promuovere la trasformazione del manzoniano "vaso d'argilla" in un "vaso di ferro".

Pertanto, occorre riconoscere all'orientamento narrativo, non soltanto di essere pratica retrospettiva e riflessiva, ma anche di mezzo di comunicazione interpersonale e intergenerazionale in un'ottica non lineare bensì circolare-retroattiva cioè di un cammino che mentre torna su di sé, si apre continuamente al cambiamento restituendo in modo quasi sempre trasfigurato anche parte di ciò che è stato già fatto, e mentre in questo modo fissa continuamente i contorni della propria identità, apre quest'ultima alla processualità del cammino della vita per proiettare nel futuro la propria ipseità.

In questo senso, come scrivono i curatori, è possibile parlare di un "orientamento narrativo", ovvero di un metodo in grado di fare sviluppare quelle competenze che consentono alle persone di aumentare il controllo e la percezione di controllo sulla propria vita, ma anche di gestire le nostre scelte e di negoziarne il significato con noi stessi e con gli altri;

Penetrazione
serigrafia, 1972





in questo senso, probabilmente, è possibile parlare di una vera e propria pedagogia dell'orientamento narrativo.

Tuttavia, a parere di chi scrive, a questa pedagogia sembra ancora mancare quella coscienza politica appena accennata da Mantovani nel suo scritto e per altri motivi. Con ciò, si intende invitare i curatori a cimentarsi in un'ulteriore riflessione che eviti l'uso funzionale o strumentale dell'orientamento narrativo alla mera integrazione normalizzatrice in una società egemone di qualsiasi tipo, mentre sarebbe opportuno esplicitare la carica dirompente e trasformatrice di essa alla luce di quella negoziazione di scelte e significati, a livello interpersonale e intergenerazionale, ma non solo, che è alla base della crescita di un soggetto storico e politico orientato alla costruzione di una società autenticamente democratica.

Questo vuol dire non relegare l'orientamento narrativo ad un metodo e non regalarlo a chi ne farebbe un insieme di tecniche e strumenti, ma vuol dire anche inserire la pedagogia dell'orientamento narrativo all'interno di una pedagogia non direttiva, dell'autonomia e della prassi.

Bruno Schettini

NOTE

1 Anche se non del tutto conforme alle regole del recensire, mi permetto qui di citare le definizioni di "risonanza" (*"È così definita la traccia, più o meno profonda e duratura, lasciata nella coscienza da tutto ciò che è stato percepito"*) e di "transfert pedagogico" (*"In pedagogia, il termine indica quel processo di investimento affettivo nei confronti*

dell'educatore che si verifica, o può verificarsi, all'interno di una relazione educativa particolarmente significativa per l'educando. A differenza di quanto avviene in analisi, il transfert pedagogico comporta un investimento emotivo orientato al futuro: formulazione di progetti, scelta e esecuzione di attività, assunzione di modi di essere e di fare del tutto inediti, apprendimenti nuovi, sono spesso il risultato visibile sul piano del comportamento del transfert pedagogico"), per una migliore comprensione dell'uso dei termini all'interno di una pedagogia dell'orientamento narrativo (Cfr. voci "risonanza" e "transfert" in Bertolini P. (a cura di), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, rispettivamente alle pp. 522 e 672).

... SAI... IO HO I PENSIERI DOLOROSI... IL DOLORE DEL BAMBINO ADOTTIVO E L'ARTE DELLA SCATOLA

LORENA FORNASIR
(a cura di)

AZIENDA PER I SERVIZI SANITARI n. 6 "FRIULI OCCIDENTALE"
ASSOCIAZIONE DI VOLONTARIATO "IL NOCE", Pordenone, 2009
pp. 217
Copia del testo può essere richiesta all'Azienda n. 6 "Friuli Occidentale"



"...sai...io ho i pensieri dolorosi, ne ho a bastanza" è il pensiero scritto da una bimba alla sua terapeuta e che dà il titolo a questo bel libro sull'adozione.

Il volume, oltre ad avere il grande pregio di essere un testo profondo, che parla di vita, di vite, di bambini, si pone anche come stimolo per una riflessione teorica e pratica nella quale si incontrano il dolore del bambino adottato e le difficoltà dei genitori adottivi con le professionalità e le competenze di operatori diversi che hanno partecipato a questo percorso e che in questo percorso hanno messo in gioco molte delle loro certezze professionali.

I pensieri dolorosi di alcuni bambini che intraprendono il viaggio dell'adozione non sono facili da cogliere, anche perché collocati in contesti culturali talvolta molto diversi, spesso per altro viene trascurato il percorso attraverso il quale le coppie si avvicinano e si avviano all'adozione, percorso che talvolta è visto, nell'immaginario sociale, come un progetto che magicamente rimetterà a posto tutto, un approdo dove una coppia dà concretezza al desiderio del bambino di essere amato e desiderato.

Credo che questo progetto porti ai percorsi finalizzati al sostegno dell'adozione sostanzialmente due aspetti assolutamente originali: il primo riguarda l'approccio a questa realtà complessa fatto in modo corale, avvalendosi dell'esperienza, di strutture e di professionalità diverse, collegate e in relazione tra di loro, il secondo riguarda il metodo che richiede il coinvolgimento totale ed esperienziale di tutti gli attori di questo scenario: bambini, famiglia e i diversi terapeuti.

Come dice nella prefazione il direttore generale dell'ASS n. 6 "Friuli Occidentale", che oltre ad essere l'editore di questo libro-testimonianza, è anche la struttura "istituzionale" che ha dato l'avvio, nel territorio di pertinenza, al processo di riorganizzazione degli interventi nell'area dell'adozione, *"l'istituzione è uno dei luoghi possibili della mediazione esistenziale, ma di fronte ad uno scenario di aumentata complessità sociale, diventa sempre più chiaro che non si può fare a meno della progettazione in rete"*.

Il lavoro in rete, infatti, rappresenta un nuovo modo di lavorare su situazioni complesse, che richiedono sguardi d'insieme, riconoscimento e



valorizzazione di altri saperi, per costruire altre ipotesi su nuovi e vecchi bisogni.

Questo volume dunque affronta i vari aspetti del "danno", della sofferenza del bambino adottivo per riunirli e consegnarli ad un progetto di cura costruito in modo corale, nell'integrazione tra figure del servizio pubblico e del privato sociale. La Struttura pubblica, l'associazione di volontariato "Il Noce", le diverse pedagogiste, psicologhe e psicoterapeute, le famiglie adottive, il filosofo, la narratrice di fiabe partecipano con i loro singolari contributi professionali e personali, delineando un panorama ampio fatto di sentieri umilmente ed appassionatamente cercati intorno all'area della genitorialità e della filiazione adottiva.

Nella prima parte si snodano gli interventi teorici che fanno riferimento, per la parte clinica ad importanti autori post-kleiniani ed anche all'analisi transazionale. Il pensiero della "cura" e del "prendersi cura" ha accomunato i vari interventi e ha fatto da pensiero guida a queste esperienze.

Il nucleo centrale di questo pensiero della cura nasce dal contatto quotidiano con le problematiche dell'abbandono e ruota intorno al dolore che il bambino adottivo esprime in vari modi e spesso molto tempo dopo il suo inserimento in famiglia e che frequentemente esplode in un disagio profondo nella pubertà.

Per avvicinare ed accogliere questo disagio in questo gruppo sono stati necessari "sguardi diversi, dal filosofo alla narratrice di fiabe". Il lavoro si è dispiegato ed ha preso la forma di un viaggio, un itinerario condiviso in cui *"i differenti linguaggi si sono integrati attorno ai nuclei tematici della figura del padre, della madre, della perdita, dell'abbandono"*. La posizione di ogni osservatore dentro la relazione è stata soprattutto personale, una testimonianza

viva e partecipata che ha richiesto coinvolgimento e messa in gioco delle istanze individuali, in modo che si attivasse una comune capacità di mantenersi in contatto con le proprie richieste interiori.

Credo che il perno e la forza di questo progetto stia proprio in questo coinvolgimento, questo entrare in contatto ognuno personalmente (bambino, genitore e terapeuta), con lo smarrimento e l'impotenza che generano il dolore spesso indicibile del bambino abbandonato che, nel bambino adottato viene frequentemente offuscato e mascherato dalla felicità dell'inserimento nella nuova famiglia.

Nella seconda parte del libro viene dato spazio al percorso vero e proprio che costituisce l'altro aspetto interessante di questa sperimentazione e che da questa forte compassione trae la sua forza e la sua ispirazione.

Gli autori stessi ci parlano di un percorso cercato umilmente e tracciato con fatica in un continuo sperimentare, provare, verificare, tornare indietro, a seconda di come il gruppo ed il singolo individualmente rispondevano.

Gli strumenti usati con i bambini che hanno partecipato all'Atelier sono stati i disegni, i racconti, le fiabe, assieme ad uno strumento particolare che ha fatto da contenitore e da metafora durante tutto il progetto: la scatola.

Intorno a questa scatola sono stati avviati percorsi di narrazione, di disegno, di gioco, ai quali hanno partecipato tutti, mettendo nella relazione un coinvolgimento non solo intellettuale, ma anche emozionale e fisico.

Questa scatola che per parte del percorso è stata contenitore ed è diventata poi metafora e simbolo dei pensieri dolorosi così come dei fantasmi e delle emozioni che ognuno aveva esplicitato, sarà poi distrutta in un rituale di gruppo.

"La situazione gruppale" scrive Lorena Fornasir, curatrice del libro, *"anche nella modalità più caotica e dispersiva che i bambini dell'Atelier hanno messo inizialmente in atto"*, è stata un pulsare di forme in cui la creatività si è dipanata in rapporto ritmico tra l'attacco al pensiero e la *"riparazione del danno vissuto con la fantasia. L'immaginazione comune ha rimesso in scena l'abbandono, la perdita, il danno, la rottura dell'io."*

Questa scatola, che via via è diventata prezioso contenitore in cui: *"orbitano e risuonano i bizzarri oggetti della psiche: bellezza, gruppi, sistemi, fantasmi, riparazioni"* questa scatola verrà poi distrutta e questa distruzione permetterà, in un momento successivo, di liberare la creatività e darà l'avvio alla ricostruzione.

Il passaggio delicato e difficile della riparazione-ricostruzione diventerà momento di *"sanamento"*, di cura, di medicazione per tutti i bambini, anche per quelli che a questo momento non sono giunti o si sono sottratti, perché non pronti o perché il danno, il dolore, la ferita non era riparabile in quel momento o forse mai. Il dolore è in rapporto con l'energia vitale del bambino, può essere reso fecondo attraverso la parola, la relazione, il conteni-

mento, ma dobbiamo anche saper guardare e accogliere le esperienze che non sono trasformabili.

Troviamo continuamente, in questa seconda parte, esempi e storie diverse, vite di bambini con esperienze a volte così terribili da anestetizzare e rendere muti, che si intrecciano con vicende di coppie costituite da persone, ognuna con il proprio personale fardello di delusioni e aspettative, drammi che tuttavia non sono solo individuali, ma appartengono a tutta la società, la nostra così come si è concretizzata, drammi che per trovare una via di evoluzione positiva debbono essere condivisi.

"Al danno", scrive ancora Lorena Fornasir, *"non c'è risposta, ma può non esserci fuga; ... può esserci un orizzonte dove amore, odio e conoscenza siano chiamati a misurarsi non nell'esclusione ma nell'integrazione, affinché i bambini possano abitare il mondo senza dimenticare, senza cancellare ma forse, "trasformare e inspiegabilmente perdonare".*

Da segnalare poi i bellissimi disegni che accompagnano, aprono e chiudono le diverse parti di questa pubblicazione.

Laura Ustulin

QUADERNI DI ORIENTAMENTO



La rivista semestrale è indirizzata a:

- insegnanti,
- formatori,
- ricercatori,
- operatori,

che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:

- istituzioni scolastiche,
- enti pubblici,
- servizi di formazione ai giovani

È disponibile anche in formato elettronico PDF, all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia, al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

> Selezionare la voce tematica ORIENTAMENTO

Per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione **documentazione** alla voce "consulta e ordina le pubblicazioni" del suddetto sito.

Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.

Il materiale potrà riguardare:

- contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;
- progetti, ricerche, esperienze;
- informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.

Il lavoro dovrà essere così formulato:

- Titolo, sottotitolo e breve sommario;
- Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia;
- Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;
- Tabelle, grafici o figure, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;
- Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su cd o via e-mail a:

REDAZIONE di "QUADERNI DI ORIENTAMENTO"

Direzione centrale istruzione, formazione e cultura

c.a Diego Lavaroni

Via Roma, 9 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278 - Fax 0481 366413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Il materiale ricevuto non verrà restituito

Trentacinque

35



DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE FORMAZIONE E CULTURA
SERVIZIO ISTRUZIONE DIRITTO ALLO STUDIO E ORIENTAMENTO



servizi regionali
per l'orientamento