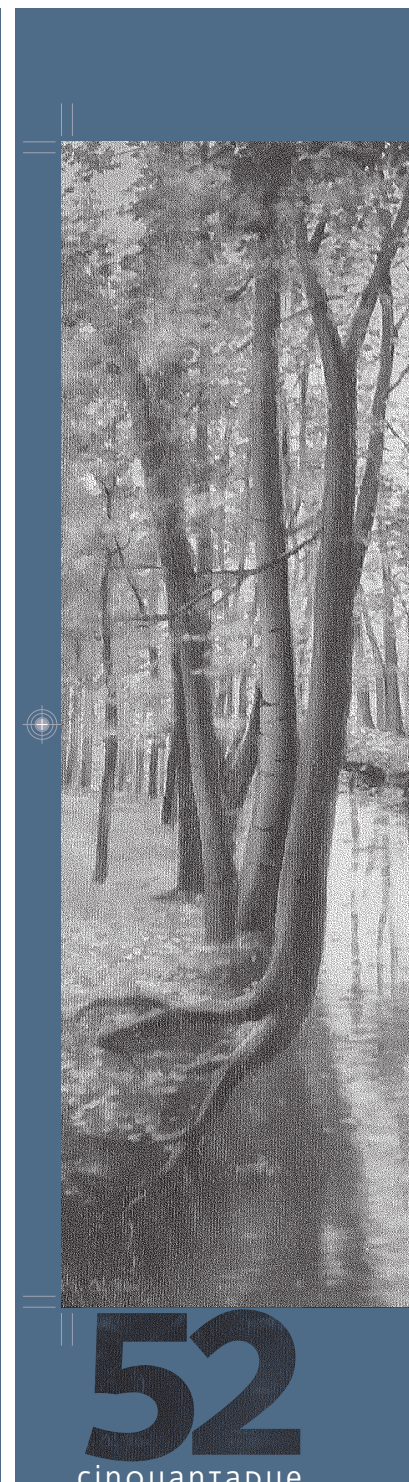




QUADERNI DI ORIENTAMENTO

DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, ISTRUZIONE, PARI OPPORTUNITÀ, POLITICHE GIOVANILI, RICERCA E UNIVERSITÀ
area istruzione, formazione e ricerca



52
cinquantadue



QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale - I_2018

52
cinquantadue

QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale - I_2018

Redazione

34170 Gorizia
Corso Italia, 55
Telefono 0481 386 278
Fax 0481 386 413
e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Direttore responsabile

Pierpaolo Dobrilla

Coordinamento redazione

Diego Lavaroni

Comitato di redazione

*Chiara Busato, Rita Giannetti,
Diego Lavaroni, Francesca Saffi*

Si ringrazia per la collaborazione

Francesco Danili

Impaginazione

Ufficio stampa e comunicazione regione FVG

Immagini

Biblioteca Statale Isontina

Stampa

*Centro stampa regionale
Servizio logistica, digitalizzazione
e servizi generali*

N. 52

*Il periodico viene realizzato a cura della
Direzione centrale lavoro, formazione,
istruzione, pari opportunità, politiche
giovanili, ricerca e università
Area istruzione, formazione e ricerca,
nell'ambito del lavoro d'Istituto*

*Iscr. Tribunale n. 774
Registro Periodici del 6.2.1990
CODICE ISSN 1971-6680*

copertina:
Suor Maria Adelgundis,
Acque, 1996,
olio, cm 50x70

IN QUESTO NUMERO

La collezione d'arte della Biblioteca Statale Isontina	Marco Menato.....	5
Editoriale	Redazione.....	9

ORIENTAMENTO

Orientarsi oggi fra le nuove intelligenze umane e artificiali L'impatto dell'innovazione tecnologica sulle dinamiche del lavoro	M. Cantalupi G. Marzano.....	10
--	------------------------------	----

ORIENTAMENTO E SCUOLA

Il gioco del teatro per lo sviluppo delle abilità metacognitive Una proposta didattica	Alessandra Nardon.....	20
La mappa delle nuvole Percorsi di ri-motivazione per trovare la strada	Stefano Bertolo.....	26
Philosophy for children Un progetto educativo metadisciplinare all'interno di una comunità di ricerca	Melissa Trevisan.....	34
Uno sguardo al passato ed uno al futuro La generazione Z Un apprendimento autodidattico grazie a internet	A. Fontanella R. Termini.....	38

ORIENTAMENTO E LAVORO

ESPaR: Il bilancio di competenze per rifugiati e richiedenti asilo politico. Il modello e la sua sperimentazione	D. Boerchi D. Delcuratolo.....	44
--	--------------------------------	----

SPAZIO APERTO

Le strategie motivazionali nel sostegno ai processi di cambiamento Gli interventi sulle dipendenze come esempio e caso di studio	Stefano Canali.....	50
--	---------------------	----

INFORMA

So cosa voglio essere da grande Esperienze di orientamento precoce. Il progetto Erasmus Plus "I know what I want to be"	A. Picciolo F. Saffi L. Cappella.....	58
--	---------------------------------------	----

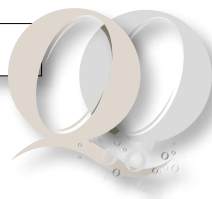
LIBRI

Educazione diffusa per salvare il mondo e i bambini di Luigi Gallo e Paolo Mottana	a cura di Chiara Busato.....	66
--	------------------------------	----

CAMPANELLA	Marco Ivan Blasutig.....	70
-------------------	--------------------------	----



Maria Cavazzuti
Autoritratto, s.d.
tempera, cm. 21x29,5



LA COLLEZIONE D'ARTE DELLA BIBLIOTECA STATALE ISONTINA

Il 6 aprile del 1998 la prima mostra d'arte, *Cara vecchia Gorizia... di Angelo Conti*, è stata inaugurata nei sotterranei della Biblioteca, che - inadatti a qualsivoglia uso - erano fino ad allora abbandonati. Oggi quegli spazi, architettonicamente recuperati, sanificati e allestiti come sale espositive, con il fondamentale contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Gorizia, sono una realtà stabile e riconosciuta nel panorama artistico regionale. All'inizio poteva sembrare un azzardo reggere undici mesi di mostre, la pubblicazione di alcuni cataloghi e soprattutto il contorno, sia dal punto di vista critico sia da quello puramente organizzativo, che ogni mostra o meglio ogni artista richiede ed impone, ma con il passare del tempo inaugurare una mostra è parso del tutto normale e la partecipazione del pubblico non è mai venuta meno. Dal 2009 la galleria è intitolata all'artista goriziano Mario Di Iorio (1958-1999), del quale la Biblioteca possiede due grandi carte dipinte e una curiosa installazione chiamata "West" (ossia corna di bue, legno e ferro), donate dalla famiglia in occasione della intitolazione dello spazio espositivo.

Esporre arte contemporanea, non è affittare una sala a chicchessia, vuol dire creare un gusto, realizzare un autonomo percorso estetico, sperimentare vie nuove (con le installazioni di Ernesto Paulin e di Annibel Cunoldi Attems, per esempio), offrire agli artisti del luogo - ma è un "luogo" che comprende anche Udine e Trieste - la possibilità di farsi apprezzare dai concittadini fuori dai consueti legami con il mondo dell'arte. Forse qualche critico un giorno, considerata la serrata attività espositiva della Biblioteca, potrà effettivamente parlare dell'esistenza, in ambito artistico, della "Scuola di

Gorizia" (per mutuare la felice espressione coniata da Luciano de Gironcoli, critico d'arte e pittore, presente nella raccolta con tre opere). La mia idea di coniugare libri e quadri e così di ricercare un nuovo pubblico non è rimasta solitaria, almeno nell'ambito delle biblioteche statali, visto che la Direzione generale delle biblioteche nel 2003 varò un progetto intitolato "Arte e libri" (non mi pare però che ci sia stato grande seguito, a riprova di quanto le biblioteche, e non solo, siano ancora lontane dall'arte contemporanea): per rendersi conto del lavoro culturale che ci sta ancora davanti suggerisco la lettura del pamphlet di Lodovico Pratesi, *Perché l'Italia non ama più l'arte contemporanea* (Castelvecchi 2017)!

Corollario della attività espositiva, è la collezione di arte contemporanea nata con le opere che di volta in volta gli artisti hanno lasciato alla Biblioteca (rari gli acquisti). Gli artisti Aldo Fabbro, Roberto Nanut, Cesare Mocchiutti ed Ernesto Paulin hanno consegnato alcune loro opere in comodato, come previsto dall'art. 44 del Codice dei beni culturali. La raccolta è formata da circa 300 pezzi (quadri, incisioni, sculture, fotografie) che, inventariati e catalogati nella banca dati del Servizio Bibliotecario Nazionale, hanno invaso piano piano gli spazi aperti al pubblico e quelli degli uffici, nessuno infatti è stato collocato nei magazzini. Naturalmente la collezione non esaurisce le opere d'arte (prevalentemente incisioni, sciolte o raccolte in cartelle) conservate nelle collocazioni "Stampe", "Rari e Pregio", "Storia Patria": materiali generalmente presenti nelle raccolte bibliotecarie, piuttosto come allegati a libri che in veste autonoma. Una interessante sezione

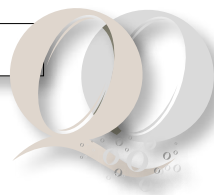
è rappresentata da un centinaio di libri d'artista di Alberto Brambilla, sia come collezionista che come autore, per ora consegnati in comodato (cfr. "Studi goriziani", n. 109/2016, p. 7-48). La collezione d'arte invece comprende quadri e fotografie incorniciate (oltre alla sculture), espressamente nate per essere esposte a parete e quindi con un valore museale. Ma non bisogna dimenticare il dato più propriamente bibliografico, pure esso collegato alle mostre, e cioè il recupero della letteratura artistica riferentesi a ciascun espositore e delle brochure ed inviti a esposizioni artistiche che si svolgono in area regionale, con particolare attenzione a Gorizia e a Trieste. Questo fondo, messo assieme dalla fine degli anni Novanta senza alcuna volontà di completezza, sarà oggetto di un primo riordino da parte di alcuni studenti del Liceo Scientifico all'interno del progetto di alternanza scuola-lavoro coordinato dalla prof.ssa Donatella de Gironcoli.

La pinacoteca si stabilisce su una realtà che già possedeva una piccola raccolta d'arte contemporanea: i busti di Dante e di Graziadio Isaia Ascoli rispettivamente di Luigi Rosolen (1886-1945) e di Alfonso Canciani (1863-1955) giunti nel primo dopoguerra quando era direttore Carlo Battisti, dodici xilografie di Tranquillo Marangoni (1912-1992), otto acqueforti di Fulvio Monai (1921-1999) critico d'arte e pittore, un disegno a seppia di Virgilio Malni (1912-1994) che ritrae Guido Manzini - direttore della Biblioteca dal 1953 al 1973 - e soprattutto i disegni e i dipinti di Carlo Michelstaedter, del quale la Biblioteca conserva l'importante corpus manoscritto e a stampa (www.michelstaedter.beniculturali.it).

Evito, per ovvi motivi, di elencare i viventi, mi limito agli artisti scomparsi, dei quali abbiamo una o più opere: Gianni Anglisani (1937-2005), Anna Anita Antoniazio Bocchina (1907-?), Alberto Bardi (1918-1984, il quadro è

pervenuto insieme alla libreria personale di Aida Tiso), Dora Bassi (1921-2007, conservata parte della sua biblioteca e l'archivio personale), Giuseppe Battig (1820-1852, acquistato nel 2005), Marco Bernot (1967-2010), Darko Teodoro Bevilacqua (1948-1991), Luigi Buranello (1923-2009, il quadro era nel fondo De Simone), Bruno Canella (1925-2011), Nora Carella (1918-2015), Marino Cassetti (1947-2005), Maria Cavazzuti (1911-2005, pittrice per diletto, l'autoritratto era nella sua consistente biblioteca privata), Raoul Cenisi (1912-1991), Argentina Cerne (1900-1972), Giacomo Comino (1910-1995), Angelo Conti (1911-2002), Tullio Crali (1910-2000), Gino de Finetti (1877-1955), Edoardo Del Neri (1890-1932), Cesare Devetag (1917-2006), Glauco Dimini (1930-2015), Bruno Fedrighelli (1946-2017), Sabrina Feroletto (m. 2017), Maurizio Frullani (1942-2015), Lorenzo Furlani (1922-2012), Leone Gaier (1930-2017), Emma Galli (1895-1982), Ostilio Giandrea (1914-2000), Michelangelo Guacci (1910-1967), Roberto Joos (1926-1998), Mario Luis (1957-2014), suor Maria Adelgundis (1913-2016), Carlo Marte (1930-2002), Clotilde Menardi Fenzl (1912-2008), Cesare Mocchiutti (1919-2006), Roberto Nanut (1941-2007), Edoardo Pirusel (1943-2015), Dante Pisani (1924-2011), Bruno Ponte (1921-2013), Giustina Prestento (1925-2008), Mirella Schott Sbisà (1921-2015), Alfredo Seriani (1923-2005), Albano Vitturi (1888-1968), Maria Grazia Zatta (1944-2012). In realtà non tutte le opere d'arte sono collegate a una mostra, alcune sono state donate riconoscendo la Biblioteca come luogo importante per l'arte regionale.

Frutto della collaborazione con l'Associazione Nazionale Incisori Contemporanei, in particolare con il suo presidente Antonio Luciano Rossetto, sono state diverse mostre di incisione (considerata sotto svariate tecniche), alle quali sono seguite numerose do-



nazioni di tavole i cui autori provengono dall'Italia e anche dall'estero. Per motivi di conservazione queste tavole sono conservate nella collocazione "Stampe". Parlando di incisione, mi vengono alla mente gli ex-libris, genere legato al mondo del libro. Oltre alla primigenia raccolta di Marangoni (giunta per l'amicizia che legava l'artista all'allora direttore della Biblioteca, Guido Manzini), altri ex-libris sono stati acquisiti nel corso degli anni. In effetti una delle prime mostre d'arte fu proprio dedicata agli Ex libris d'autore, 16 giugno – 16 luglio 1998, con un piccolo catalogo edito dalla Biblioteca, prefato da Giancarlo Pautletto, che da allora è stato curatore di molte mostre di artisti goriziani, fra i quali mi piace ricordare Franco Dugo (suo è il grande olio Vento sulla collina che orna lo scalone).

Fra le ultime esposizioni ne cito due, espressioni dell'arte concettuale: la prima di Maria Rebecca Ballestra, artista ligure, dedicata al labirinto (Labrys), curata da Giorgia Gastaldon, progetto espositivo che si è snodato in nove luoghi della città, fra i quali la Biblioteca, da ottobre 2017 a marzo 2018; la seconda invece è una installazione permanente (per quanto possa esserlo una installazione) inaugurata l'8 maggio 2017 nei sotterranei a lato della Galleria d'arte, prima mai utilizzati e di difficile raggiungimento: si intitola Krisis. Una proposta per il rinnovamento dell'arte ed è a sua volta composta da due installazioni che in qualche modo dialogano tra loro, o sono costrette a dialogare, di Livio Caruso (Quod remanet) e Ernesto Paulin (Summa). Si è riusciti a stampare un catalogo dell'evento, con testi di Margherita Reguitti, Diego Kuzmin, Livio Caruso, Ernesto Paulin, Francesco Imbimbo e ampio apparato fotografico di Jurko Lapanja. Ma come l'installazione è quasi invisibile (per i motivi di accesso di cui dicevo), così pure il catalogo stampato in sole 25

copie, con l'aiuto finanziario di amici ed estimatori, è di non facile reperimento!

Un primo catalogo a stampa della collezione, con l'elenco delle mostre dal 1998 al 2001, è stato da me pubblicato nel 2004 (Dieci per duemilaedue. La collezione d'arte visiva della BSI, p. 5-10); il catalogo aggiornato è disponibile sul sito della Biblioteca www.isontina.beniculturali.it pagina degli "Eventi".

Marco Menato

*Direttore Biblioteca Statale Isontina
Gorizia*



Roberto Nanut
Testa di cavallo, 1998
marmo bianco, h. cm. 70



EDITORIALE

Con l'applicazione di tecniche "neuro-nali" di apprendimento (*deep learning*), le macchine non hanno più bisogno di essere "istruite" mediante lunghi processi di programmazione operativa e l'intelligenza artificiale può elaborare in modo autonomo, enormi volumi di micro-dati. Questa rivoluzione, scrivono **Marco Cantalupi** e **Gabriele Marzano** avrà sicuramente un peso significativo nel versante dell'occupazione lavorativa.

Attraverso il teatro, dice **Alessandra Nardon**, si possono trasmettere i contenuti delle diverse discipline, potenziare le abilità in maniera trasversale e tale attività si adatta molto bene alla fascia d'età dei pre-adolescenti.

Stefano Bertolo descrive un'interessante esperienza sviluppata con gruppi di giovani molto prossimi alla dispersione che, attraverso "percorsi professionalizzanti", hanno conseguito la qualifica professionale EQF di terzo livello.

La *Philosophy for children* (P4C), spiega **Melissa Trevisan**, ha lo scopo di rinforzare le abilità relative al ragionamento, all'analisi e alla soluzione dei problemi passando attraverso l'esercizio del pensiero critico, creativo e valoriale.

Angelica Fontanella e **Riccardo Termini**, due studenti liceali, analizzano le competenze digitali e le prospettive della

Generazione Z, sempre più impegnata all'apprendimento autodidattico attraverso internet.

ESPaR è un modello sperimentale di intervento che favorisce il processo personale di presa di coscienza della propria professionalità. **Diego Boerchi** e **Domenico Delcuratolo** si soffermano sui dati della ricerca guidata dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Nello *Spazio Aperto* **Stefano Canali** scrive che, nelle dipendenze, il colloquio motivazionale è una strategia articolata, finalizzata a realizzare cambiamenti comportamentali e psicologici complessi.

Un partenariato europeo di scuole del primo ciclo ha attuato, nel triennio 2015-2018, un intervento coordinato di orientamento precoce, per aiutare i bambini e i ragazzi a sviluppare competenze personali, decisionali e di progettazione per fronteggiare le scelte che incontreranno nella vita. **Alessandra Picciolo**, **Francesca Saffi** e **Livia Cappella**, nella rubrica Informa, illustrano i risultati della sperimentazione.

Ivan Marco Blasutig prosegue la sua collaborazione con la rivista, proponendo le sue strisce a fumetti nella "Campanella", la pagina che annota le sue osservazioni scolastiche.

ORIENTARSI OGGI FRA LE NUOVE INTELLIGENZE UMANE E ARTIFICIALI

L'IMPATTO DELL'INNOVAZIONE TECNOLOGICA SULLE DINAMICHE DEL LAVORO

Marco Cantalupi, Gabriele Marzano

P

er non limitarsi a gestire le conseguenze sociali della quarta rivoluzione industriale va lanciata una grande stagione di progettazione partecipata

AUTOMAZIONE E OCCUPAZIONE, MA NON SOLO

I primi risultati di un'analisi sulla probabilità di automazione delle professioni negli Stati Uniti risalgono a cinque anni fa. È ormai nota la figura (vedi fig. 1) con cui gli studiosi dell'Università di Oxford (Frey-Osborne, 2013) indicavano plasticamente come il 40 % delle professioni presenti nel mercato del lavoro americano rischi di essere sostituito da robot, software ed algoritmi nel giro di 20 anni. L'indagine ha aperto un lungo e articolato dibattito tuttora in corso. Un recente studio dell'OCSE (Arntz et al. 2016) propone una verifica dei possibili trend di totale automazione delle occupazioni nei paesi sviluppati: a rischio sarebbe il solo 9%, ma la percentuale sale al 50 % per le professioni che richiedono un livello di istruzione primaria. Un ulteriore 20-35 % sul totale delle occupazioni vedrà nei prossimi anni una rilevante parte delle loro mansioni tipiche (per il 50-70% sul totale) interessata da processi di automazione.

La discussione non è certamente nuova nelle scienze economiche e sociali, perlomeno dall'epoca di Ned Ludd in poi. Tuttavia, il tema odierno dell'impatto futuro della nuova Intelligenza Artificiale non può essere sottovalutato. Quest'ultima tecnologia, infatti, si configura (Bynolfsson et al., 2016, Greenfield 2017) tanto

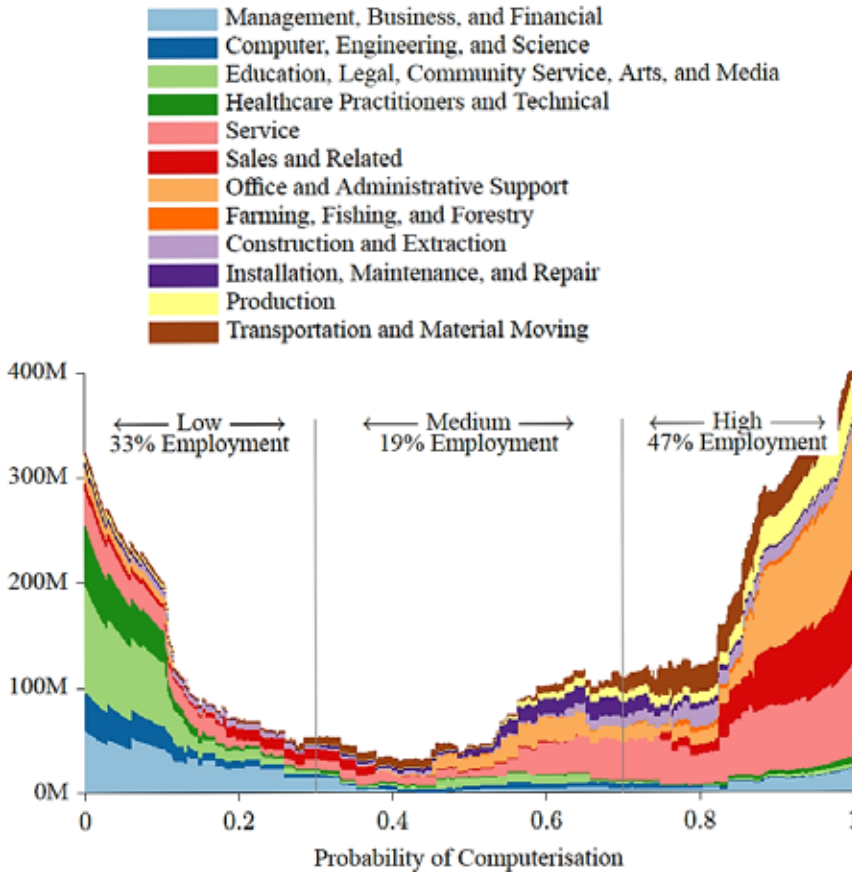
una *general purpose*, la cui applicazione promette di determinare innovazioni in un numero vastissimo di processi produttivi, organizzativi e sociali in generale quanto una tecnologia radicale. Ciò che soprattutto cambia è che con l'applicazione di tecniche "neuronal" di apprendimento (il cosiddetto *deep learning*), le macchine non hanno più bisogno di essere "istruite" mediante lunghi processi di programmazione operativa.

La tecnica del *deep learning* fa sì che l'intelligenza artificiale elabori in modo autonomo enormi volumi di micro-dati. L'apprendimento di compiti (task) da parte della macchina si traduce in un processo "statistico" in cui le micro-operazioni che compongono un particolare compito sono assunte dalla macchina stessa, mediante una costante e infinita attività di trial and error, sino ad individuare quelle soluzioni statisticamente migliori e più performanti, senza bisogno di una costante supervisione umana. Inoltre, il *deep learning* permette forme di apprendimento relative a quei compiti complessi che gli esseri umani sanno fare, ma che, in molti casi, non sanno descrivere e con ciò tradurre in specifiche operazioni codificate (Polanyi, 1966).

Sapremmo, infatti, (noi umani) descrivere facilmente come guidiamo una bicicletta stando in equilibrio? Oppure, elencare in poche parole i criteri utilizzati per distinguere in modo



Figura 1 Fonte: Frey & Osborne (2013).



istantaneo una sedia da un tavolo? Per un bambino di quattro anni, si tratta di funzioni semplici da eseguire, non da descrivere. Non così per un'intelligenza artificiale, (in entrambi i casi), perlomeno fino all'avvento del *deep learning*. Anche per questi motivi, Frey e Osborne individuano quei fattori che, se presenti nelle diverse occupazioni del futuro, ne determineranno la probabile sopravvivenza o perlomeno un (temporaneo) freno all'automazione.

Si tratta di tre grandi capacità umane:

1. percezione e manipolazione degli oggetti: i robot e gli algoritmi informatici non hanno ancora raggiunto il livello umano di percezione degli oggetti, soprattutto di forma irregolare e collocati in ambienti non strutturati; la stessa capacità di manipolazione è ancora limitata a sequenze di azioni routinarie e con gradi di sofisticazione del "trattamento" degli oggetti ancora assai lontani dalle capacità umane: le professioni che richiedono una

elevata destrezza manuale (come quelle del parrucchiere o del giardiniere) sono ancora al riparo dai processi automativi;

2. creatività: cioè la capacità di elaborare, in termini nuovi e di valore, idee (concetti, poemi, composizioni musicali, teorie scientifiche, ma anche ricette di cucina o barzellette ecc.) come anche artefatti (quali dipinti, sculture, macchinari, prodotti artigianali ecc.);

3. intelligenza emotiva e sociale: che comprende funzioni come la cura interpersonale, l'empatia, ma anche la negoziazione, la persuasione, ecc. Per tali competenze, è necessario apprendere e utilizzare un'enorme mole di informazioni che permettono all'essere umano di fare ricorso ad un "senso comune" nella gestione di relazioni umane (bilaterali, di gruppo, sociali).

Si tratta di assunti non banali per chi si occupa o riflette sul futuro dell'orientamento professionale. In

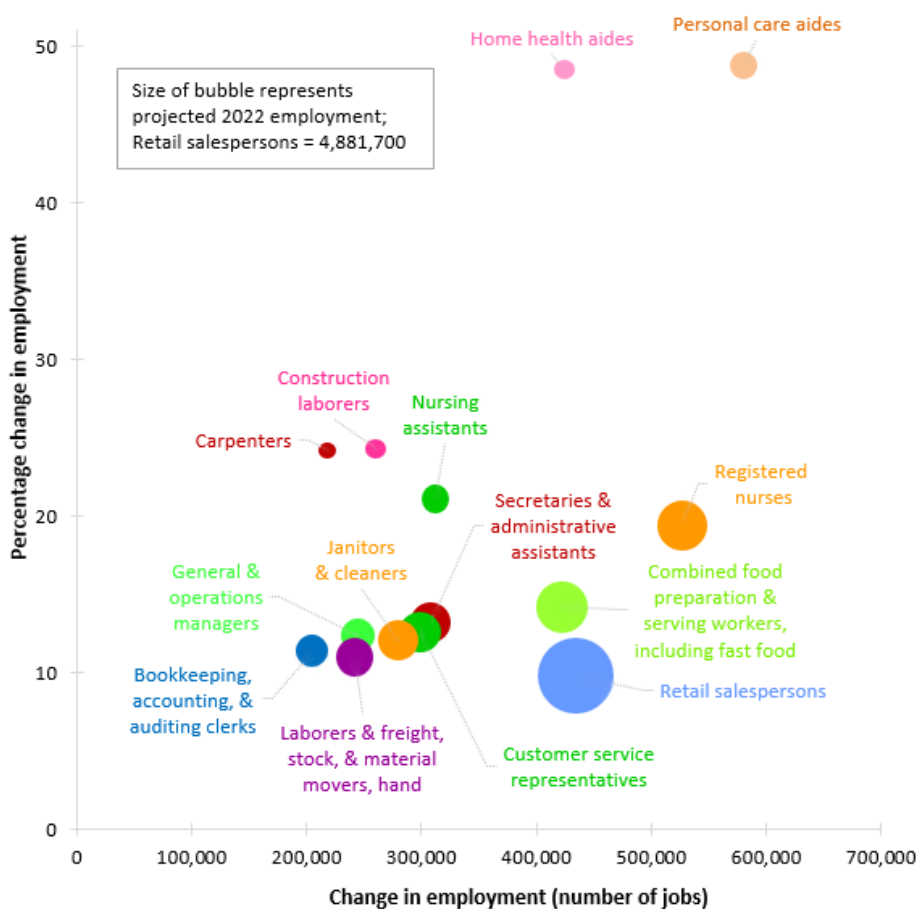
una recente indagine (US Bureau of Labor Statistics, 2014), le professioni che appaiono in maggiore espansione nei prossimi 15 anni negli Stati Uniti, sono gli assistenti di cura personali, gli assistenti sanitari domiciliari, gli operatori sanitari e quelli alle relazioni di vendita, vendita e somministrazione pasti (fig. 2).

Si tratta di previsioni basate su robuste analisi sui movimenti di entrata e uscita dal mercato del lavoro americano e che guardano non solo alla percentuale di crescita nelle singole occupazioni, ma anche a quanto tale crescita si traduca in termini di nuovi posti di lavoro. Così si potrebbe sicuramente dire, anche per il contesto europeo, che figure come l'esperto di reti informatiche, il data manager, l'esperto di intelligenza artificiale testimoniano tassi di crescita significativi

della loro domanda, ma i livelli assoluti rimangono ridotti. Sembra controintuitivo (ma invece profondamente logico) rilevare che, nell'era dell'intelligenza artificiale, le professioni che sembrano le più richieste, in senso assoluto, sono proprio quelle che meno hanno a che fare con le macchine e con le loro procedure automatizzanti. Anzi, coerentemente con il modello di Frey e Osborne, la crescita geometrica di figure operanti principalmente nel campo sociale e sanitario (i cosiddetti empathy workers), segnala come sia proprio la componente "umana" ad essere centrale nella richiesta di tali professioni. Si faccia però attenzione: in questo caso, la componente umana costituisce in re ipsa il valore aggiunto del servizio ricercato, la dimensione di "esperienza" che viene apprezzata per chi ne fruisce, e che è insostitu-

Figura 2: Le professioni in maggiore espansione negli Stati Uniti nei prossimi 15 anni; Fonte: U.S. Bureau of Labor Statistics

Change in employment and projected 2022 employment for occupations with largest numeric projected growth in jobs, 2012 to 2022





ibile rispetto ad un servizio offerto da una macchina. Si tratta dunque di qualità quali l'empatia, la solidarietà, la creatività, ecc.

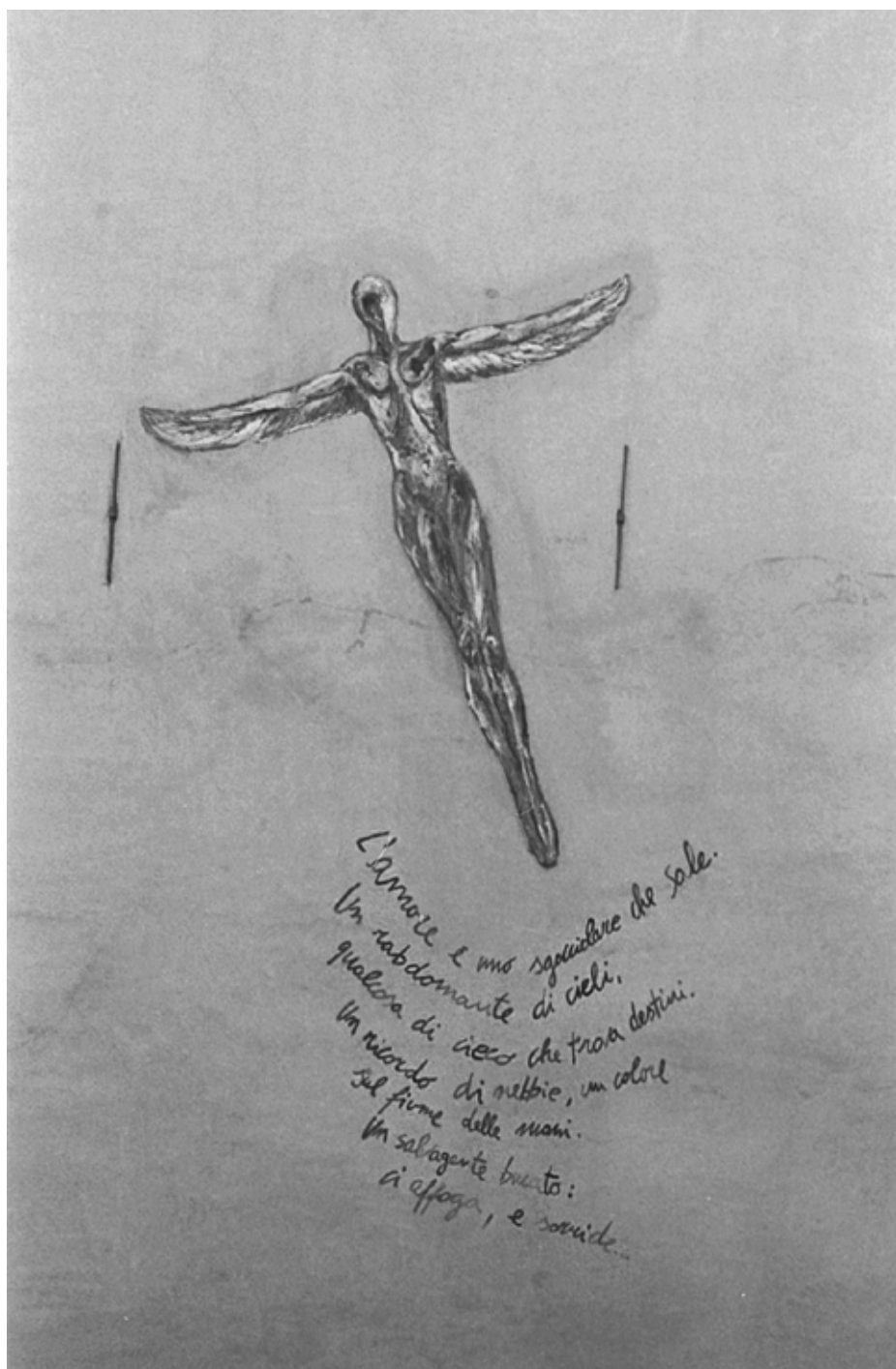
SFIDE

Quali sono le conseguenze per un possibile aggiornamento del disegno delle nuove politiche per l'orientamento professionale nei Paesi Europei? In che misura, la riflessione in corso in Europa sul futuro del lavoro tiene conto delle dirette conseguenze adombrate dalle analisi menzionate sopra? È innanzi tutto importante riconoscere come nel campo della previsione delle future figure professionali a livello europeo gli studi e strumentazioni siano ancora in una fase sperimentale. Si pensi ad esempio allo strumento dello Skills Panorama (<http://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en>), progettato dall'Agazia Europea Cedefop di Salonico, utile per una ricomposizione delle skills forecasting svolte presso i diversi Paesi Membri. Tuttavia, si tratta ancora di piattaforme che si basano sulla composizione di indagini non omogenee, più o meno avanzate a seconda della "maturità" dei sistemi nazionali di ricognizione ed elaborazione di microdati relativi ai diversi mercati del lavoro. D'altra parte, il dibattito in letteratura sulle raccomandazioni da formulare ai policy maker, sembra oggi divaricarsi in due diversi approcci, che potrebbe essere più fruttuoso combinare e intrecciare nei postulati più promettenti.

Il primo è quello che si ispira alla visione schumpeteriana, secondo cui l'effetto distruttivo delle macchine sull'occupazione può essere compensato dalla creazione di nuove figure professionali, se solo il sistema educativo-formativo fosse capace di rispondere alle nuove esigenze del sistema produttivo. Come suggeriscono Brynjolfsson e McAfee (2011), occorre una race with the machine, cioè in-

gaggiare una "corsa" con le macchine, e dunque accompagnare la loro capacità di cambiamento radicale dei sistemi produttivi con la preparazione di figure professionali fortemente specializzate che sappiano gestirle, ovvero governarle. Ma non sappiamo se ciò sia sufficiente per temperare l'indiscutibile erosione in atto di quella classe media che nel lungo periodo

Ernesto Paulin
Il Muro, 2001
murales, tecnica mista materica,
particolare, cm. 150x220 circa
versi di Alberto Princis, foto Kusterle



espansivo post-bellico è stata costituita da operai specializzati e figure impiegate, di cui una componente non piccola di funzioni è stata incorporata nei processi di automazione (o in quelli di delocalizzazione mondiale). Ne risulta un progressivo “scivolamento” di quote rilevanti di offerta di lavoro in comparti del settore terziario, caratterizzati da forte precarietà retributiva e contrattuale (Autor 2015). Il fatto poi che tali impieghi si risolvano in servizi alle persone pone anche un quesito in merito al futuro della produttività del lavoro (OECD, 2015; Goos et al., 2016). Come misurare la produttività dei lavoratori domestici? O di un operatore alle cure estetiche? O ancora, di professioni culturali e creative? Le metriche ordinarie di misurazione del valore economico e di conseguenza anche i parametri in passato utilizzati per la contrattazione collettiva applicata alle professioni industriali e alle eventuali pre-condizioni per concordare gli aumenti salariali, appaiono di difficile applicazione a queste professioni. Ciò può forse suggerire una possibile ragione per cui la dinamica della produttività del lavoro registri in questi anni tassi di crescita inferiori a quelli registrati nel periodo post-bellico.

Un secondo approccio di *policy* è quello delle politiche attive per promuovere una formazione di base ed universale sulle competenze digitali (OECD, 2016; European Commission, 2018a) con particolare attenzione alle persone con bassi titoli di studio e ai giovani. Nel suo ultimo rapporto sull'occupazione (OECD, 2017), l'OCSE raccomanda l'adozione di programmi generalizzati ed estensivi per la promozione e diffusione delle competenze digitali che includano anche attività sul lavoro e incentivi e sgravi fiscali per promuovere la partecipazione dei lavoratori meno istruiti. Tale raccomandazione è coerente con le analisi circa l'impatto dei processi di automazio-

ne sulle dinamiche di polarizzazione nelle diverse categorie di lavoratori ed in particolare di quelli con livelli di specializzazione media, associati alle funzioni semi-routine e operanti nel settore industriale. Appare altresì coerente con la recente enfasi sulla resilienza dei sistemi socio-economici, cioè con quella capacità complessiva di soddisfare i livelli correnti di benessere, senza compromettere quelli delle generazioni future.

PROPAGAZIONI

Come per le passate ondate tecnologiche, l'automazione, forma suprema di meccanizzazione del vivente, si manifesta sul piano sociale per i risvolti sulla quantità e qualità dell'occupazione. L'automazione può investire interi cicli di lavorazione, oppure mansioni, oppure sotto insiemi di compiti (*task*): le correlate professioni e le competenze che le innervano ne sono intaccate, cancellate. I possibili scenari evolutivi della tecnologia stessa, anche limitatamente alle sottotraiettorie dei suoi possibili standard impattano su quei fabbisogni di competenze che è utile riconoscere – ancorché nelle sue linee essenziali - per tempo, per approntare strategie formative coerenti, creando osservatori e poli di attuazione e valutazione di progettualità, cioè dei centri di produzione di conoscenza, analoghi a quelli dei laboratori di Ricerca e Sviluppo.

Per gli economisti, il cambiamento a una situazione più efficiente è problematico solo nella misura in cui non risolve, nel corso della transizione, il problema di equità, vale a dire la “compensazione” di chi “perde” da parte di chi ci “guadagna”, in virtù dell'assunto che i guadagni di efficienza saranno sempre tali da generare le risorse per assicurare tale compensazione (Cantalupi 1998). Spogliata dalle astrazioni dottrinarie, sul “campo” la transizione, in particolar modo quella



occupazionale, non solo non è facilmente quantificabile, ma è anche e sempre istituzionalmente connotata. La Grande Recessione, che dobbiamo considerare una singolarità dei processi di ristrutturazione e delocalizzazione degli ultimi 20-25 anni e quindi la punta dell'iceberg di un movimento tettonico che altera il modo stesso di produrre e consumare, ha riproposto una vecchia lezione: i percorsi di riqualificazione per chi perde il lavoro e la ridefinizione delle condizioni e ambienti di lavoro sono percorsi negoziati, estremamente differenziati per territori, settori, dimensioni aziendali. La digitalizzazione è un processo diffusivo, che tuttavia non è riducibile al paradigma biologico, per quanto forte sia la tendenza narrativa corrente a presentarlo in tal modo. È invece un processo sociale e quindi progettabile e negoziabile.

Da questo punto di vista il dialogo sociale, la cui centralità è stata recentemente nuovamente enfatizzata dalla Commissione Europea all'interno del Pilastro Sociale, è sicuro fattore di resilienza per i sistemi socio-economici. Il motivo è chiaro: a livello di sistemi nazionali la sfida sociale della digitalizzazione richiede, per essere efficacemente raccolta, lo sviluppo di un'adeguata governance multi-livello di cui parte integrante devono essere considerate le parti sociali, la cui conoscenza delle situazioni locali e di attivazione di piani congruenti è dirimente (European Commission 2018b).

L'attuale shock tecnologico va peraltro considerato anche per una seconda e non meno rilevante caratteristica, la cui dinamica di propagazione si spinge oltre a quella ora discussa. Le tecnologie odierne sono radicali, nel senso che entrano in maniera prepotente e invasiva all'interno del disegno stesso della vita, lavorativa e non: non solo "modi" di produrre beni e servizi, ma anche "modi" di gestire e ridefinire il lavoro. In Europa, il dialogo sociale

settoriale (Dregryse 2017) – che dal 2014 ha affrontato gli sviluppi nel settore dei trasporti, turistico, assicurativo, chimico, metallurgico – ha sottolineato molto chiaramente le molteplici propagazioni dell'automazione/digitalizzazione sul mondo del lavoro.

Per i nuovi lavori, si va dalla segmentazione e compressione salariale alle tutele ai nuovi modelli di rappresentanza. Cominciano ad essere conosciuti i rischi sociali connessi allo sviluppo dei sistemi "direzionali digitali", il cui

Paolo Figar
Piccolo Napoleone, 1999
legno, h. cm. 88



Indicators	Unit	Italia 2016	Posizione	Media EU28
Persons employed using computers at work	% of total employment	43	17	50
Individuals with basic or above basic digital skills	% of individuals	52	23	63
Basic or above basic Digital Skills - Problem solving domain	% of internet users (last 3 months)	81	24	90
Basic or above basic Digital Skills - Information domain	% of internet users (last 3 months)	86	28	94
Basic or above basic Digital Skills - Software for content manipulation	% of internet users (last 3 months)	70	16	72
Basic or above basic Digital Skills - Communication domain	% of internet users (last 3 months)	92	24	94
Have written a computer program	% of individuals	4	18	6
Individuals with basic or above basic digital skills	% of internet users (last 3 months)	63	21	68
Science and technology graduates (2015)	Number per 1 000 inhabitants aged 20-29 years	13.5	20	19.1

Tabella 1: European Commission (2017), Digital Scoreboard

ruolo di misurazione della performance individuale e nelle pratiche di reclutamento rischia facilmente di trasformarsi nel tentativo di creare una cornice di complessiva subordinazione del lavoro e delle soggettività, in una compressione dei diritti. La sfida dell'automazione si riverbera dunque sull'asse occupazione-competenze; sulla dinamica salariale e quindi della distribuzione del reddito; sui temi del-

le tutele e dell'equità intergenerazionale. I fabbisogni di orientamento, riqualificazione (e quindi di formazione aziendale) sono eterogenei, vanno calibrati sulla base delle strutture settoriali. È anche una sfida per le politiche di coesione, nella misura in cui intere regioni sono caratterizzate da elevate quote di lavorazioni soggette a rapida automazione e quindi obsolescenza economica, in assenza di comprensivi



ed efficaci progetti di aggiornamento delle competenze.

Un'ultima annotazione riguarda i legami tra digitalizzazione e educazione. All'interno del Quadro Europeo per le competenze digitali, tale competenza è annoverata tra le otto competenze chiave dell'apprendimento lifelong learning: una competenza funzionale alla piena partecipazione sociale e quindi all'inclusione. Competenze per la "vita", indispensabili tanto per il futuro accesso al modo del lavoro ma anche per l'accesso al consumo (ad esempio nelle scelte finanziarie). Al pari di quelle numeriche e letterali le competenze digitali sono ricondotte ad un diritto. Circa il 40% dei disoccupati in area Ocse non possiede competenze digitali, e il 40% ritiene che le competenze attuali non siano sufficienti per trovare un nuovo impiego. Rispetto ai dati medi europei, l'Italia (vedi tabella 1) appare in ritardo, con marcate differenze territoriali (Istat 2018). Nel Digital Action Plan della Commissione Europea, la educational robotics è intesa quale strumento allo sviluppo della innovazione pedagogica. Il punto di partenza è la domanda di applicazioni a banda-larga necessarie per modificare gli ambienti scolastici pubblici in direzione dell'"apprendimento immersivo", ma la loro corretta integrazione richiede, oltre l'aggiornamento delle competenze delle figure professionali coinvolte, complesse attività di condivisione, negoziazione, pianificazione che investono l'ambito pedagogico, organizzativo e regolativo.

Marco Cantalupi

Economista

Gabriele Marzano

Sociologo del lavoro



Roberto Nanut
Maternità s.d.
legno, h. cm. 150

BIBLIOGRAFIA

Arntz M., Gregory T., Zierahn

U., *The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris, 2016.

Autor D.H., "Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 29/3, pp. 3-30, 2015.

Brynjolfsson E., McAfee E. A., *The race against the machine*, Digital Frontier Press, Lexington, 2011.

Brynjolfsson E., McAfee E. A., *Human Work in the Robotic Future: Policy for the Age of Automation*, Foreign Affairs, 2016.

Cantalupi M., *Transizione*, in (a cura di, H. Jaffe e A. Romagnoli) *Economia politica*, Jaca Book, Milano, 1998.

Dregryse C., *The relaunch of European social dialogue: what has been achieved up to now?*, 2017.

EUROPEAN COMMISSION,

Commission Staff Working Document accompanying Communication on the Digital Education Action Plan, Brussels, 2018a.

EUROPEAN COMMISSION,

Commission Staff Working Document accompanying Communication on the Digital Education Action Plan, Brussels, 2016b.

Frey C. B., Osborne M. A., *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?*, Working Paper, Oxford Martin School, University of Oxford, Oxford, 2013.

Goos, M., J. Konings E.,

Rademakers, Future of Work in the Digital Age: Evidence from OECD Countries, Flexibility@work2016, 2016.

Greenfield A., *Radical technologies. The Design of everyday life*, London, Verso, 2017.

ISTAT, *Rapporto sulla conoscenza in Italia*, 2018.

Marzano G., *Intelligenza artificiale e mercato del lavoro: il recente dibattito americano*, in *Economia & lavoro*, 2016, issue 2, 159-180, 2016.

OECD, *The Future of Productivity*, OECD Publishing, Paris, 2015.

OECD, *Skills for a Digital World, Policy Brief on the Future of Work*, OECD Publishing, Paris, 2016.

OECD, *Employment Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, 2017.

Polany M., *The tacit dimension*, Doubleday, New York, 1966.

US BUREAU OF LABOR

STATISTICS, *The economics daily, occupations projected to add most new jobs, 2012 to 2022*, Working Paper, 2014.

Luciano de Gironcoli,
La notte che Vincent decise di diventare un artista, 1997
olio e tempera, cm. 50x70



Cesare Devetag
Paesaggio, 1957
olio, cm. 87x69

IL GIOCO DEL TEATRO PER LO SVILUPPO DELLE ABILITÀ METACOGNITIVE

UNA PROPOSTA DIDATTICA

Alessandra Nardon

GIOCO E APPRENDIMENTO

L'importanza del gioco nei processi di apprendimento è stata ampiamente sostenuta dalla pedagogia e dalla didattica.¹ Il gioco, limitando gli elementi di tensione e ansia che rendono problematico l'apprendere, permette lo sviluppo delle abilità metacognitive² all'interno di un contesto spontaneo. La spontaneità non va confusa però con il disordine ed è compito dell'insegnante creare le condizioni affinché l'attività si svolga in maniera organizzata.

Anche il laboratorio teatrale si inserisce in un contesto di questo tipo. L'approccio ludico infatti permette di scaricare le tensioni, favorisce relazioni più rilassate con i compagni e con l'insegnante e crea un clima favorevole per l'acquisizione efficace di un metodo di studio, motiva all'apprendimento di contenuti e ha una ricaduta positiva sull'attività scolastica. Attraverso il teatro si possono trasmettere contenuti delle diverse discipline e potenziare abilità in maniera trasversale.

Il tipo di attività si adatta molto bene alla fascia d'età dei pre-adolescenti perché contribuisce se non a rimuovere almeno ad attenuare i condizionamenti che molti di essi hanno soprattutto rispetto alla corporeità

e a favorire dei rapporti collaborativi tra pari.

All'inizio, la maggior parte dei ragazzi sono imbarazzati, cercano di sottrarsi alle richieste e sono poco collaborativi. L'attività teatrale ha per sua natura una dimensione ludica e questo li porta spesso a vivere l'esperienza in maniera poco responsabile, non comprendono subito che anche il gioco richiede serietà e tendono a creare momenti di confusione. In molti casi mascherano in questo modo un senso di inadeguatezza che provano per un'attività che li "mette in gioco", infatti può risultare imbarazzante confrontarsi con i compagni e con l'insegnante in maniera meno formale di quanto non avvenga in un'aula scolastica, mettere in evidenza delle caratteristiche e dei modi di essere che spontaneamente preferiscono non rivelare.

Naturalmente queste risposte vanno orientate affinché l'attività risulti produttiva; spiegando il significato del lavoro che si sta facendo l'insegnante deve anche essere molto deciso nel bloccare subito atteggiamenti di disturbo e nello stesso tempo dimostrarsi comprensivo nel cogliere i momenti di imbarazzo e nel cercare di rimuovere i blocchi emotivi che condizionano la riuscita degli esercizi. In questo modo, nel corso degli incontri, i comportamenti che impediscono un vero lavoro di gruppo e con

A

assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento permette l'adozione di comportamenti, strategie e tecniche consapevoli e di sviluppare l'autocontrollo



il gruppo almeno si smussano se non vengono del tutto eliminati.

LA STRUTTURA DI UN LABORATORIO DI TEATRO

Un laboratorio teatrale con alunni di scuola media si compone generalmente di incontri della durata di un'ora circa alla settimana. I ragazzi devono sapere fin dall'inizio che l'attività che si intende svolgere rispetterà il tempo che viene indicato: "lavoreremo per un'ora/ due ore...". Non vengono concesse dilazioni senza che vi sia un reale motivo. Essere vaghi o assecondare richieste non motivate (i ragazzi chiederanno di fermarsi di più per "non fare lezione") significa togliere serietà al lavoro. Il tempo sarà quindi strutturato prevedendo in maniera molto precisa un inizio, uno svolgimento (con momenti di spicco e aumento di tensione alternati a momenti di ritorno alla calma) e una fine. Inizio e fine saranno sottolineati da esercizi e momenti significativi (rito).

Il modo consueto di aprire e chiudere una sessione di lavoro è mettersi in cerchio. Questa posizione ha infatti il significato di unione e dispone al lavoro comune. Nella prima fase si inizierà con il rilassamento e la ricerca di una posizione "neutra"³. Si potrà proporre un primo esercizio di "ascolto". Partendo dalla posizione neutra si rimane in silenzio, "ascoltando" gli altri; ad un certo punto, senza stabilirlo prima, uno dei ragazzi individua con lo sguardo un compagno, si stacca dal cerchio e va verso l'altro scambiando le posizioni.

Anche alla fine dell'incontro la sistemazione in cerchio è adeguata; si noterà che, rispetto al rito di inizio, il cerchio conclusivo assume un significato più intenso: i ragazzi hanno lavorato insieme per un'ora, si sono "scoperti" e l'insegnante lo ha fatto con loro, si

è creato un clima più collaborativo, solidale e amichevole.

Lo spazio in cui si lavora ha la sua importanza. Un'attività organizzata non può farsi ovunque ma deve prevedere un luogo deputato, sia esso un'aula, una piccola palestra, un corridoio sufficientemente ampio. Lo spazio dovrebbe essere sempre lo stesso: spostarsi da un posto all'altro dà l'idea di improvvisazione e provvisorietà, la sensazione che ciò che si sta facendo non sia poi così importante rispetto alla lezione tradizionale perché può essere svolto dove c'è uno spazio a disposizione non ancora occupato da altre attività. Meglio allora utilizzare sempre l'aula tradizionale spostando banchi e sedie per l'occorrenza.

Uno degli scopi del laboratorio è quello di far acquisire la consapevolezza della propria gestualità e più in generale di un modo soggettivo di reagire di fronte a situazioni problematiche o imbarazzanti e di rispondere in maniera personale alle sollecitazioni del gruppo. Per questo è fondamentale dare sempre spiegazioni chiare riguardo alle richieste e agli obiettivi; in questo modo il ragazzo prende coscienza di ciò che si sta facendo e affronta il compito con maggiore sicurezza. Altrettanto importante è il momento della riflessione che dovrebbe venir fatta sia durante l'attività, dopo due o tre esercizi, sia alla fine, in classe, con lo strumento della "cartellina". Basterà utilizzare per ognuno un foglio in formato A3 piegato in due che i ragazzi personalizzeranno secondo il loro gusto. Potrebbe sembrare una perdita di tempo, una cosa che si può fare a casa, invece sarà bene dare importanza alla preparazione della cartellina perché utilizzare tecniche e strumenti che sono familiari (il disegno, i colori...) susciterà nei ragazzi un'aspettativa che li disporrà positivamente all'attività del laboratorio. Alla fine di ogni sessione di lavoro gli alunni con l'aiuto dell'insegnante riporteranno su un foglio gli esercizi fatti, la data di esecuzione e l'obiettivo che

si intendeva raggiungere attraverso di essi (vedi tabella 1). I ragazzi, riflettendo su quanto appena fatto, si sentiranno i soggetti e non i semplici destinatari del proprio percorso di apprendimento.

chiusura. Ma all'interno? Cosa si può fare in concreto durante una sessione di lavoro?

Immaginiamo di proporre la creazione di una "storia collettiva". Si tratta

Tabella 1: Foglio degli esercizi (esempio)

DATA	ESERCIZIO	DESCRIZIONE	OBIETTIVO
gg./mm./anno	Scambio di posto	Cerchio, in piedi; senza mettersi d'accordo si cerca un compagno con lo sguardo e si scambiano le posizioni. Le azioni non devono accavallarsi.	Potenziare l'attenzione e l'ascolto del gruppo; trovare un ritmo comune
...
...

Questo materiale, assieme a fotocopie, copioni, immagini e tutto quanto si ritenga necessario durante il percorso verrà conservato con ordine nella cartellina.

Così strutturata la sessione di lavoro rappresenta un metodo per favorire e sviluppare negli alunni quelle abilità metacognitive che si definiscono come "imparare ad imparare":⁴ Assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento significa infatti adottare consapevolmente comportamenti, strategie e tecniche, sviluppare l'autocontrollo nelle situazioni in cui è richiesta una prestazione che potrebbe ingenerare ansia, interagire con l'ambiente e con gli altri.

di inventare una storia rispettando dei punti fermi che l'insegnante fornirà all'inizio, come l'incipit, il numero dei personaggi, i luoghi, il genere (fiaba, racconto, giallo, fantasy...).

La storia collettiva richiede da parte degli alunni l'assunzione della responsabilità per ciò che si dice, la pertinenza rispetto all'argomento, la coerenza dello svolgimento, l'originalità del contenuto e la correttezza formale rispetto al sillabo⁵.

La storia racconta...

Riguardo al tema si forniranno alcune alternative, altre verranno suggerite dai ragazzi stessi.

Il momento della condivisione dell'argomento è importante. Inevitabilmente si creeranno tensioni all'interno del gruppo che andranno mediate e risolte giustificando ogni presa di posizione. Individuato un soggetto che incontri il favore della classe lo si scriverà sulla lavagna.

LA STORIA COLLETTIVA

Parlando della struttura del laboratorio si è detto dell'inizio e della fine e della scelta dei riti di apertura e



Il canovaccio

Seguirà la stesura di un canovaccio diviso in scene. È un lavoro che porta via del tempo e che movimentata l'attività poiché ognuno vuole mettere il suo contributo. Sarà compito dell'insegnante orientare la trama affinché non risulti dispersiva e poco coerente. Contemporaneamente si individueranno i personaggi e si tratteggeranno uno o più ambienti, massimo due o tre, in cui sviluppare le vicende. I luoghi non devono essere troppi per mantenere unità nella trama; inoltre si deve tener conto dell'allestimento di un'eventuale rappresentazione finale che non può essere eccessivamente complessa.

Parliamo con il corpo

L'attività si sposterà a questo punto in uno spazio più ampio, dove sia possibile muoversi in libertà. Prima che su un copione vero e proprio la narrazione si strutturerà attorno al movimento e alle azioni corali, quelle cioè in cui tutti si sentono coinvolti. In questo modo non si stabiliscono ruoli più importanti di altri, tutti si sentiranno partecipi del risultato finale in una dimensione di gioco condiviso.

Dimenticando per il momento la storia abbozzata in precedenza verranno proposti degli esercizi propedeutici al lavoro di messa in scena. Uno di questi è, per esempio, "la camminata": apparentemente molto semplice ma che richiede precisione nell'esecuzione. Occupare tutto lo spazio a disposizione, non interferire con le traiettorie dei compagni, muoversi con sicurezza e disinvoltura sono tutte abilità che l'esercizio richiede. Si possono, in un secondo momento, applicare delle varianti per concentrarsi sull'ambientazione e sui personaggi, ad esempio immaginare una camminata sotto la pioggia oppure nel traffico di una città. Riguardo alla caratterizzazione dei personaggi si potrà chiedere come sarà la camminata di un vecchio o di un tipo curioso. Alcuni esercizi come

quelli appena descritti saranno utilizzati per raccontare la storia, altri invece serviranno ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie capacità e a creare la coesione nel gruppo. Solo in un secondo momento, seguendo il canovaccio fissato in precedenza e utilizzando gli esercizi svolti nel laboratorio, ci si concentrerà sull'evento centrale di ogni sequenza/scena per dare vita alla storia. Il punto di partenza sarà sempre il corpo e le sue capacità espressive perciò le varie situazioni verranno "raccontate" attraverso di esso. Non sempre la bozza di storia precedentemente indicata "funziona" in tutti i suoi dettagli e saranno necessari degli aggiustamenti. L'aver posto all'inizio dei punti di snodo, come delle boe da rispettare, tornerà molto

Suor Maria Adelgundis
Acque, 1996
olio, cm. 50x70



utile per non perdere di vista gli obiettivi del lavoro.

Fino a questo momento le varie fasi del laboratorio sono state:

1. il brainstorming per trovare il soggetto della storia;
2. la stesura del canovaccio;
3. la rappresentazione della storia con il corpo e con il gesto.

Resta da affrontare la fase conclusiva: la stesura del copione.

Il copione

I ragazzi verranno divisi in gruppi di quattro o cinque e ad ognuno di essi verrà affidata una parte della storia che dovrà tener conto delle indicazioni iniziali. Sarà necessario richiamare la loro attenzione sulla coerenza nello sviluppo della fabula e dell'intreccio.

Si terrà conto dello spazio reale e immaginario, dello spazio in cui si svolge il racconto e dello spazio concreto della sua rappresentazione.

Poi si porrà l'attenzione sul tempo distinguendo tra tempo della storia, tempo del racconto e della rappresentazione, mettendo in evidenza la natura convenzionale del teatro.

Per approfondire questi meccanismi narrativi vi sono molti esempi tratti dalle fiabe, dalla letteratura in generale ma anche dall'arte e dai film.

Ogni insegnante potrà trovare lo spunto per approfondire questi temi ed elaborare un progetto più articolato.

Nella stesura del copione si tratteranno con cura gli aspetti formali, la divisione in scene, le indicazioni delle ambientazioni e dei personaggi, l'uso delle didascalie. Mantenere un ordine materiale anche in questa fase è essenziale per dare serietà al "gioco del teatro".

I ragazzi imparano a lavorare insieme, a trovare la sintesi tra posizioni diverse, a mediare i conflitti per giungere a un risultato comune, cioè scrivere un copione che vada bene a tutti.

CONCLUSIONI

Le potenzialità del teatro in ambito scolastico sono ampie e diversificate⁶. Già dall'abbozzo di laboratorio qui proposto si vede come attraverso questa attività sia possibile sviluppare percorsi pluridisciplinari e articolati.

La messa in scena di uno spettacolo è sotto il profilo didattico l'aspetto meno interessante di un laboratorio. È vero che esibirsi in pubblico, confrontarsi con le proprie paure e insicurezze è un'esperienza di crescita – e in questo sta il valore formativo della rappresentazione – ma dal punto di vista didattico il percorso di ideazione, progettazione e preparazione del lavoro ha una valenza di gran lunga superiore. È un processo di apprendimento che ha carattere dialettico poiché contempla successi, cadute, momenti di riflessione e revisione e permette lo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva attraverso l'attività cooperativa proposta con la "leggerezza" del gioco.

Alessandra Nardon

Docente

Scuola secondaria di I grado

"L. Perco"

I.C. di Lucinico - Gorizia

BIBLIOGRAFIA

Artaud A., *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino, 2000.

Balboni P. E., *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2008.

Brook P., *Lo spazio vuoto*, Bulzoni, Roma, 1998.

Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.

Fo D., *Manuale minimo dell'attore*, Einaudi, 1987.

Grotowski J., *Per un teatro povero*, Bulzoni, Roma, 1970.

Nardon A., *Laboratorio teatro –*



Proposte per fare teatro nella scuola,
Dino Audino Editore, Roma, 2013.

Parenti G., *Guida alla pratica teatrale nella scuola e altrove*, Paravia, Torino, 1971.

Rogers C. R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1973.

Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Bari, Universale Laterza, 1956.

Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Bari, Universale Laterza, 1993.

Johnstone K., *Impro*, trad. it. P. Asso, Dino Audino Editore, Roma, 2004.

Spolin V., *Giochi di teatro per le scuole*, Dino Audino Editore, Roma, 2005.

Tassi R., *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna, 2009.

NOTE

1 Si tratta dell'approccio umanistico affettivo o apprendimento significativo (Carl Rogers) che basandosi sui principi del costruttivismo ritiene fondamentale che il soggetto sia coinvolto attivamente nel processo di apprendimento.

2 Fu John Flavell ad introdurre il termine metacognizione negli anni Settanta definendolo come la consapevolezza e il controllo del soggetto rispetto ai propri processi di apprendimento e ai risultati ad essi connessi. In Italia la didattica meta cognitiva è stata sostenuta dalla scuola di Cesare Cornoldi (C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995).

3 La posizione di fermo del daktil è stata codificata da Mejerchol'd nel suo teatro biomeccanico. La posizione neutra è così definita: i piedi sono paralleli, le gambe leggermente divaricate ma non tanto, le estremità dei piedi non devono superare la larghezza delle spalle, le ginocchia sono leggermente

piegate, le braccia e le mani rilassate lungo i fianchi, le spalle sono aperte e la testa allineata alla spina dorsale, come se un filo immaginario tirasse tutto il corpo verso l'alto ma non si devono creare tensioni, lo sguardo è vigile. Questa non è una posizione passiva come a prima vista potrebbe sembrare ma serve a controllare il respiro e l'equilibrio e sviluppa la concentrazione; in questo modo il soggetto è pronto a reagire alle sollecitazioni.

4 La glottodidattica definisce l'espressione "imparare a imparare" come competenza glottomatetica. La glottomatetica indica la capacità di essere autonomi nell'apprendimento utilizzando competenze acquisite in diverse discipline per la comprensione e il trattamento di altre discipline (operazione sincronica che prevede il meccanismo del transfer) e l'interesse ad ampliare e perfezionare nel tempo le proprie competenze nella lingua studiata (operazione diacronica) agevolando così anche l'acquisizione di nuove lingue.

5 In glottodidattica il concetto di sillabo si riferisce all'insegnamento della lingua straniera o della lingua come L2. Il sillabo è l'insieme dei contenuti e degli argomenti finalizzati ad acquisire una competenza linguistico-comunicativa. Il concetto si può applicare anche all'insegnamento della lingua madre poiché vi sono molti tipi di sillabo: oltre a quello morfosintattico e lessicale, sui quali si pone principalmente l'accento nell'insegnamento della lingua, ci sono quello fonologico, culturale, comunicativo.

6 A questo proposito si vedano le "Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali" per l'anno scolastico 2016/17 con le quali il MIUR riconosce il valore pedagogico e didattico del teatro nella scuola.

LA MAPPA DELLE NUVOLE

PERCORSI DI RI-MOTIVAZIONE PER TROVARE LA STRADA

Q

uelle che seguono sono alcune riflessioni sulla prima fase di una complessa attività di contrasto alla dispersione scolastica, avviata a Pordenone nel 2016

Stefano Bertolo

“PROF, POSSO USCIRE?”

La riflessione può iniziare da questa semplice domanda, talmente frequente ed emblematica da diventare persino il titolo di un libro¹ che raccoglie e racconta, in modo divertente, le più varie e strampalate giustificazioni a supporto della fatidica richiesta.

Prendendola invece sul serio questa domanda, e andando oltre il folklore di varia umanità scolastica che rivela la divertente raccolta di cui al testo citato, non è un caso se, forse, è proprio questa la domanda più frequente a risuonare nelle aule scolastiche.

Già, le aule scolastiche. Non dimenticherò mai la frase di un mio alunno di una “prima sala-bar” della Scuola Alberghiera di Aviano, che un bel giorno di qualche anno fa se ne uscì improvvisamente con un: “Prof... a me, queste quattro mura... non mi dicono proprio niente...”.

Quattro mura, dalle quali infatti cercare di sgattaiolare fuori il prima possibile. C'è chi, sempre con la testa altrove, di fatto non ci sta proprio, anche se fisicamente presente.

C'è chi invece aspetta con cura il momento opportuno per la cortese richiesta e poi, una volta finalmente uscito non si fa più vedere per il resto della lezione. C'è chi ancora il problema lo risolve alla radice e a scuola si

fa vedere il meno possibile.

C'è infine chi, a suon di chiedere continuamente di uscire, alla fine è stato accontentato: tra sospensioni, espulsioni, bocciature, ritiri, alla fine “fuori da scuola” ci si ritrova, del tutto.

Prendere sul serio la domanda significa interrogarsi su questa insistente “richiesta di uscire”, esplorarne il senso prima ancora che il significato. Significa iniziare a porci a nostra volta delle domande: Perché uscire? E poi, uscire da cosa? Da dove?

Interrogarsi dunque sul senso del “Prof, posso uscire?” può essere l'inizio di un percorso che ci aiuti a capire cosa sta succedendo, che ci aiuti a convincere chi è uscito a rientrare e magari, perché no, anche a far passare la voglia di chiedere continuamente di uscire a chi in aula ci rimane.

E ALLORA, VA BENE... USCIAMO!

La prima domanda invece che mi sono posto, come insegnante, è stata: come uscire? La risposta in verità non si è fatta attendere e, quasi senza rendermene conto, fuori dall'aula mi ci sono ritrovato proprio io. Ma vediamo con ordine come sono andate le cose.

Stanco di rispondere sempre e continuamente di no alla fatidica domanda, e riconoscendo in fondo di aver



anch'io sperimentato molto spesso una analoga insofferenza per le aule scolastiche, ho iniziato a interrogarmi appunto sul "come uscire" dall'aula, ponendo per contro un paio di condizioni non negoziabili: uscire si può, ma rigorosamente tutti insieme e, comunque, a fare lezione.

Ecco che il primo passo è stato trasformare la domanda "Prof, posso uscire?" nell'altra "Prof, possiamo uscire?". Il problema è stato chiarire, e concordare assieme, cosa possa significare *fare lezione fuori*.

Non è questa la sede in cui approfondire questo aspetto del percorso, basti evidenziare che interrogarsi su questo punto significa, né più né meno interrogarsi su cosa significhi *fare lezione*. Per quanto mi riguarda è stata una bella occasione per ripensare il lavoro di insegnante e per individuare, sviluppare, adattare e affinare tutta una serie di "dispositivi pedagogici" che alla fin fine mi sono risultati preziosi sia nel lavoro in aula, sia nel lavoro che sarei andato a svolgere di lì a poco.

L'occasione è arrivata con la scelta, da parte della Direzione della Scuola Alberghiera, di selezionare in modo più rigoroso l'iscrizione alla Scuola stessa, offrendo nel contempo a chi non fosse stato accettato la possibilità di usufruire di percorsi alternativi

Questi percorsi, all'epoca tutti ancora da costruire, avrebbero dovuto accompagnare questi ragazzi fino alla soglia di un successivo corso professionalizzante intensivo, riservato a maggiorenni². La caratteristica di chi non superava i nuovi parametri di selezione era comune: insuccessi scolastici per i più vari motivi e pessimo rapporto con le istituzioni (a partire da quella scolastica) e con il mondo degli adulti in generale.

Il problema si poneva dunque su almeno tre fronti:

1. come recuperare uno straccio di relazione significativa con queste persone;

2. come convincerle a riprendere un qualsivoglia percorso scolastico/formativo;

3. come renderle capaci di sostenere l'impegno e la continuità di un percorso intensivo e concentrato di almeno 600/800 ore, in termini di frequenza, continuità, puntualità, lavoro.

È risultato subito evidente che tutto questo non sarebbe stato possibile né in un "contesto" scolastico tradizionale (scuola, centro di formazione professionale), né tantomeno con i tradizionali approcci e strumenti "scolastici".

Ed è così che poco dopo mi sono ritrovato fuori da un'aula scolastica, con un gruppo di nove ragazzi e la prospettiva di un modulo di 15 ore di "ri-motivazione allo studio".

Dal febbraio al luglio 2016 i ragazzi sono diventati cinquanta, i moduli si sono moltiplicati per complessive circa 150 ore. Un gruppo di questi cinquanta ha pazientemente atteso sei mesi per potersi infine iscrivere ad QBA di cucina e conseguire l'agognata qualifica di cuoco.

STARE FUORI

Il primo approccio è stato in una piccola sala riunione della Sede Regionale dello IAL, tutti seduti attorno ad un tavolo, a ragionare insieme su cosa voglia dire "stare fuori". All'inizio magari può anche sembrare interessante, in fondo è quello che si è sempre cercato: stare fuori da scuola, finalmente liberi! Non avere niente da fare, alla lunga stufa un po'.

Si comincia/continua a dormire fino a tardi e di conseguenza a sfasare gradualmente il ritmo giorno/notte. Il nuovo ritmo quotidiano diventa, nel migliore dei casi, l'alternanza tra: letto/divano/monitor (tv, tablet, smartphone, cellulare, Xbox)/frigo/forno microonde. Più spesso diventa invece: letto/parco/kebab/supermercato/stazione e strada.

Quello che manca di più, della scuola,

sono i vecchi compagni, che ormai si rivedono quasi solo all'orario di uscita, in premura, stessa stazione degli autobus ma strade decisamente diverse.

Anche degli insegnanti a volte manca qualcosa, forse non sempre la materia insegnata, sicuramente la possibilità di scontrarsi con qualcuno, un adulto al quale poter rinfacciare la responsabilità di tutto quello che non va.

Piano piano si scopre che essere usciti da scuola significa "stare fuori" un po' da tutto: sicuramente dal lavoro ma anche da un certo tipo di ambienti, di società adulta; nuove compagnie hanno preso il posto delle vecchie.

Alla confusione, alla vivacità e alla varietà del cortile scolastico durante la ricreazione sono subentrati piccoli gruppi molto più "omogenei", dove tutti condividono la stessa situazione: *stare fuori*, *stare ai margini* e, quasi sempre, *stare in strada*.

Stare fuori è stato dunque il punto di partenza, il concetto base per tutta l'attività di ri-motivazione, a partire dalla convocazione stessa del primo gruppetto di nove in uno spazio non scolastico (gli uffici della sede regionale dello IAL), un possibile nuovo punto di ripartenza: *fuori da scuola* e un altrettanto possibile nuovo obiettivo: *ritornarci, a scuola*, per riprendere e concludere un percorso interrotto. Per potersi presentare, nella ricerca di un lavoro, con *qualcosa in mano*.

DIMMI CHI SEI

Questa è stata la domanda, quasi un'ingiunzione, posta il primo giorno ai nove ragazzi che si sono presentati per il modulo di 15 ore di ri-motivazione, modulo che avrebbe comportato tre incontri di 5 ore ciascuno. Tutti attorno ad un unico tavolo. La modalità di lezione ampiamente sperimentata del *giro di tavolo* prevede che si parli tutti, a turno, di un argomento condiviso, senza commentare in alcun modo quanto dicono gli altri.

Come d'abitudine in questi casi, comincio con il presentarmi e il primo *giro di tavolo* consiste nell'offrire poi a ciascuno la possibilità di "interrogarmi" sulla presentazione fatta, in modo da introdurre il concetto di reciprocità nella relazione. Ciò permette a tutti di capire chi hanno davanti, cosa ha da proporre, cosa si aspetta e in cambio di che cosa.

Una volta *rotto il ghiaccio*, viene finalmente il loro turno: ciascuno si presenta dicendo chi è, da dove viene e come è finito *fuori dalla scuola*.

Mentre il primo giro di tavolo tra presentazione, domande e risposte aveva richiesto circa un'ora, questo secondo giro di presentazione dei ragazzi comprese le mie risposte a brevi domande, non impegnava più di un quarto d'ora.

Il tempo di presentazione di ciascuno varia dagli 11 ai 40 secondi. Questo è il punto di partenza. E da qui il primo obiettivo, o meglio l'obiettivo del primo modulo di 15 ore: arrivare a fare una presentazione di sé ad una persona che non si conosce, davanti a tutto il gruppo, impiegando almeno un minuto di tempo. Questo in effetti sarà l'esame finale, perché il modulo di ri-motivazione prevede un esame finale.

Per coloro che hanno partecipato a questa prima fase di ri-motivazione, è poi arrivato il momento di iscriversi al percorso di qualifica di 600 ore: l'esame di ammissione al corso sarebbe consistito in una presentazione di sé, davanti a una persona sconosciuta, della durata minima di cinque minuti. Durante la presentazione bisognava convincere l'esaminatore che, considerato il proprio vissuto scolastico questa volta ce l'avrebbe fatta!

Di presentazioni di sé, da febbraio a luglio, questi ragazzi ne hanno fatte parecchie, aggiungendo una manciata di secondi ogni volta, presentandosi ad ogni fine modulo, a persone diverse. Quello che ne è venuto fuori alla



fine, oltre alla soddisfazione di sorprendersi a gestire con tranquillità e competenza un traguardo prima giudicato difficile, è stato anche un vero e proprio *modello pedagogico*.

Dover ripetere in continuazione le stesse storie, con le stesse persone, cercando ogni volta di aggiungere qualcosa, di raccontarle meglio, di trovare le parole giuste ha, da una parte permesso ai giovani di prendere confidenza con il parlare di sé, dall'altra mi ha costretto a cercare continuamente nuovi stimoli, nuove forme, a inventare piccoli espedienti per superare gli ostacoli, a ri-definire insomma una pratica autobiografica decisamente originale.

Parlare di sé è diventato nel tempo un vero e proprio laboratorio: l'*Atelier Autobiografico* di cui mi limiterò ad evidenziare alcuni aspetti distintivi. Tre sono le caratteristiche fondamentali.

1. A dispetto del titolo non si tratta di scrivere della vita, ma di raccontarla: la dimensione è quella dell'oralità all'interno di una relazione interlocutoria e di ascolto reciproco.
2. Viene completamente sovvertita la dimensione temporale⁴. La forma del racconto non è quella cronologica del Curriculum Vitae, una cosa dopo l'altra, ma diventa combinatoria: ogni parte può essere l'inizio e la sequenza del racconto di sé non è data una volta per tutte, ma dipende: dal momento, dalla situazione, da chi ascolta e dalla sua partecipazione al racconto, da come ci si sente hic et nunc.
3. Non essendo cumulativa e cronologica, la narrazione di sé prescinde dall'età, e di conseguenza dall'esperienza dell'autore. Cade quindi l'ostacolo principale che vede il momento autobiografico come un punto da cui guardare indietro, come dall'alto di una collina, per contemplare e riflettere sull'intero arco di vita.

Questo approccio narrativo con-

sente infatti anche agli adolescenti, ai quali normalmente viene ripetuto che non hanno ancora esperienza della vita, di avere molte di cose da raccontare e di poterlo fare. La possibilità inoltre di costruirsi pian piano, con un linguaggio adeguato, una vera e propria mappa mentale, un catalogo, di ciò che si può raccontare di sé permette, nell'atto stesso del racconto, di modificare, di *riscrivere*, la stessa biografia⁵.

Per sintetizzare questo ribaltamento del paradigma temporale ritorna utile il riferimento al titolo dell'autobiografia del famoso scrittore Gabriel Garcia Marquez: *Vivir para Contarla*, che nel nostro caso potrebbe diventare *Contarla para Vivir*.

Tutti i tredici allievi che, a partire da questo percorso di ri-motivazione, sono arrivati infine al conseguimento della qualifica di cuoco, alla prova orale dell'esame finale hanno raccontato se stessi davanti alla commissione d'esame, impiegando ciascuno un tempo dai dieci ai quindici minuti.

CAMMINARE, SPOSTARSI

Così come tutto aveva avuto inizio uscendo tutti insieme dall'aula in risposta alla domanda "*Prof, possiamo uscire?*", una volta fuori il problema è diventato subito quello di ri-definire lo spazio educativo. Trovare insomma qualcosa che potesse sostituire lo *spazio* dell'aula.

Questo ha comportato il passaggio dal concetto di *luogo* (come ad esempio l'aula), a quello di campo, inteso come quella porzione di spazio in cui agiscono determinate *forze*.

In questo caso le *forze* che determinano questo nuovo spazio educativo non sono più determinate dalle caratteristiche particolari di un luogo specifico deputato all'insegnamento, ma derivano dall'insieme delle relazioni educative che si vengono a creare tra

le persone (tra docente e allievi non meno che tra gli allievi stessi).

La conseguenza immediata è che il *campo educativo* viene determinato dalle persone e che quindi si può spostare con esse: una forma di *pedagogia itinerante*⁶.

Al primo incontro negli uffici della sede regionale dello IAL ne sono infatti seguiti altri, in spazi diversi della città, a cominciare da quelli della Casa dello Studente di Pordenone, che ospita tra l'altro una biblioteca, uno spazio per la lettura dei quotidiani, una galleria d'arte moderna e contemporanea, un bar ed una mensa: sono gli spazi dove si sono svolti gli incontri. Ma anche la biblioteca civica, le salette riunioni (di enti e associazioni di categoria), il Servizio per le Dipendenze, il parco, sono stati a turno, sedi degli incontri di ri-motivazione. Spostarsi da un posto all'altro è diventato parte integrante del *percorso* formativo (in questo caso proprio in senso letterale), un'occasione inoltre per vedere molti punti della città in modo diverso, da altri punti di vista.

È da qui che è venuta l'idea di chiamare l'intero modello pedagogico che si è venuto delineando: *Formazione a piede libero* in quanto, come dice Maturana "si vede con i piedi, perché soltanto quando si cammina le cose cambiano e si può produrre quell'anello senso-motorio in base al quale le attività sensoriali informano quelle motorie, che a loro volta informano le attività sensoriali"⁷.

LA MAPPA DELLE NUVOLE

Dai luoghi alle nuvole. Un tipo particolare di non-luogo, una tipologia del tutto nuova, è oggi costituito dal *Cloud*, la nuvola per definizione, o meglio la *iper-nuvola*, la *iCloud* sul Web. Contrapposta anche terminologicamente agli ormai primordiali *siti internet*, la nuvola è dappertutto (a condi-

zione che ci sia campo ovviamente) e contemporaneamente in nessun luogo ma, aspetto più importante, la nuvola è indefinita nei contorni, nelle dimensioni e, almeno per quello che si vede in cielo, nel movimento.

Nessuna immagine migliore, per cercare di descrivere oggi la forma che ha gradualmente assunto il mondo del lavoro: uno spazio dai contorni imprecisi e indefiniti, dai confini che si spostano di giorno in giorno e nel quale, anche una volta "entrati", non è raro trovarsi nuovamente fuori senza aver capito come.

Ben diversa è la situazione di qualche decennio fa quando, ad un percorso di studio *corrispondeva*, in linea di massima, un posto di lavoro. Il mondo è cambiato, e continua a cambiare, drasticamente e anche molto rapidamente, ma la struttura dei percorsi di studio non è stata in grado di adeguarsi a questi cambiamenti.

Un'immagine efficace di questa situazione è la rappresentazione grafica dei vari percorsi di studio che, dopo il diploma di primo grado, portano al conseguimento delle varie certificazioni europee (European Qualification Framework o semplicemente EQF): una serie di rettangolini precisi ed ordinati, messi in fila uno dietro l'altro che corrispondono alle varie classi e relativi percorsi. Cinque quadratini a formare un bel rettangolo rappresentano i licei o gli istituti tecnici superiori, tre quadratini formano il rettangolo delle varie lauree brevi e due il biennio delle specialistiche; tornando indietro, abbiamo i rettangolini triennali delle qualifiche professionali a cui si può aggiungere un singolo quadratino del quarto anno di specializzazione professionale. Una bella architettura, non c'è che dire, che rimanda ai mattoncini Lego di un tempo, salvo che alla fine di queste ordinate sequenze si passa dalla precisione e dall'ordine di questa architettura all'indefinitezza nei contorni e nella consistenza di un



mercato del lavoro che, al netto della crisi vive, cresce e si sviluppa in un altro modo.

Dai quadratini, dai mattoncini Lego, alle nuvole: così abbiamo rappresentato alla lavagna la situazione di ciascuno di noi.

Una volta finito il ciclo degli otto quadratini di primarie e secondarie di primo grado, disegnati alla lavagna in orizzontale da sinistra a destra, ognuno, rappresentato da un piccolo magnete colorato, si posizionava in relazione al proprio percorso scolastico.

C'era chi non aveva nemmeno provato a continuare; chi era passato dal primo anno di un percorso, al primo di un altro senza superarne nessuno; chi aveva continuato nella stessa direzione, ma ripetendo due volte ogni anno; chi infine era anche arrivato quasi alla fine del percorso, ma l'aveva abbandonato. In un modo o nell'altro, con percorsi e storie diverse, tutti i piccoli magneti colorati (in rappresentanza di altrettanti ragazzi e ragazze presenti) si trovavano di fatto nella stessa parte della lavagna.

Fuori dai bei percorsi ordinati che orizzontalmente da destra a sinistra portano al mondo del lavoro, rappresentato da un insieme di nuvole, si poteva rappresentare un'altra nuvola, o insieme di nuvole, la nuvola di chi non è dentro un "mattoncino", un'aula, una scuola, un corso... e che non è nemmeno nella nuvola del lavoro ma che, soprattutto, non ha molte prospettive nemmeno di arrivarci.

Questa era la mappa disegnata alla lavagna. Una mappa di trenini fatti di vagoni che possono portare dalla primaria ad una qualifica di terzo livello o fino al dottorato universitario (sulla lavagna sono rispettivamente undici e venti mattoncini).

E poi le nuvole, quella del mondo del lavoro sulla destra e quella in mezzo, dove ci sono i piccoli magneti colorati che, fortunatamente, si possono spostare per raggiungere il lavoro.

La mappa delle nuvole, appunto, di chi cerca di passare dall'una all'altra e che per farlo deve poter ri-accedere ad un sistema, scolastico o formativo che sia, aperto e non per forza così tanto "ordinato".

Perché altrimenti il rischio è quello che alla fine si resti intrappolati in una nuvola, una consolatoria nuvola di fumo.

Stefano Bertolo

*Direttore I.A.L.
Pordenone*

BIBLIOGRAFIA

Benasayag M., Schmidt G.,

L'epoca delle passioni tristi, Feltrinelli, Milano, 2004.

Celine L.F., *Il Dottor Semmelweis*, Adelphi, Milano, 1975.

Margiotta U., *Teoria della Formazione*, Carocci, Roma, 2015.

Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo, 2011.

Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1967.

Morin E., *Insegnare a vivere, manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

Varela U., Maturana F., *Autopoiesi e cognizione, La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1980.

NOTE

- 1** Nerio Cicognani, (2008), *Prof. posso uscire?*, ilmiolibro, Milano.
- 2** Ci si riferisce alle Qualifiche di Base Abbreviate, nel linguaggio della formazione professionale QBA.
- 3** Ai cinque iniziali "non ammessi" alla Scuola Alberghiera se ne sono presto aggiunti altri segnalati dal COR.
- 4** Il riferimento è alla concezione del tempo espressa in Henri-Louis Bergson, *Durata e simultaneità* (a proposito della teoria di Einstein) e altri testi sulla teoria della relatività, a cura di Raffaello Cortina, traduzione di Fabio Polidori, Milano, 2004.
- 5** Il riferimento è alla potenzialità del linguaggio di modificare l'organismo stesso che descrive attraverso il paradosso apparente di "considerare le proprie rappresentazioni come unità con cui interagire", Varela e Maturana, *Autopoiesi e cognizione*, p. 83.
- 6** Pur essendosi sviluppata in modo completamente autonomo, questa concezione di una pedagogia itinerante ha trovato molti riscontri con l'esperienza dei maestri di strada di Napoli, sia attraverso il confronto diretto con Cesare Moreno come nella lettura del testo da lui curato relativo all'attività della moglie Carla Melazzini nel testo riportato in bibliografia.
- 7** Il riferimento è all'opera del matematico Henri Poincaré e al pedagogista Jean Piaget come citati, unitamente alla dichiarazione di Maturana, in *Cibernetica ed Epistemologia: storia e prospettive*, di Heinz von Foerster (in *La sfida della complessità*, a cura di Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti, Mondadori, Milano, 2007, p. 98).



Nora Carella
Ritratto di giovane donna, 1981
sanguigna, cm. 47,7x35



Dora Bassi
Il castello sul mare, 1993
olio, cm. 70x70

PHILOSOPHY FOR CHILDREN

UN PROGETTO EDUCATIVO METADISCIPLINARE ALL'INTERNO DI UNA COMUNITÀ DI RICERCA

Melissa Trevisan

UN'ESIGENZA CON RADICI PROFONDE

La *Philosophy for Children (P4C)* è un progetto educativo che è stato promosso negli anni '70 da Matthew Lipman, il quale ha riscontrato l'urgenza di arginare le difficoltà logiche emerse nei suoi stessi allievi. Con un gruppo di collaboratori ha quindi dato vita a questa esperienza che ha avuto larga diffusione in America, approdando successivamente in Europa.

Merita una segnalazione il fatto che dalla fine degli anni '90 la Division of Philosophy dell'UNESCO è impegnata a sostenere questo programma, capace di rispondere a esigenze che non solo si rinnovano con il trascorrere del tempo ma che assumono anche, e sempre di più, un carattere prioritario. La criticità evidenziata da Lipman non può infatti essere considerata casuale o riconducibile a un preciso e ristretto ambito.

Per ciò che concerne la mia esperienza, dato per assodato il legame con la posizione di J. Dewey¹, senza voler tentare un azzardo, mi è sempre parso di incrociare durante il mio lavoro una sorta di esortazione che ricorda il "sapere aude" di Kant. Si tratta infatti, parlando in termini generali, di far sorgere e guidare la curiosità per giungere a una consapevolezza del

proprio pensiero, ponendosi al di là di ogni verità preconstituita e cristallizzata in modo autoritario.

Forse fin da queste prime righe, alcuni quesiti si sono già impadroniti di chi si avvicina per la prima volta a questa pratica: come si inserisce in questo discorso la filosofia? Si vuole "adultizzare" i bambini? Nulla di tutto questo in realtà. È necessario chiarire innanzitutto i termini di cui ci si avvale a partire proprio da "children" che può essere riferito a ogni soggetto in formazione. La P4C non porta in campo lo studio della filosofia in senso accademico, non si propone di spiegare l'immenso contributo dato da Platone, da Hegel o dalla Scuola di Francoforte alla storia del pensiero. Il filosofare si presenta in questo contesto come una attività euristica, trasversale ai singoli insegnamenti disciplinari. L'atteggiamento proprio del dialogo socratico è uno degli elementi che vengono chiamati a raccolta per investigare il senso di idee preconcepite, per fornire dimostrazioni a supporto delle proprie argomentazioni e per svelare la multidimensionalità intrinseca al pensiero stesso. Ci si prefigge lo scopo di rinforzare le abilità relative al ragionamento, all'analisi e alla soluzione dei problemi e la strada da seguire è quella che passa attraverso l'esercizio del pensiero critico, creativo e valoriale. Come

La *Philosophy for children* è conosciuta in diversi Paesi e in Italia non mancano le strutture scolastiche che la richiedono per far fronte alle esigenze di miglioramento delle potenzialità riflessive e argomentative



delineato da Lipman, occorre incrementare la consapevolezza dei criteri utilizzati nell'elaborazione dei giudizi ma è anche necessario implementare la capacità di essere generativi, aperti nei confronti del possibile, utilizzando in modo costruttivo il punto di vista divergente. Tutto questo non risulta affatto estraneo al mondo della scuola di ogni ordine e grado, dato che essa annovera tra i suoi compiti anche quello di sollecitare i suoi studenti a diventare consapevoli e responsabili delle proprie idee e delle proprie azioni.

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Nell'attuale panorama formativo e sociale in cui la gestione di un dialogo ragionato è sempre più gravosa, la *Philosophy for Children* offre una chiave di accesso che fin da subito dimostra la propria peculiarità. Considerato che siamo di fronte a una pratica che si propone come luogo di costruzione e di trasformazione, il *setting* deve procedere di pari passo con questa aspirazione. Proprio per questo motivo, nel momento in cui si opera all'interno di una scuola, la classe viene convertita in una Comunità di Ricerca, i cui membri interagiscono in modo paritetico, come è dimostrato visivamente dalla disposizione in cerchio dei partecipanti. Non c'è alcuna barriera logistica, esattamente come non ci devono essere ostacoli atti a inibire il dialogo. Il diventare una comunità mitiga le degenerazioni e offre a ogni singolo soggetto l'occasione di sentirsi in una condizione di visibilità e di udibilità. Le implicazioni vanno quindi oltre la dimensione prettamente scolastica, poiché questa esperienza si configura come un vero esempio di realtà democratica, in cui ognuno può dare voce a se stesso.

UNA SESSIONE DI P4C

All'interno dell'ambiente che si è creato siede anche il facilitatore, il cui compito è quello di "favorire" lo sviluppo della comunicazione dialogica senza mai agire in modo direttivo. Nel solco vygotkiano la sua è una funzione di sostegno e di guida, dal momento che riepiloga il logos omettendo tuttavia qualsiasi giudizio di valore. Il bravo teacher è colui che alla fine scompare dalla scena per intervenire solo con domande di *follow-up*, con richieste di chiarimento o per sollecitare degli esempi concreti.

La sessione nasce da un breve testo che funge da stimolo per il successivo dialogo e la cui lettura viene condivisa ad alta voce, assumendo in tal modo anche un valore etico legato alla partecipazione e all'ascolto diligente, rispettoso. Una volta chiusa questa prima fase, i membri della Comunità di Ricerca vengono invitati a formulare delle domande che il brano ha evocato, esulando da qualsiasi analisi testuale fine a se stessa.

Si passa pertanto alla redazione dell'Agenda, costituita dai quesiti emersi che vengono trascritti fedelmente, rispettando la forma e le parole venute alla luce. Supportata dal facilitatore, la comunità esamina quanto prodotto al fine di far emergere una o più piste di ricerca, per scegliere infine, in piena autonomia, il vero e proprio Piano di Discussione. Il dialogo ha così inizio e la questione posta dai partecipanti conduce al manifestarsi di un pensiero collaborativo, teso a esplorare nuovi orizzonti di senso e a integrare le diverse idee mediante un confronto intersoggettivo. Ognuno può avanzare richieste o portare prove, mettendo in discussione una parte di mondo.

Emergono chiaramente disuguaglianze ma lavorare all'interno di questo spazio offre la possibilità di imparare ad accettare e a rispettare

la differenza, aprendo così le porte a un processo di inclusione. Nella P4C sono le domande, le ragioni addotte a giustificazione delle risposte ad assumere un ruolo di primo piano. La conclusione è infatti solo provvisoria ed è un modo per porre in campo, ancora una volta, la capacità di negoziazione dei membri coinvolti, ben lontani dal voler approdare a qualche verità assoluta dopo una sessione di un'ora.

L'ultima parte dell'intervento è legata al momento in cui la comunità deve valutare se stessa e il facilitatore, per cogliere punti di forza e di debolezza da migliorare di volta in volta.

RISULTATI RACCOLTI

In America, la Philosophy for Children è stata sperimentata in tutti i gradi scolastici con un buon riscontro in ambienti che palesano problemi di eterogeneità. Ormai la pratica è conosciuta in diversi paesi (come l'Irlanda e il Regno Unito per fare soltanto alcune citazioni) e in Italia non mancano le strutture scolastiche che ne fanno richiesta per far fronte alla necessità di incrementare soprattutto le potenzialità riflessive e argomentative. Dato che questo bisogno rivela la propria trasversalità, ecco che, forse oltre le previsioni di Lipman, l'acronimo P4C è stato declinato anche in Philosophy for Community, sottolineando così che questo progetto può essere dedicato, ad esempio, a gruppi informali di cittadini, a organizzazioni lavorative, a persone che si trovano a vivere in carcere o in case famiglia.

Al di là dei risultati numerici o di quanto ipotizzato per il prossimo futuro dai "riformatori" della scuola, in conclusione mi preme riportare una considerazione tratta dal bagaglio personale che il ruolo di facilitatrice mi consente di aver maturato. Da ormai due anni, dopo aver frequentato un corso di perfezionamento post-laurea e aver ottenuto il riconoscimento del

titolo dal Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica, mi cimento come teacher con bambini, con adolescenti e con adulti curiosi di poter svolgere qualche esercizio di democrazia all'interno di quello che può essere chiamato un progetto di cittadinanza attiva. Ci sono indubbiamente esiti diversi ma ritengo di aver colto in tutte le fasce d'età la soddisfazione di essere giunti a elaborare un pensiero consapevole delle sue assunzioni. Credo che in una società come la nostra, in continua evoluzione e pressata da svariati condizionamenti, sia di grande sostegno condividere questo tipo di programma educativo, da impiegare come un supporto di cui avvalersi per integrare il curriculum scolastico, senza nulla togliere alle modalità in uso, senza alcuna pretesa di poter rappresentare una alternativa che va a sostituire l'insegnamento della storia della filosofia, di cui io per prima sottolineo il ruolo fondamentale. Si tratta di avere una carta in più da giocare per sperare di contare in futuro su cittadini in grado di essere i protagonisti consapevoli di una società davvero democratica.

Melissa Trevisan

Insegnante e teacher CRIF in Philosophy for Children for Community

BIBLIOGRAFIA

Cosentino A., Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione*, Liguori editore, Napoli, 2012.

Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero editore, Milano, 2005.

Santi M., *Ragionare con il discorso*, Liguori editore, Napoli, 2006.

NOTE

1 John Dewey (1859-1952) filosofo e pedagogista statunitense elaborò un nuovo modello di pedagogia, basato sulla teoria dell'esperienza.



Maria Rebecca Ballestra
Labrys, 2018
installazione
foto Ruzzier
(due foto della medesima installazione)



UNO SGUARDO AL PASSATO E UNO AL FUTURO LA GENERAZIONE Z

UN APPRENDIMENTO AUTODIDATTICO GRAZIE A INTERNET

Angelica Fontanella, Riccardo Termini

DAI BABY BOOMERS ALLA GENERAZIONE Z

Se consultiamo un qualunque dizionario, con generazione si definisce il periodo di circa 25 anni che separa due classi di età, anche se il suo significato può fare riferimento ad un insieme di individui aventi pressapoco gli stessi anni.

Ma focalizziamo ora la nostra attenzione sul modo nel quale le diverse generazioni sono state suddivise e come si sono evolute dagli anni '40 in poi.

Disponendole in ordine cronologico abbiamo: i "Baby Boomers", ovvero i nati dal '40 al '60, a seguire la "Generazione X", comprendente i nati dal '60 all'80. Successivamente, viene conferito a coloro che sono nati dagli anni '80 al Duemila, l'appellativo di "Generazione Y" o, come li sentiamo chiamare più comunemente, "Millenials".

Le generazioni su cui concentreremo però il nostro interesse sono quelle a noi più vicine, appunto la "Generazione Y" e, quella a noi più prossima chiamata "Generazione Z" o, con l'espressione che meglio la descrive dei "Nativi Digitali".

Definiamo la "Generazione Y" come quella il cui periodo di tempo include la nascita e lo sviluppo della rete Internet, creata intorno agli anni '90.

Questa classe di persone è venuta in contatto con le prime tecnologie, che migliorarono drasticamente il modo di comunicare.

Il lavoro è l'aspetto che più differenzia questa generazione dalle altre, essendone il suo tallone d'Achille: prendendo in considerazione l'Italia, i dati ISTAT del 2015 rivelano come il 40% degli appartenenti a questa generazione non abbia un'occupazione e come il 25% sia costituito da "Neet", una popolazione di giovani non coinvolti in attività di studio o di lavoro.

Spesso la mancanza di processi di attivazione induce in queste persone uno stato di scoraggiamento generale. In particolare, gli aspetti che influenzano lo scoraggiamento non sono legati esclusivamente alla mancanza di suddetti processi, ma anche al bisogno da parte dei ragazzi di una gratificazione istantanea; Netflix, Tinder e Just Eat¹ sono degli esempi di servizi che rispondono pienamente a tali esigenze.

LA GENERAZIONE Z

La "Generazione Z" è quella che si è andata sviluppando a partire dagli anni Duemila e gli individui che rientrano in questa categoria vengono più comunemente chiamati "Nativi Digitali" proprio perché avvezzi all'uso delle

Nativi Digitali sanno usare con estrema facilità le nuove tecnologie e quelle dei social media, che hanno rivoluzionato il modo di conoscere, apprendere e comunicare



nuove tecnologie e dei social media, che hanno rivoluzionato il modo di conoscere, apprendere e comunicare. Vengono identificati con questo nome poiché sono riusciti a sviluppare nuove e specifiche capacità, prima fra tutte quella di riuscire con estrema facilità a comprendere e usufruire di nuove tecnologie (in precedenza a loro sconosciute), e a gestirle a proprio vantaggio.

I ragazzi di quest'ultima generazione hanno una diversa concezione del lavoro, influenzata dalla crescita e dalla passione, ma anche da un forte desiderio di successo personale, spesso identificabile nella presenza di un maggior spirito imprenditoriale.

È in questi anni infatti che nascono le cosiddette "nuove professioni", strettamente legate all'utilizzo dei social media.

Spesso sottovalutate dalla maggior parte delle persone non appartenenti alla "Generazione Z", le professioni di nuova generazione, quali ad esempio quelle di Youtuber, Fashion Blogger, Digital Marketer, Travel Influencer o Webstar, riportano degli aspetti tanto interessanti quanto difficili da comprendere. Il primo aspetto, quello più importante e difficile da superare, è la concezione tradizionale che si ha del lavoro, ovvero quella che impone di svegliarsi la mattina presto e recarsi al luogo di lavoro.

Ma non meno importante è anche l'aspetto economico di queste professioni, le quali spesso hanno una retribuzione alla gran lunga più rilevante, rispetto alle paga dei lavori di vecchia generazione; per citare un esempio, lo youtuber statunitense Jake Paul, con i suoi 15 milioni di iscritti su Youtube, ha registrato nel 2017 guadagni superiori ai 50 milioni di dollari (come da lui dichiarato in un'intervista), cifra impensabile anche per i cantanti di fama internazionale e da fare invidia a molti attori hollywoodiani.

Questo è solamente lo step più bas-

so che un individuo può raggiungere con le tecnologie che ha disposizione al giorno d'oggi, ma la realtà del mondo digitale è molto più estesa e raggiunge per la maggior parte i ragazzi, riuscendo però ad affascinare anche i più grandi.

Per questo, ed altri svariati motivi, bisognerebbe cercare di guardare a questi nuovi mestieri non con un atteggiamento scettico e restio bensì con curiosità e volontà di comprensione.

LO SPIRITO INNOVATIVO

Concentriamoci ora sulle caratteristiche per cui la Generazione Z differisce dalle altre in termini di istruzione, educazione ed aspettative di carriera.

I "Nativi Digitali" sono il target del futuro, coloro che nei prossimi anni influenzeranno di più le strategie di digital marketing delle aziende.

Questa generazione, classificata come la prima mobile-first della storia, è maggiormente propensa alla personalizzazione, la quale assume un ruolo significativo nel processo di socializzazione dei ragazzi.

Secondo i dati provenienti dagli USA essi appaiono come fedeli ricercatori di informazioni riguardanti tutti gli ambiti della sfera sociale ed in particolare di prodotti da cui deriva un aumento delle entrate per le aziende ed una maggiore gamma di consumatori².

Gli studenti in particolare, oltre alla ricerca, amano imparare da auto-didatti guardando lezioni online e leggendo libri di testo, in questo caso chiamati E-book, sul loro tablet/iPad. Essendo abituati a fare un uso assiduo dell'autocorrezione messaggistica (T9) e degli emoticon essi preferiscono, in qualsiasi ambito, la dimensione visuale rispetto a quella testuale.

Lo spirito di questa generazione è innovativo; vediamo infatti che il 72% degli studenti delle scuole medie e

superiori intende gestire un proprio business nel futuro e addirittura il 76% vorrebbe che il proprio hobby si trasformasse in lavoro³.

Questa generazione è intraprendente, ha voglia di fare, creare e lasciare il segno.

Tra le motivazioni che spingono gli "Z" ad avere una prospettiva piuttosto ottimistica a confronto con le altre generazioni, rientra sicuramente il problema attuale del crescente divario di reddito della classe media, implicando nei giovani una maggiore disposizione ad accogliere nelle proprie cerchie sociali persone di diversi gruppi etnici, religioni e razze. Questi ragazzi comprendono meglio le problematiche economiche e sono spinti da un maggiore senso di solidarietà.

Cogliamo l'occasione per sottolineare come gli studenti desiderino sempre più affermarsi all'interno delle mura scolastiche; vi è una continua competizione tra compagni, secondo la regola del chi svolge tutti i compiti assegnati dai professori e prende il voto più alto nelle verifiche/interrogazioni è il più diligente e, spesso, è considerato il "secchione" della classe.

A questo proposito gli insegnanti dovrebbero valutare in maniera oggettiva e non personale, in base alle conoscenze e competenze di ogni studente. Spesso accade però che nei professori nasca inconsciamente una preferenza dettata dalla simpatia che porta ad un giudizio soggettivo e provoca scarsa motivazione negli studenti.

LA SCUOLA "DIGITALE"

La "Generazione Z" è anche chiamata "Always Connected"; essa è infatti, fin dalla nascita, invasa dalla tecnologia e dai social media, utilizzati in tutte le loro sfumature, dagli scopi didattici a quelli ricreativi.

Le ripetizioni online ne sono un esempio: basta un semplice click per

avere a disposizione un'intera gamma di lezioni private su tutti gli argomenti scolastici.

Oltre a queste lezioni vi è anche la possibilità per gli insegnanti di comunicare avvisi, scambiarsi materiale didattico ed organizzare gite scolastiche tramite piattaforme quali Whatsapp, Facebook o Twitter, che divengono una sorta di registro "social".

In termini di studio e apprendimento, secondo i ricercatori, la "Z" è la prima generazione in grado di cercare e trovare autonomamente le informazioni di cui ha bisogno, di seguire lezioni online, di leggere e studiare usando libri digitali sui tablet, di collaborare con i compagni utilizzando gli strumenti del web.

A differenza dei loro amici di poco più grandi (i Millennials) i ragazzi della "Generazione Z" utilizzano in media 5 devices (computer, smartphone, iPod o music player, TV e tablet) e non più solo due, a testimonianza di un legame fortissimo con la rete; preferiscono le immagini ai messaggi di testo, amano creare contenuti e non solo condividerli, progettano il futuro immaginando di trasformare in lavoro i propri hobbies, sono più realisti che ottimisti, anche se vogliono poter fare la differenza e lasciare il loro segno nel mondo, migliorandolo.

Si tratta di preziose indicazioni anche per gli insegnanti, che alla luce di questi dati dovrebbero essere disposti a rivedere strategie e metodi per attrarre e coinvolgere gli alunni, ma attenzione: gli studi dicono che per rendere un contenuto intrigante agli occhi dei ragazzi ci sono a disposizione 8 secondi o 5 parole, entro i quali gli stessi decideranno se l'argomento presentato sia di loro interesse e quindi si conatteranno alla lezione, oppure andranno, se non con gli smartphone che ancora sono interdetti alla realtà scolastica, almeno con i pensieri, a navigare altrove.



Alcuni esperti di marketing hanno elencato **7 idee** per catturare l'attenzione della "Generazione Z"

- 1. comunicare a livello visuale attraverso molteplici dispositivi;**
- 2. evitare ridondanza e prolissità, andare dritti al punto e alla comunicazione della propria proposta che deve essere percepita di valore;**
- 3. nutrire la loro curiosità e stimolare il loro spirito di iniziativa;**
- 4. dare loro più autonomia personalizzando e differenziando le proposte e permettendo loro di fare e creare;**
- 5. connetterli attraverso attività collaborative e tecnologie di live-streaming**
- 6. coinvolgerli in cause sociali rilevanti;**
- 7. aiutarli a costruire competenze.**

CONSIDERAZIONI FINALI: VANTAGGI E LIMITI DELL'USO DELLE TECNOLOGIE SULLA BASE DELLE ESPERIENZE PERSONALI

Quando si parla di tecnologie digitali da non dimenticare è l'esistenza di limiti di età molto importanti da rispettare. Tutti i social network prevedono un'età minima per iscriversi (solitamente 13 anni; nel caso di Whatsapp addirittura 16). È scontato dire che questa regola è facile da aggirare per qualunque bambino o ragazzo mediamente scaltro. Si tratta solo di mentire su una data di nascita e il gioco è fatto: si entra tranquillamente nella piattaforma.

Il divieto, ovviamente, è posto perché la legge ritiene che un utente possa avere i mezzi e l'esperienza per interfacciarsi con questo mondo solo una volta raggiunta quell'età. Per questo motivo, un buon modo per "fare

i primi passi assieme" nel mondo dei social network può essere quello di utilizzare la piattaforma in condivisione per un certo periodo di tempo.

Infatti, attraverso il profilo di un adulto (nel caso di una classe si può creare un profilo comunitario guidato dall'insegnante), si può far provare la piattaforma all'utente under 13, seguirlo nei suoi movimenti e interrogarsi di volta in volta sulle varie peculiarità del mondo digitale.

Un altro aspetto molto importante riguardante l'argomento tecnologico è sicuramente la privacy; le barriere della privacy sono infatti in declino e, nonostante si cerchi di sviluppare una cortina di rafforzamento e di salvaguardarla, essa viene ancora oggi deliberatamente e facilmente violata.

Da tenere a mente sono però i vantaggi che la tecnologia offre allo studente. Tra questi ne sono emersi, alla luce della nostra esperienza personale, alcuni riguardanti l'autonomia nei confronti dello studio che gli alunni acquisiscono grazie alla Rete; prendendo a modello il nostro caso quello che si può evincere è che, nei casi in cui il metodo di insegnamento tradizionale risulta poco efficace, gli studenti propendono verso un apprendimento autodidattico coadiuvato in larga parte da internet.

Quello che abbiamo riscontrato è che, grazie a questa tipologia alternativa di studio, gli esiti scolastici risultano positivi e più facili da raggiungere grazie all'interattività che questo metodo propone.

In conclusione, se dovessimo fare delle proposte concrete agli insegnanti ci sentiamo di riportare qui di seguito alcuni accorgimenti che potrebbero essere di aiuto alla didattica:

- un maggiore utilizzo interattivo della LIM (lavagna interattiva multimediale).
- Insegnare ad imparare (e non a studiare) mediante esperienze attive.

- Instaurare un rapporto interpersonale alunno/docente.
- Creare un ambiente di fiducia all'interno della classe.
- Prendere atto del fatto che gli studenti sono prima di tutto persone prima che numeri e trattarli come tali.
- Ridurre il più possibile la parte nozionistica della lezione.

Affinché il metodo di insegnamento proposto sia efficace, sarebbe importante non solo la partecipazione degli insegnanti, ma anche la collaborazione da parte degli studenti per un corretto utilizzo dei dispositivi in classe; come disse il filosofo Protagora "tutti sono insegnanti di tutti".

Angelica Fontanella

Riccardo Termini

Studenti Classe IV E

Liceo Linguistico "F. Petrarca"

Trieste

SITOGRAFIA

<http://espresso.repubblica.it/visioni/2015/07/07/news/millennial-la-generazione-smarrita-1.220309>

http://genova.repubblica.it/cronaca/2017/11/12/news/universita_i_docenti_tornano_a_scuola_impriamo_a_insegnare_ai_millennials_-180879657/

<http://www.engage.it/rubriche/scuola-digitale-social-generazione-z#ZXstT5S5U66cSjJp.97>

<http://www.giuntiscuola.it/lavita-scolastica/magazine/a-tu-per-tu-conl-esperto/bambini-in-rete/limiti-di-eta-dei-social/>

<http://www.lastampa.it/2015/01/07/societa/i-mestieri-del-futuro-non-esistono-ancora-Dd7pbIO-oLJOJgqmjxqaU9L/pagina.html>

<http://www.tgcom24.mediaset.it/skuola/%E2%80%98chi-se-ne-frega-della-scuola-il-lato-nascosto-della->

generazione-z_3099109-201702a.shtml

https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione_Y

https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione_Z

<https://nextlearning.it/2017/02/21/generazione-z/>

<https://www.linkedin.com/pulse/chi-sono-i-millennials-e-perch%C3%A8-una-generazione-federica-brancale>

<https://www.tsw.it/digital-marketing/generazione-z-le-caratteristiche-del-target/>

NOTE

1 Servizi offerti tramite "app" scaricabili concernenti il mondo del cinema (Netflix), il mondo degli incontri (Tinder) e quello della ristorazione a domicilio (Just Eat).

2 <https://www.tsw.it/digital-marketing/generazione-z-le-caratteristiche-del-target/>

3 <https://www.tsw.it/digital-marketing/generazione-z-le-caratteristiche-del-target/>



Mario Luis
Frammenti, 2008
tecnica mista, cm. 36x27,5



Roberto Nanut
Crocifisso, s.d.
cemento e ferro, cm. 71x105x29

ESPaR: IL BILANCIO DI COMPETENZE PER RIFUGIATI E RICHIEDENTI ASILO POLITICO

IL MODELLO E LA SUA SPERIMENTAZIONE

Diego Boerchi, Domenico Delcuratolo

S

Si tratta di un modello di intervento che favorisce il processo personale di presa di coscienza e maturazione di una più forte convinzione in merito alla propria professionalità

DAI BISOGNI DEI DESTINATARI AL PROCESSO

ESPaR, acronimo di European Skills Passport for Refugees, nasce per rispondere principalmente ai bisogni di conoscenza e maturazione che, nonostante siano tipici di tutti coloro che sono alla ricerca di una nuova occupazione, sono però maggiormente enfatizzati in quelle persone che devono ricercare una nuova dimensione professionale dopo aver abbandonato l'intera propria "vita", per motivi politici o di sopravvivenza fisica, ed essersi recati in una nazione con cultura e abitudini diverse da quelle della nazione d'origine.

Una necessità evidente per chi cerca un'occupazione è infatti quella di poter raccontare le proprie competenze professionali al fine di essere accolti nel mercato del lavoro della nazione ospitante. Se si pensa allo strumento classico per la promozione della propria professionalità quale il Curriculum Vitae, esso può essere adeguatamente compilato solo nella misura in cui la persona ha un'idea precisa:

- delle competenze e motivazioni di cui dispone;
- della reale spendibilità di queste competenze;
- del destinatario del proprio CV.

Un migrante, quasi sempre, non è nel-

le condizioni di poter soddisfare nemmeno una delle tre condizioni. Diventa quindi fondamentale un passaggio precedente, che lo aiuti ad affrontare le seguenti difficoltà. La prima è senza dubbio di tipo linguistico; se l'incapacità, di comprendere ed eseguire i compiti sul lavoro e di sostenere un colloquio in italiano sono elementi che riducono fortemente le probabilità di trovare un'occupazione, per cui una generica conoscenza della lingua non è affatto sufficiente. Ad esempio, non sempre è facile tradurre un titolo di studio o una professione in una lingua diversa dalla propria. È necessario in questi casi descrivere con chiarezza i contenuti trattati in uno specifico corso e fornire un'idea del livello e dell'impegno, indicando a che età lo si è frequentato e la sua durata. Un'altra difficoltà è quella di comprendere se le proprie conoscenze ed abilità tecniche corrispondono alle aspettative di professionalità di un'azienda europea. È necessario, ad esempio, che il migrante conosca in modo preciso quali competenze deve necessariamente possedere un cuoco che lavori in Italia per poter valorizzare quelle che già possiede e definire un piano d'azione per poter sviluppare quelle che gli mancano.

Inoltre, dovrà raccogliere informazioni per comprendere quanto il mercato del lavoro italiano necessiti di quella specifi-



ca professione, per decidere se è il caso di continuare ad investire in essa o se è necessario pensare di specializzarsi in qualcosa di diverso. In questo secondo caso, dovrà essere in grado di scegliere una professione che gli interessi e che gli permetta di recuperare, quanto più possibile, le competenze tecniche e trasversali già possedute.

Vi è, però, un altro bisogno che non si è soliti considerare. Per un migrante, che ha perso tutti i propri beni, buona parte della sua rete relazionale e la possibilità di sostentamento attraverso il proprio lavoro, la propria professionalità è spesso l'unico elemento di valore che possiede e che ha il desiderio di spendere quanto prima per poter acquisire autonomia e una condizione di vita più soddisfacente. Di solito, però, è difficile che questa possa essere spesa immediatamente. È necessario, quindi, che il migrante lo comprenda, lo accetti e si adoperi per modificare la propria professionalità in modo tale da renderla spendibile nel paese d'accoglienza. Purtroppo, non è per nulla facile che questo venga realizzato e, ancor di più, accettato da un migrante. In fondo, gli si chiede di elaborare l'ennesimo lutto, un processo indispensabile affinché possa essere in grado di affrontare il non semplice percorso di inserimento lavorativo, che passa molto spesso attraverso un percorso di qualificazione o riqualificazione che la persona deve scegliere con cognizione e convinzione. Ecco perché la mera stesura del Curriculum Vitae non è sufficiente. È invece necessario aiutare queste persone ad elaborare la convinzione che la propria carriera deve essere ridisegnata, che non possono sperare di trovare in Italia un'occupazione identica a quella del paese d'origine. Che questa, pur richiedendo più impegno, è l'unica strada verso un futuro professionale che, in alcuni casi, potrebbe anche essere più soddisfacente della situazione che ha vissuto e abbandonato nel paese d'origine. A questi bisogni si è cercato di fornire una risposta attraverso l'ide-

azione del percorso ESPaR, destinato a migranti con l'obiettivo di aiutarli a prendere coscienza della propria situazione e sviluppare una visione professionale in linea con i propri interessi, attitudini e opportunità presenti nel mercato del lavoro.

ESPaR: CARATTERISTICHE E FINALITÀ DEL MODELLO

Il percorso ESPaR è un Bilancio di Competenze (BdC), un modello di intervento che favorisce il processo personale di presa di coscienza e maturazione di una più forte convinzione in merito alla propria professionalità, condizioni indispensabili per poter entrare e vendersi con successo nel mercato del lavoro (Gallo & Boerchi, 2004). Nello specifico, il BdC consente di:

- **maturare aspettative realistiche** in merito alle opportunità occupazionali della nazione ospitante. Il migrante generalmente non è pienamente consapevole dei limiti della propria professionalità e dell'impossibilità di vedersi legalizzati titoli e licenze acquisite nel paese d'origine dal paese ospitante. È fondamentale quindi che venga aiutato a prendere coscienza delle competenze possedute e dei limiti relativi alla scarsa spendibilità della professionalità posseduta. Per far ciò, è necessario un cambiamento delle proprie aspettative che, soprattutto nei lavoratori con un alto livello di professionalità, può rivelarsi un processo talmente doloroso da ricalcare, a livello psicologico, le tappe di elaborazione di un vero e proprio lutto, producendo forti resistenze che rendono maggiormente difficile la ricollocazione lavorativa futura (Kübler-Ross, 2009; Finley & Lee, 1981);
- **ricostruire le proprie competenze formative e professio-**

nali che, sebbene non possano immediatamente essere spese nel mercato del lavoro della nazione ospitante, è necessario comunque valorizzare e integrare all'interno di una nuova professionalità. A partire da quanto appreso fino a quel punto della propria vita, il BdC si propone l'obiettivo di favorire una riprogettazione della propria carriera che, da un lato, rispetti il più possibile le capacità, gli interessi e i valori professionali dell'individuo e, dall'altro, sia sufficientemente realistica e coerente con il contesto socio-economico di riferimento in modo da garantire un inserimento lavorativo celere e soddisfacente;

- **imparare a raccontarsi** dal momento che, alla base del percorso, vi è la narrazione autobiografica, un'attività spesso sottovalutata e ritenuta inutile dal migrante, ma fondamentale invece per attivare processi funzionali di autocoscienza, ricostruzione della propria identità professionale e self-promotion nel mercato del lavoro (Watson, 2009). All'inizio la narrazione è strategicamente libera perché finalizzata ad elaborare il lutto della perdita della propria identità professionale e successivamente a dare un nuovo senso alle esperienze passate e a riconoscere e valorizzare le proprie risorse. Via via la narrazione diviene sempre più precisa e focalizzata, così da identificare e descrivere in modo affidabile e comprensibile le esperienze formative e lavorative e, a partire da queste, riconoscere le competenze professionali acquisite;
- **produrre un portfolio personale** che descrive organicamente le proprie esperienze formative e lavorative, le competenze tecniche e trasversali sviluppate nel corso degli anni e gli obiettivi di carriera che ci si propone di raggiungere. Non è un Curriculum Vitae ma un documento in grado di aumentare il senso di autoef-

ficacia lavorativa del migrante, di facilitare la progettazione di carriera, di favorire l'ingresso nel mercato del lavoro di una nazione nuova rispetto a quella nella quale il migrante è cresciuto. In questo senso, è quindi una sorta di "passaporto", che facilita l'ingresso in un nuovo mondo, prima immaginato in modo idealizzato e ora conosciuto in un modo più realistico.

In definitiva, ESPaR costituisce il tentativo di fornire un contesto e delle attività che incentivino la riflessione sulla propria identità professionale, il riconoscimento della necessità di metterla in discussione e di ricostruirla, ridisegnarla in modo tale da poter essere appetibile nel nuovo contesto. È un processo che vuole produrre cambiamento, e che per questo deve essere pronto a riconoscere e gestire le fisiologiche resistenze.

OPERATORI E PARTECIPANTI

La Sperimentazione ha costituito la parte centrale dell'intero progetto: in questa fase, infatti, il modello di orientamento professionale e bilancio di competenze è stato testato su 40 gruppi composti inizialmente da 10 rifugiati politici, 363 dei quali hanno regolarmente completato il percorso e redatto il proprio portfolio di competenze. Ogni gruppo è stato condotto utilizzando la lingua più familiare ai partecipanti. Nei limiti del possibile, si è cercato di creare gruppi omogenei per provenienza geografica e cultura di appartenenza, al fine di facilitare la condivisione delle esperienze formative e dei vissuti più intimi e personali. L'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ente capofila del progetto, ha coinvolto 4 partner esteri e 7 enti del terzo settore sparsi su tutto il territorio nazionale, scelti per garantire la più ampia eterogeneità possibile in merito a:

- **tipologia** - alcuni enti si occupano di accoglienza diretta, altri



- hanno sperimentato il modello presso centri terzi,
- **grandezza** - ciascun ente ha preso in carico un numero di gruppi variabile da un minimo di 2 a un massimo di 8,
 - **territorialità** - la sperimentazione ha visto il coinvolgimento di beneficiari appartenenti a 4 nazioni europee, Germania, Francia, Spagna e Inghilterra, e 6 diverse regioni italiane, Lombardia, Friuli Venezia-Giulia, Veneto, Lazio, Abruzzo e Sicilia.

Per la sperimentazione del modello sono stati coinvolti in totale 25 operatori, scelti per le competenze e l'esperienza maturata nel settore e ulteriormente formati dai ricercatori dell'Università Cattolica prima di iniziare la fase sperimentale. Tra di essi vi è stata una leggera predominanza delle donne e sono stati coinvolti soprattutto operatori giovani, tre quarti dei quali avevano meno di 40 anni. Riguardo alla provenienza, circa un quarto era di origine straniera, dell'Africa e dell'Asia, con il fine di comprendere quali possano essere le potenzialità e i limiti delle due diverse tipologie di conduttore. Tutti gli operatori erano laureati, prevalentemente nei settori delle scienze sociali, seguite da psicologia e poi da scienze politiche e altre materie umanistiche, mentre nessuno aveva una formazione relativa all'orientamento professionale. Infine, erano accomunati dall'aver maturato un'alta expertise professionale nei settori dell'accoglienza e dalla conoscenza di una o più lingue straniere, in particolare inglese e francese, al fine di facilitare lo svolgimento delle attività e la trasmissione dei contenuti.

Tra i beneficiari, la ripartizione per genere invece non era omogenea: l'84% erano infatti uomini mentre solo il 16% donne. Alla sperimentazione hanno partecipato soprattutto rifugiati di giovane età, quasi esclusivamente con meno di 32 anni (52% tra 18 e 22 anni; 25% tra 23 e 27; 14% tra 28 e 32 anni).

Per quanto riguarda il livello di sco-

larizzazione, il campione risulta abbastanza eterogeneo. Nello specifico, la maggioranza relativa ha conseguito la licenza media (43%), seguono i possessori di diploma di scuola superiore (33%) e licenza elementare (19%). I laureati sono invece poco rappresentati e costituiscono appena il 5% del campione. Analizzando la provenienza, è possibile constatare come i partecipanti ad ESPaR siano giunti in Italia in parte da paesi asiatici (13%), ma soprattutto da paesi africani (87%).

EFFICACIA E POTENZIALITÀ DEL MODELLO

La valutazione finale del modello ha dimostrato la sua utilità sia per il migrante che per gli operatori. Il primo ha avuto la possibilità di prendere maggiore coscienza delle proprie competenze e della loro reale spendibilità nel contesto italiano. Particolarmente delicato, tanto quanto importante, è stato il focus sulle competenze trasversali, delle quali non conoscevano l'esistenza e l'importanza: per questo motivo, in seguito alla sperimentazione si è deciso di dedicare due incontri, e non solo uno come inizialmente previsto, per aiutarli in un primo momento a comprendere il concetto, e recuperare le proprie competenze trasversali nel secondo. Altrettanto importante è stato l'incontro sul mondo del lavoro e il sistema della formazione, anche questo successivamente diviso in due incontri, che ha fornito da un lato più realismo sulla spendibilità della propria professionalità, e dall'altro la percezione che vi sono supporti concreti per qualificarsi contrastando, in questo modo, anche la disillusione che ha riguardato alcuni di loro.

Infine, gli operatori hanno sottolineato quanto sia stato utile per loro questo percorso nell'aiutarli, successivamente, a progettare percorsi di qualificazione e inserimento lavorativo che, in assenza di

un percorso di bilancio di competenze di qualità, rischiano di essere scelti e gestiti male con conseguenze negative sull'occupabilità e il processo di autonomizzazione del migrante.

Per il futuro, la speranza è quella di poterlo sperimentare all'interno di percorsi più ampi di supporto all'inserimento lavorativo, con l'obiettivo di comprendere appieno quanto può migliorare l'efficacia di tirocini, corsi di qualificazione, interventi di supporto all'inserimento lavorativo e alla creazione d'impresa.

Diego Boerchi
Domenico Delcuratolo

*CROSS – Università Cattolica
del Sacro Cuore*

BIBLIOGRAFIA

Finley M. H., & Lee A. T., *The terminated executive: It's like dying*. *Journal of Counseling & Development*, 59(6), 382-384, 1981.

Gallo R., & Boerchi D., *Bilancio di competenze e assessment centre*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Kübler-Ross, E., *On death and dying: What the dying have to teach doctors, nurses, clergy and their own families*, Taylor & Francis, 2009.

Watson T. J., *Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work*. *Human relations*, 62(3), 425-452, 2009.



Annibel Cunoldi Attems
Fortuna Comparationis, 2005
installazione, loggia del primo piano

LE STRATEGIE MOTIVAZIONALI NEL SOSTEGNO AI PROCESSI DI CAMBIAMENTO

GLI INTERVENTI SULLE DIPENDENZE COME ESEMPIO E CASO DI STUDIO

Stefano Canali

LA TENACIA DELLE ABITUDINI

La resistenza al cambiamento delle persone, la tendenza a perpetuare schemi comportamentali appresi e abitudini anche disadattive, è uno degli aspetti problematici con cui oggi sono costretti a confrontarsi i sistemi pubblici del welfare nel garantire alla popolazione livelli soddisfacenti di benessere psicofisico e occupazione. Dal punto di vista sociosanitario, il primato delle malattie croniche degenerative, come il diabete di tipo 2 e i disturbi cardiovascolari, che dipendono fortemente dagli stili di vita pone al centro la necessità di realizzare interventi capaci di abilitare gli individui al cambiamento nelle abitudini alimentari o all'esercizio fisico. La stessa necessità sembra drammaticamente evidente anche sul versante occupazionale. In un periodo di crisi e di forte cambiamento nelle competenze professionali richieste dal mercato diventa urgente mettere a punto strategie di sostegno all'occupazione e al lavoro, centrate sull'aggiornamento e sulla capacità di cambiare.

Purtroppo le ricerche dimostrano che la tenace propensione al mantenimento di abitudini apprese, nell'uomo come in tutte le altre specie animali, è fortemente radicato nei sistemi neurocognitivi che mediano i comportamenti, le motivazioni a perpetuarli e a modificarli. Ciò

spiega perché abbiamo serie difficoltà a superare abitudini che non desideriamo più. Un caso paradigmatico a questo proposito è l'uso di sostanze psicoattive. Il consumo di sostanze e le dipendenze costituiscono una formidabile lente di ingrandimento per osservare e comprendere come si costruiscono le abitudini problematiche e le resistenze al cambiamento.

A partire dalla clinica delle dipendenze e dalla valutazione dei trattamenti più efficaci, è possibile capire come affrontare queste resistenze, promuovere il cambiamento, avviarlo attraverso il sostegno della motivazione a cambiare: è questa la condizione necessaria in ogni processo di modificazione del comportamento, degli stili di vita e dell'apprendimento di nuove competenze.

Per queste ragioni, nell'articolo useremo il caso di studio dell'uso di sostanze e degli interventi tesi a ridurlo attraverso strategie di sostegno della motivazione al cambiamento. Considerate le numerose e forti analogie comportamentali e neurocognitive, è ragionevole attendersi che gli interventi motivazionali che si dimostrano efficaci nel cambiamento delle abitudini al consumo di sostanze siano utili anche per affrontare altri percorsi di cambiamento.



GLI INTERVENTI MOTIVAZIONALI

Gli interventi motivazionali sono strutturati per incrementare l'impegno a realizzare cambiamenti comportamentali e psicologici complessi. Tra questi tipi di intervento, il colloquio motivazionale è la strategia più sistematica e articolata. Numerosi studi di analisi e metanalisi dimostrano che il colloquio motivazionale è una forma d'intervento efficace nel ridurre il consumo di sostanze nelle situazioni di dipendenza¹. Il colloquio motivazionale accresce e migliora la motivazione al cambiamento attraverso l'ascolto riflessivo, conducendo il soggetto a esaminare e indagare la discrepanza tra obiettivi prefissati e comportamento attuale effettivo, supportando il senso di autoefficacia e sostenendo le affermazioni orientate al cambiamento con cui il soggetto esprime e rinforza l'intenzione di cambiare.

Esamineremo ora le evidenze sperimentali sugli effetti del consumo e sulle basi neurocognitive degli interventi tesi a motivare il cambiamento, da quelli semplici che usano messaggi veicolati attraverso i mass media, come ad es. con le campagne di prevenzione e di riduzione di comportamenti problematici o patogeni (sedentarietà, fumo, cattiva alimentazione, ecc.), sino alle tecniche vere e proprie del colloquio motivazionale.

Il contenuto dei messaggi conta più della forma

Una prima considerazione generale va fatta sugli interventi tesi a promuovere la motivazione al cambiamento realizzati attraverso messaggi veicolati con campagne di comunicazione di massa. Gli studi sperimentali che hanno utilizzato gli annunci di pubblico servizio (PSA) dimostrano che per mobilitare un cambiamento il contenuto conta più della forma. Più dell'impatto estetico e degli effetti speciali, conta la forza per-

suasiva degli argomenti misurata empiricamente su gruppi indipendenti². Probabilmente ciò accade perché questo tipo di messaggi con argomentazioni efficaci attivano processi mentali e cerebrali che hanno a che fare col controllo cognitivo e volontario, funzione cruciale in un percorso di cambiamento.

In questi processi, infatti, da un lato è necessario inibire la tendenza a reiterare il comportamento indesiderato e dall'altro innescare volontariamente il nuovo che si intende assumere come abitudine. Tuttavia, anche quando sono significativamente persuasivi, i messaggi motivanti comunicati coi mass-media danno risultati deboli se comparati a quelli adattati per fornire una comunicazione e supporto individualizzati. Ad esempio, gli annunci di servizio pubblico modificati col nome del destinatario e un breve riferimento alla sua condizione personale hanno un effetto misurabile sul comportamento legato al consumo di tabacco nei fumatori.³

Le ricerche sperimentali sui diversi approcci motivazionali nel trattamento del consumo di sostanze

Ora esaminiamo una serie di sette studi che hanno indagato gli effetti sul consumo di sostanze ottenuti da una serie di interventi basati sull'approccio motivazionale e le attivazioni cerebrali rilevate sui soggetti durante l'erogazione dell'intervento. Sei studi sono stati effettuati su soggetti fumatori, uno su soggetti dipendenti da alcol. Tutti gli studi hanno messo a confronto una condizione di intervento "forte" con una "debole" o con nessun intervento. Cinque studi hanno utilizzato un disegno sperimentale intra-soggetti, un protocollo cioè dove diversi tipi di intervento sono valutati su uno stesso gruppo di soggetti.

La prima ricerca era tesa a mostrare le differenze tra annunci PSA legati al consumo di tabacco e video neutrali.⁴

Altri tre studi hanno confrontato l'ef-

fetto di messaggi verbali personalizzati volti a incitare all'abbandono del fumo con quello prodotto da: a) annunci individuali lievemente meno personalizzati, b) messaggi non personalizzati e c) messaggi neutrali^{5 6}

Un quinto studio ha indagato l'effetto di affermazioni verbali orientate al cambiamento espresse durante un colloquio motivazionale ("*Ho bisogno di smettere di bere - sto rovinando la mia vita e danneggiando me stesso*"), confrontandoli con messaggi contrapposti ("*Bere non è un problema*") in soggetti alcolisti.⁷

Quali sono gli effetti sul consumo di sostanze psicoattive dei diversi approcci di intervento sulla motivazione al cambiamento?

Gli studi sperimentali intra-soggetti, hanno mostrato un più pronunciato mantenimento dell'astinenza nei soggetti esposti a messaggi più forti e incisivi, dimostrando che gli interventi più vigorosi producevano un effetto maggiore.^{8 9}

Per valutare direttamente gli effetti di un intervento motivazionale sul comportamento di un soggetto fumatore, i restanti due studi hanno utilizzato un disegno sperimentale inter-soggetti, un protocollo cioè che permette di studiare gli effetti di un intervento su gruppi diversi. In una di queste due ricerche, è stato chiesto ai partecipanti di guardare annunci pubblicitari contro il fumo, sia "forti" che "deboli" dal punto di vista dell'impatto persuasivo, come classificati da valutatori indipendenti.¹⁰

Tale studio ha mostrato che il gruppo esposto a messaggi pubblicitari con maggiore impatto persuasivo presentava un consumo significativamente ridotto di tabacco e un'accresciuta motivazione a fumare di meno o smettere rispetto al gruppo cui erano stati proposti messaggi persuasivamente più deboli. Tuttavia il secondo di questi studi, che comparava l'effetto di messaggi motivazionali personalizzati con messaggi

rivolti alla popolazione in generale, non ha mostrato effetti particolarmente significativi sul comportamento collegato all'uso di sigarette.¹¹

Questo studio è stato però l'unico che ha presentato messaggi motivazionali che mettevano esclusivamente in luce le conseguenze positive dello smettere di fumare, piuttosto che presentare messaggi sugli effetti negativi del consumo delle sostanze psicoattive.

Quali sono i correlati cerebrali dei diversi interventi motivazionali?

Tutti questi studi, a eccezione di uno,¹² hanno mostrato l'attivazione di una rete neurale deputata ai processi auto-referenziali, cioè all'analisi degli stimoli soggettivamente rilevanti e all'elaborazione di risposte strumentali.

Tale sistema include e comprende diverse regioni del cervello, tra cui la corteccia prefrontale mediale (mPFC), il precuneo e le aree coinvolte nei processi di attenzione motivata e consapevole (ad esempio la corteccia cingolata posteriore, PCC).

L'attivazione della corteccia prefrontale mediale è stata collegata all'elaborazione auto-referenziale e consapevole in soggetti sani.¹³ Anomalie localizzate in questa area cerebrale sembrano peraltro associate a un deficit e a una attenuazione della consapevolezza di vivere una condizione di dipendenza.¹⁴

Similmente, il precuneo è stato collegato alla presa di consapevolezza in prima persona e all'esperienza di agentività, vale a dire la capacità consapevole di controllare il proprio corpo, la propria persona e di indirizzare gli esiti dei propri comportamenti.¹⁵ Alterazioni nelle funzioni del precuneo sono state associate a condizioni di dipendenza,^{16 17}

Infine, il coinvolgimento della corteccia cingolata posteriore suggerisce un alto livello di attenzione motivata quando la cognizione è diretta internamente.^{18 19 20}

L'attivazione di questa rete di elabo-



razione auto-referenziale, in condizioni molto forti e persuasive di interventi motivazionali, suggerisce che durante l'intervento le informazioni presentate vengono cognitivamente processate con riferimento alla percezione e alla stima di sé. Una ricerca ha sottolineato la connessione tra i livelli di attivazione del precuneo con l'intenzione del soggetto partecipante di smettere di fumare,²¹ sostenendo l'idea secondo cui le informazioni processate sono state rilevanti ai fini del cambiamento terapeutico. Inoltre, la maggior parte degli studi ha mostrato, durante la somministrazione di messaggi "forti", il reclutamento della rete che coinvolge il sistema dei controlli inibitori, della regolazione dell'impulsività e dei comportamenti automatici appresi, come ad esempio la circonvoluzione frontale inferiore sinistra (IFG) e la corteccia cingolata anteriore dorsale (dACC).

Ciò suggerisce che tramite l'esposizione a questo tipo di messaggi la cognizione auto-referenziale viene aggiornata in modo tale da rafforzare il controllo inibitorio. In aggiunta, i risultati di altri studi di neuroimmagine hanno mostrato il coinvolgimento delle regioni implicate nel funzionamento esecutivo (attenzione selettiva, controlli inibitori, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva), tra cui la circonvoluzione frontale superiore (SFG),²² e la rete neurale coinvolta nell'elaborazione semantica e verbale: circonvoluzione temporale media (MTG), circonvoluzione temporale superiore (STG) e il lobo parietale inferiore (IPL).^{23 24}

Evidenze di variazioni dei livelli di attivazione di altre regioni, come l'insula e la corteccia prefrontale dorsolaterale (dlPFC), sono invece risultate limitate e discordanti. Infine, nessuno degli studi considerati ha mostrato una ridotta attività nelle regioni connesse al circuito della ricompensa, indicando di fatto che non vi fosse un impatto immediato degli interventi motivazionali sulla sensibilità alla ricompensa.

In sostanza gli interventi motivazionali agiscono in particolare sui sistemi cerebrali implicati nell'autocontrollo e non sul modo in cui gli stimoli associati al piacere e alla gratificazione, (in questo caso il consumo di una sostanza psicoattiva), attivano il sistema della ricompensa cerebrale.

CONCLUSIONI

I risultati ottenuti dagli studi di neuroimmagine confermano generalmente l'efficacia delle strategie motivazionali, in particolare se erogate secondo le abilità e le tecniche del colloquio motivazionale, a partire dall'ascolto riflessivo, che pone le basi del colloquio aperto, empatico ed efficace, ma soprattutto con l'analisi e la verbalizzazione delle condizioni personali e delle precise strategie personali per il cambiamento e degli effetti personali causati dal cambiamento.

Gli interventi più forti, quelli cioè con messaggi personalizzati o con annunci pubblici dotati di maggiore forza argomentativa e persuasiva (non di maggiore impatto estetico o suggestivo) sembrano migliorare i processi cognitivi di elaborazione auto-referenziale, e sono associati a un rinforzo della rete del controllo inibitori: il complesso dei sistemi neurocognitivi con cui vengono regolati o fermati i comportamenti impulsivi o automatici. Ciò suggerisce, inoltre, che le strategie motivazionali – diversamente dalle altre strategie di inibizione cognitiva – non insegnano direttamente a controllare il desiderio, ma sembrano efficaci nel migliorare il controllo inibitorio in generale. Questa caratteristica rende particolarmente utili le strategie motivazionali per il cambiamento delle abitudini non direttamente o non più associate al piacere, cioè soprattutto per quei comportamenti automatici che si sono costruiti nel tempo attraverso la ripetizione. E questi sono la gran parte dei comportamenti che compongono il repertorio dei nostri modi di agire

nel mondo, di gestire la nostra salute, i nostri stili di vita e di adattarci continuamente alle novità sul posto del lavoro o nella ricerca di un'occupazione.

Stefano Canali

Laboratorio Interdisciplinare di Scienze naturali e umanistiche
Scuola Internazionale di Studi Superiori Avanzati – SISSA
Trieste

BIBLIOGRAFIA

- Binder JR, Desai RH, Graves WW, Conant LL.**, *Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies.* Cereb Cortex, 2009.
- Cavanna AE, Trimble MR.**, *The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates.* Brain. 2006.
- Chua HF, Ho SS, Jasinska AJ, Polk TA, Welsh RC,** *Liberzon I, Strecher VJ.* *Self-related neural response to tailored smoking-cessation messages predicts quitting.* Nat Neurosci, 2011.
- Chua HF, Polk T, Welsh R, Liberzon I, Strecher V.**, *Neural responses to elements of a web-based smoking cessation program.* Stud Health Technol Inform., 2009.
- D'Argembeau A, Ruby P, Collette F, Degueldre C, Baeteau E, Luxen A, Salmon E.**, *Distinct regions of the medial prefrontal cortex are associated with self-referential processing and perspective taking.* J Cogn Neurosci, 2007.
- Engelmann JM, Versace F, Robinson JD, Minnix JA, Lam CY, Cui Y, Cinciripini PM.**, *Neural substrates of smoking cue reactivity: a meta-analysis of fMRI studies.* Neuroimage, 2012.
- Feldstein Ewing SW, Filbey FM, Sabbineni A, Chandler LD, Hutchison KE.**, *How psychosocial alcohol interventions work: a preliminary look at what fMRI can tell us.* Alcohol Clin Exp Res., 2011.
- Kang OS, Chang DS, Jahng GH, Kim SY, Kim H, Kim JW, Chae Y.**, *Individual differences in smoking-related cue reactivity in smokers: an eye-tracking and fMRI study.* Prog Neuro-Psychopharmacol Biol Psychiatry, 2012.
- Lancaster T, Stead LF.**, *Self-help interventions for smoking cessation.* Cochrane Database Syst Rev., 2002.
- Langleben DDD, Loughead JW, Ruparel K, Hakun JG, Busch-Winokur S, Holloway MB, Lerman C.**, *Reduced prefrontal and temporal processing and recall of high "sensation value" ads.* Neuroimage, 2009.
- Leech R, Sharp DJ.**, *The role of the posterior cingulate cortex in cognition and disease.* Brain, 2014.
- Moeller SJ, Goldstein RZ.**, *Impaired self-awareness in human addiction: deficient attribution of personal relevance.* Trends Cogn Sci., 2014.
- Nee DE, Brown JW, Askren MK, Berman MG, Demiralp E, Krawitz A, Jonides J.**, *A meta-analysis of executive components of working memory.* Cereb Cortex, 2013.
- Rauschecker JP.**, *An expanded role for the dorsal auditory pathway in sensorimotor control and integration.* Hear Res., 2011.
- Schacht JP, Anton RF, Myrick H.**, *Functional neuroimaging studies of alcohol cue reactivity: a quantitative meta-analysis and systematic review.* Addict Biol., 2012.
- Smedslund G, Berg RC, Hammerstrom KT, Steiro A, Leiknes KA, Dahl HM, Karlsen K.**, *Motivational interviewing for substance abuse.* Cochrane Database Syst Rev., 2011.
- Wang AL, Ruparel K, Loughead JW, Strasser AA, Blady SJ, Lynch KG, Langleben DD.**, *Content matters: neuroimaging investigation of brain and behavioral impact of televised anti-tobacco public service announcements.* J Neurosci., 2013.



Wilson SJ, Sayette MA, Fiez JA.

Neural correlates of self-focused and other-focused strategies for coping with cigarette cue exposure. *Psychol Addict Behav.*, 2013.

NOTE

1 Smedslund G, Berg RC, Hammerstrom KT, Steiro A, Leiknes KA, Dahl HM, Karlsen K. Motivational interviewing for substance abuse. *Cochrane Database Syst Rev.* 2011;5.

2 Wang AL, Ruparel K, Loughead JW, Strasser AA, Blady SJ, Lynch KG, Langleben DD. Content matters: neuroimaging investigation of brain and behavioral impact of televised anti-tobacco public service announcements. *J Neurosci.* 2013;33(17):7420–7427.

3 Lancaster T, Stead LF. Self-help interventions for smoking cessation. *Cochrane Database Syst Rev.* 2002;3:CD001118.

4 Langleben DDD, Loughead JW, Ruparel K, Hakun JG, Busch-Winokur S, Holloway MB, Lerman C. Reduced prefrontal and temporal processing and recall of high “sensation value” ads. *Neuroimage.* 2009;46(1):219–225.

5 Chua HF, Polk T, Welsh R, Liberzon I, Strecher V. Neural responses to elements of a web-based smoking cessation program. *Stud Health Technol Inform.* 2009b;144:174–178.

6 Chua HF, Ho SS, Jasinska AJ, Polk TA, Welsh RC, Liberzon I, Strecher VJ. Self-related neural response to tailored smoking-cessation messages predicts quitting. *Nat Neurosci.* 2011;14:426–427.

7 Feldstein Ewing SW, Filbey FM, Sabbineni A, Chandler LD, Hutchison KE. How psychosocial alcohol interventions work: a preliminary look at what fMRI can tell us. *Alcohol Clin Exp Res.* 2011;35(4):643–651.

8 Chua HF, Ho SS, Jasinska AJ, Polk TA, Welsh RC, Liberzon I, Strecher VJ. Self-related neural response to tailored smoking-cessation messages predicts

quitting. *Nat Neurosci.* 2011;14:426–427.

9 Langleben DDD, Loughead JW, Ruparel K, Hakun JG, Busch-Winokur S, Holloway MB, Lerman C. Reduced prefrontal and temporal processing and recall of high “sensation value” ads. *Neuroimage.* 2009;46(1):219–225.

10 Wang AL, Ruparel K, Loughead JW, Strasser AA, Blady SJ, Lynch KG, Langleben DD. Content matters: neuroimaging investigation of brain and behavioral impact of televised anti-tobacco public service announcements. *J Neurosci.* 2013;33(17):7420–7427.

11 Wilson SJ, Sayette MA, Fiez JA. Neural correlates of self-focused and other-focused strategies for coping with cigarette cue exposure. *Psychol Addict Behav.* 2013;27(2):466–476.

12 Feldstein Ewing SW, Filbey FM, Sabbineni A, Chandler LD, Hutchison KE. How psychosocial alcohol interventions work: a preliminary look at what fMRI can tell us. *Alcohol Clin Exp Res.* 2011;35(4):643–651.

13 D’Argembeau A, Ruby P, Collette F, Degueldre C, Baeteau E, Luxen A, Salmon E. Distinct regions of the medial prefrontal cortex are associated with self-referential processing and perspective taking. *J Cogn Neurosci.* 2007;19:935–944.

14 Moeller SJ, Goldstein RZ. Impaired self-awareness in human addiction: deficient attribution of personal relevance. *Trends Cogn Sci.* 2014;18(12):635–641.

15 Cavanna AE, Trimble MR. The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates. *Brain.* 2006;129:564–583.

16 Engelmann JM, Versace F, Robinson JD, Minnix JA, Lam CY, Cui Y, Cinciripini PM. Neural substrates of smoking cue reactivity: a meta-analysis of fMRI studies. *Neuroimage.* 2012;60(1):252–262.

17 Schacht JP, Anton RF, Myrick H. Functional neuroimaging studies of alcohol cue reactivity: a quantitative meta-analysis and systematic review.

Addict Biol. 2012;18:121–133.

18 Kang OS, Chang DS, Jahng GH, Kim SY, Kim H, Kim JW, Chae Y. Individual differences in smoking-related cue reactivity in smokers: an eye-tracking and fMRI study. *Prog Neuro-Psychopharmacol Biol Psychiatry*. 2012;38(2):285–293.

19 Leech R, Sharp DJ. The role of the posterior cingulate cortex in cognition and disease. *Brain*. 2014;137(2013):12–32.

20 Schacht JP, Anton RF, Myrick H. Functional neuroimaging studies of alcohol cue reactivity: a quantitative meta-analysis and systematic review. *Addict Biol*. 2012;18:121–133.

21 Wang AL, Ruparel K, Loughhead JW, Strasser AA, Blady SJ, Lynch KG, Langleben DD. Content matters: neuroimaging investigation of

brain and behavioral impact of televised anti-tobacco public service announcements. *J Neurosci*. 2013;33(17):7420–7427.

22 Nee DE, Brown JW, Askren MK, Berman MG, Demiralp E, Krawitz A, Jonides J. A meta-analysis of executive components of working memory. *Cereb Cortex*. 2013;23:264–282.

23 Binder JR, Desai RH, Graves WW, Conant LL. Where is the semantic system? A critical review and meta-analysis of 120 functional neuroimaging studies. *Cereb Cortex*. 2009;19:2767–2796.

24 Rauschecker JP. An expanded role for the dorsal auditory pathway in sensorimotor control and integration. *Hear Res*. 2011;271(1–2):16–25.



Marino Cassetti
Via, s.d.
pastelli, cm. 24.5x24.5



Roberto Joos
Paesaggio, s.d.
olio, cm. 71x97

SO COSA VOGLIO ESSERE DA GRANDE

ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO PRECOCE IL PROGETTO ERASMUS PLUS "I KNOW WHAT I WANT TO BE"



Alessandra Picciolo, Francesca Saffi, Livia Cappella

IMMAGINARE IL FUTURO FIN DA PICCOLI

In Italia nel 2017 il 14% dei ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato prematuramente gli studi¹. In Europa l'indicatore è al 10,6% e si avvicina sempre più all'obiettivo primario che prevede di ridurre il tasso di abbandono scolastico e formativo a meno del 10% entro il 2020. La strategia europea punta a limitare il fenomeno dei "Neet", giovani tra i 15 e i 24 anni che non studiano, non lavorano e non sono inseriti in alcuna attività formativa (il 20,1% in Italia, secondo gli ultimi dati), un fenomeno che dipende anche dalla mancanza di un titolo di studio formale e del conseguente limite alla possibilità di trovare un impiego soddisfacente.

Il progetto Erasmus + KA2 "I know what I want to be" nasce dal presupposto che sia possibile, e auspicabile, incrementare il senso di appartenenza dei giovani al sistema scolastico fin dai primi anni di scuola. Alcune ricerche hanno dimostrato, infatti, che la maggior parte dei fattori che generano dispersione scolastica è già presente nella scuola primaria e influenza gli alunni nelle loro scelte, nell'apprendimento e nell'impegno in classe.

L'iniziativa, sostenuta dalla Regione Friuli Venezia Giulia in qualità di partner associato, ha permesso di sperimentare

alcuni percorsi di orientamento precoce in scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado della regione e di altri 7 paesi europei (Danimarca, Finlandia, Lettonia, Romania, Turchia, Galles, e Inghilterra) generando importanti occasioni di scambio e dialogo fra insegnanti e operatori dell'orientamento. *"Abbiamo ritenuto importante – spiega Maria Locatello, insegnante dell'IC Margherita Hack di Maniago (PN), capofila del progetto – aiutare i bambini a conoscere meglio se stessi e il contesto circostante, e a immaginare il loro futuro, sia formativo che lavorativo, cercando di favorire lo sviluppo di competenze trasversali e la presa di coscienza che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e la scuola è parte di esso"*.

LE AREE DI INTERVENTO E LA METODOLOGIA

Il progetto ha avuto come target studenti di età compresa tra i 5 e 12 anni. Le attività hanno puntato a rafforzare la capacità di riflessione in riferimento a tre aree di intervento:

- **Identità e scelte personali:** conoscenza e consapevolezza di sé, scoperta dei propri interessi e aspirazioni.
- **Professioni e mercato del lavoro:** conoscenza delle profes-



sioni e capacità di compiere scelte consapevoli in relazione a contesti territoriali, sociali e culturali sempre più ampi.

- **Istruzione e formazione:** presa di coscienza rispetto all'importanza che hanno i percorsi di studio e/o di formazione per realizzare le proprie aspirazioni.

La metodologia di lavoro ha previsto la condivisione di buone pratiche, l'utilizzo di strumenti interattivi e di piattaforme on line (eTwinning- Moodle) per il lavoro in team tra i partner, la mobilità di alunni e insegnanti e la partecipazione a eventi formativi con docenti e studenti di altri Paesi.

Strumento comune a tutte le scuole del partenariato è stato l'impiego della analisi SWOT (Strengths - punti di forza, Weaknesses - debolezze, Opportunities - opportunità, Threats - minacce) per guidare i ragazzi alla scoperta di sé. L'analisi, in particolare, è stata usata per aiutarli a identificare le proprie caratteristiche personali e abilità e individuare gli eventuali aspetti da migliorare. La SWOT è stata utilizzata, poi, per individuare le opportunità offerte dal contesto in cui i ragazzi vivono e considerare gli ostacoli che potrebbero incontrare lungo il percorso che li conduce ai loro obiettivi.

Le attività sono state integrate all'interno del percorso educativo delle classi coinvolte, secondo il modello della didattica orientativa, che prevede la valorizzazione della dimensione orientativa che ciascuna disciplina scolastica possiede, senza dover aumentare il numero delle attività realizzate, ma caratterizzando il lavoro quotidiano in modo da esaltarne le dimensioni di sviluppo delle competenze personali dei bambini e di progettazione verso il futuro. È stato infatti condiviso da tutti gli insegnanti partecipanti al progetto che il curriculum formativo proposto ai bambini e ai ragazzi si presta ad essere caratterizzato in termini orientativi e che le attività didattiche ed educative possono essere proposte in modo da rivestire un ruolo centrale nello sviluppo delle capacità di decisione, di progettazione, di

lavoro di gruppo e di cooperazione, tutti elementi che permetteranno agli "adulti di domani" di assumersi la consapevolezza e la responsabilità nell'effettuare delle scelte autonome. Per la pianificazione delle attività di progetto, è stato utilizzato un format comune a tutte le scuole coinvolte, questo ha permesso la condivisione delle attività e degli obiettivi e un più facile trasferimento delle buone pratiche a livello internazionale.

COSA FARÒ DA GRANDE: ADESSO LO SO

Al termine del percorso, durato 30 mesi (da settembre 2015 a marzo 2018), gli alunni che hanno partecipato alle attività hanno dimostrato complessivamente una migliore capacità di collaborazione e lavoro di gruppo, una maggiore capacità di riflessione e analisi, con particolare riferimento agli aspetti di gestione delle emozioni e delle relazioni.

Uno dei risultati più rilevanti nei bambini riguarda, in particolare, lo sviluppo della capacità di collegare le opportunità con i propri punti di forza e di riconoscere come determinate professioni possono collegarsi ai propri interessi e alle proprie abilità personali. Un risultato che li rende più capaci di affrontare le scelte che si troveranno davanti lungo il percorso di crescita nei contesti scolastici e di vita.

Dal punto di vista dei docenti l'esperienza è stata un'occasione per lavorare sulla relazione insegnante/studente, rafforzando il rapporto di fiducia e la capacità di autonomia degli studenti.

Nel mese di febbraio 2018, i docenti membri del partenariato si sono incontrati a Maniago, presso la sede dell'Istituto Capofila "Margherita Hack", per un periodo di formazione e di approfondimento sui temi incontrati nel corso del progetto, dall'orientamento precoce all'utilizzo della analisi SWOT per favorire la riflessione nei ragazzi. Al termine della

settimana formativa, è stato organizzato un convegno, aperto alla cittadinanza, organizzato dalla scuola Capofila in collaborazione con l'amministrazione regionale. Nel corso del convegno sono state presentate le politiche e le azioni messe in campo dalla Regione Friuli Venezia Giulia in tema di orientamento educativo precoce e sono stati presentati gli strumenti specifici a disposizione degli Istituti scolastici del territorio. Attraverso la testimonianza di esperti in materia di orientamento precoce, si è delineato il quadro delle esperienze e delle buone pratiche presenti a livello italiano ed europeo.

Materiali, linee guida e strumenti elaborati nell'ambito del progetto sono raccolti in un "tool kit" disponibile nelle varie lingue del partenariato (inglese, italiano, spagnolo, rumeno), per tutti i docenti che desiderano sperimentare interventi di orientamento educativo precoce nella loro scuola. Il materiale è disponibile al link:

<https://sites.google.com/caedraw.merthyr.sch.uk/iknowwhatiwanttobe/home>

Alessandra Picciolo

Francesca Saffi

Regione Autonoma FVG

Centro risorse per l'Orientamento e l'alta formazione

NOTE

1 Percentuale di giovani che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (titolo di scuola secondaria di primo grado), non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi con durata di almeno 2 anni e non ha frequentato corsi scolastici né attività formative nelle 4 settimane precedenti all'indagine. Fonte: Indagine Eurostat 2017 <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

SO COSA VOGLIO ESSERE DA GRANDE

"Io da grande vorrei fare il militare, ma non il soldato semplice, vorrei essere un ufficiale. Forse però dovrò migliorare la mia organizzazione e la mia autonomia. Forse dovrò anche cercare di assumermi maggiori responsabilità quando lavoro in gruppo e non litigare se altri non la pensano come me".

Antonio

5°elementare

"In questi due anni ho cambiato spesso idea, ma ora credo di poter dire che il mio sogno è diventare una stilista, non mi importa se famosa o no. I miei genitori non mi ostacolano, dicono solo che è un lavoro difficile e impegnativo".

Gaia

5°elementare

"Io da grande farò lo chef perché ho una grande passione per il cibo e il mio fisico lo conferma. Mi piace collezionare libri di ricette e non mi tiro mai indietro se devo assaggiare nuovi cibi".

Riccardo

5°elementare

"Noi condividiamo lo stesso sogno: diventare veterinarie. A entrambe piacciono gli animali e ci piace l'idea di prenderci cura di loro. Sappiamo che la strada sarà lunga e difficile ma siamo convinte che possiamo farcela se ci impegniamo".

Arianna ed Eva

5°elementare

I.C. "Margherita Hack"

Maniago



Glauco Dimini
Addormentati, 1991
compofografia, cm. 20,5x16



Darko Teodoro Bevilacqua
L'ammalatrice, 1982
acquerello, cm. 49x34

ALCUNE RIFLESSIONI SULL'ORIENTAMENTO PRECOCE

La pratica dell'orientamento nella scuola italiana attualmente si colloca in alcuni snodi dell'iter scolastico. In particolare, si insedia, con grande dispendio di mezzi e di forze, nel passaggio da un ordine di scuola a un altro. Nel quadro dell'ampliamento dell'obbligo scolastico, portato al 16° anno di età, va da sé che tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, tra la scuola elementare e la scuola secondaria di primo grado, il passaggio avviene in maniera automatica, anche se accompagnato fra i docenti dei diversi ordini di scuole, da riti di passaggio quali la presentazione del curriculum di ciascun alunno e lo scambio di informazioni su propensioni e profitto. I contatti tra questi diversi ordini di scuole sono certamente encomiabili, ma sono orientati prevalentemente a consentire un più agevole esercizio della funzione docente, piuttosto che a segnalare le potenzialità sviluppate dei singoli alunni. In altre parole, quello che potrebbe configurarsi come un orientamento precoce e costruttivo focalizzato sullo studente, finisce per essere un dialogo tra diverse professionalità, al fine di presentare il lavoro svolto e mettere in pratica la continuità educativa. L'oggetto degli incontri tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, ad esempio, ma questo vale anche per il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, si configura perciò, troppo spesso, in una sorta di passaggio di consegne tra gli insegnanti.

Nel corso di questo passaggio il vero soggetto dell'orientamento, cioè lo studente, sta sullo sfondo, molto sullo sfondo. È il risultato dell'azione didattica che si trova piuttosto al centro del confronto tra i docenti di scuole di diverso ordine. È facile che degli alunni siano presentate prevalentemente le difficoltà, laddove, se si volesse veramente fare orientamento, si dovrebbero porre

in evidenza le potenzialità specifiche delle quali ciascun alunno è portatore, spesso, se non sempre, a prescindere dal profitto e dal successo dell'azione educativa. Ancor più intrigante si fa la pratica dell'orientamento nel passaggio dalla secondaria inferiore a quella superiore, anche in ragione del fatto che l'obbligo scolastico a 16 anni fa sì che la funzione dell'orientamento debba essere applicata a tutti gli alunni, anche a quanti hanno conseguito esiti scolastici poco soddisfacenti. È in questo momento che si fa più evidente l'inefficacia di un orientamento che si basa prevalentemente sul giudizio degli insegnanti, condizionato dal profitto e sull'attrattiva delle diverse istituzioni scolastiche, nelle cosiddette "giornate di scuola aperta".

Proprio pensando a questo particolare rito di passaggio, quando le scolaresche sono portate in visita alle scuole secondarie e queste ultime si imbellettano per attrarre più studenti possibili, si può e si deve cogliere l'assoluta necessità, non soltanto di rivedere e correggere le pratiche di orientamento, quanto piuttosto di ripensarle con un'inversione di rotta a 360°. Inoltre, solo rifondata ex novo la pratica dell'orientamento, trova giustificazione un orientamento precoce. Dunque, affinché le pratiche di orientamento si diffondano nelle scuole di ogni ordine e grado, a partire dalla scuola dell'infanzia, è necessario spostare l'obiettivo da quanto può fare l'insegnante a quanto può fare l'allievo. In altre parole, ogni azione di orientamento che deve essere continua e trasversale a tutte le discipline, deve focalizzarsi, non semplicemente sui risultati e sul profitto, ma sullo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo allievo. In questo modo si potranno individuare strumenti educativi e prassi didattiche tali che rendano l'alunno cosciente di se stesso, delle cose che può fare con successo, di quanto debba applicarsi per superare le difficoltà insite nelle discipline per le quali non ha particolare predisposizione. In questa dimensione



di attenzione alle potenzialità al singolare degli alunni e nella realizzazione di queste potenzialità, finisce con l'aver senso l'orientamento precoce che opera, giorno dopo giorno, come prassi didattica atta a sviluppare nell'alunno piena coscienza di sé e che può rendere meno pesante la responsabilità dei docenti quando, come accade ora nei momenti di snodo tra i diversi ordini di scuole, sono chiamati a indirizzare i loro studenti verso un tipo particolare istruzione superiore.

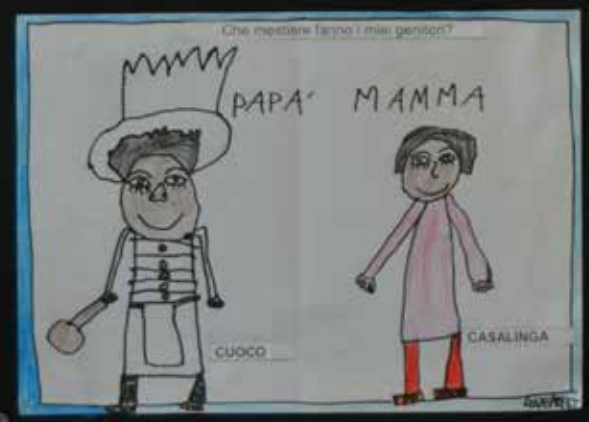
Naturalmente, porre in primo piano l'alunno con le sue potenzialità che, in alcuni casi, sono delle vere e proprie doti originali e particolari, non è buona prassi solo per l'orientamento, precoce o non, ma in genere per ogni attività didattica. Questo vale tanto più nella congiuntura particolare nella quale si trova ad operare la scuola oggi, quando il valore sociale che può esprimere ogni essere umano non si conta più sulla standardizzazione, per la quale offrono prestazioni migliori le macchine e i robot, ma sulla capacità di inventiva e sulla singolarità.

Livia Cappella

Dirigente Scolastica

Istituto Comprensivo "Margherita Hack"

Maniago

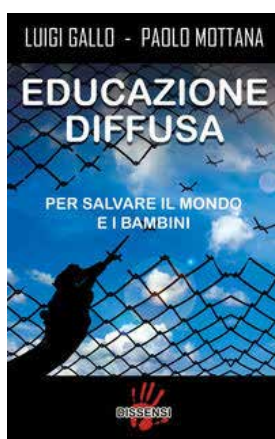




30.05.2017 02:34

Disegni elaborati dai bambini
nell'ambito del progetto ERASMUS
PLUS "I know what I want to be"
"I mestieri dei nostri genitori"

EDUCAZIONE DIFFUSA PER SALVARE IL MONDO E I BAMBINI



Luigi Gallo, Paolo Mottana
Dissensi, 2017
pp. 150
€ 11,00

Questo libro è stato scritto a quattro mani da due persone con storie ed esperienze diverse che si sono accorte, ad un certo punto, di avere in comune una visione di come dovrebbero essere la scuola e, più in generale, l'educazione.

Paolo Mottana è professore ordinario di filosofia dell'educazione all'Università di Milano Bicocca. Ha insegnato Filosofia immaginale e didattica artistica all'Accademia di Brera e da anni si occupa dei rapporti tra immaginario, filosofia ed educazione. Nel corso della sua attività ha sviluppato concetti come quello di "controeducazione", radicale e libertaria e quello di "gaia educazione", un approccio volto a ripristinare il rapporto sociale tra bambini, adulti e società intera, scrivendo numerosi libri a riguardo.

Luigi Gallo è ingegnere Informatico e docente di elettronica, parlamentare e autore di tante battaglie a difesa dei docenti e della scuola pubblica. Nel 2013 ha ottenuto l'inserimento nella legge 104 di una norma, peraltro poi mai attuata, che prevede una biblioteca virtuale nazionale di libri scolastici autoprodotti dalle scuole e forniti gratuitamente alle famiglie. E nel 2015, "mentre Paolo Mottana sviluppa le sue riflessioni sull'educazione diffusa", come dice Gallo stesso, ha depositato una proposta di legge che per la prima volta utilizza proprio il termine "educazione diffusa": «Istituzione dei nuclei per la didattica

avanzata e introduzione di progetti di scuola aperta e di scuola diffusa negli istituti scolastici di ogni ordine e grado».

I due autori si alternano nei capitoli affrontando vari aspetti della loro visione di educazione (e di società), con posizioni non sempre coincidenti, con un approccio più "filosofico" e di visione il primo, ed uno più pragmatico il secondo.

Il concetto di fondo è che nel sistema educativo occorre una rivoluzione, una controeducazione che riveda e ridefinisca l'esperienza dell'apprendimento e della formazione, rendendole finalmente adeguate e rispondenti alle esigenze dei bambini e dei ragazzi che sono, per loro natura e finché il sistema glielo consente, curiosi, disponibili e affamati di sapere.

La domanda di partenza è: come possono i bambini imparare a stare nel mondo se sono sottoposti per lunghissimi anni ad un regime di cattività, che non solo li tarpa nella loro creatività, ma non rappresenta neppure lontanamente il mondo così come si presenterà all'adulto? La scuola così come è strutturata (orari, spazi, programmazioni) non lascia diventare i bimbi ciò che sono, ma li plasma per farli diventare ciò che il sistema vuole.

Bisogna recuperare per i bambini un'esperienza attuale vera, immediata, qui e ora che fecondi il futuro, vita vera e autentica.



Non siamo più abituati a vedere i bambini in giro per le nostre città, essi sono confinati in "spazi dedicati" che sono di fatto spazi di segregazione; ciò che gli autori auspicano è invece una città aperta, che si ripensi nei suoi tempi, spazi, ritmi per accogliere e integrare i bambini. Una città, e una comunità educante, che si assumano il compito di far crescere i bimbi nel "mondo reale", che non può che essere la migliore palestra per una crescita sana degli adulti di domani.

Questo vuol dire "liberare" i bambini, accoglierli, ma lasciarli liberi di fare le esperienze, sostenuti da una comunità educante fondata su un patto di corresponsabilità e composta di tutte le figure adulte che a vario titolo e in diverse occasioni possono assumere un ruolo nella crescita dei giovani.

E si può essere certi "che una volta liberati dal giogo della minaccia e dell'apprendimento obbligatorio, la sensibilità dei giovani sarà una risorsa preziosa per tutti, così come la loro energia, la loro fantasia e la loro vitalità. Saranno loro stessi a inventare codici e regole per il vivere comune, a ripensarli [...]".

La scuola perciò dovrà essere "nelle biblioteche, nei parchi, nei luoghi culturali, nelle università, nelle ASL, nelle mostre, nelle officine, tra le ville romane, nelle botteghe degli artigiani. E in questi luoghi svolgere parte delle lezioni ordinarie di italiano, matematica, letteratura, arte, fisica, chimica, scienze naturali".

La scuola non è più, in questa prospettiva, l'ambiente protetto dove i ragazzi vivono un apprendimento simulato della realtà, ma diventa un luogo di riflessione ed elaborazione di un sapere che viene sperimentato e vissuto al di fuori di essa, in situazioni il più possibile reali. Per questo la città, i luoghi, gli ambiti di lavoro, il paesaggio, il bosco, tutto può essere occasione di visita, scoperta, partecipazione, intervento per bambini e ragazzi. Naturalmente ciò comporta di modificare una mentalità che li ha ritenuti e continua a ritenerli

incapaci e "impreparati a vivere la realtà come soggetti a pieno titolo e dunque da trattene sotto scorta e protezione e minaccia per un tempo incredibilmente lungo, rubandogli la vita".

Ciò che gli autori sostengono con forza è che l'istruzione scolastica non riesce ad appassionare la maggior parte delle persone cui si rivolge, mentre c'è bisogno di una pedagogia che appassioni, poiché "non si impara sotto minaccia, si impara per desiderio".

Cambia perciò il ruolo stesso dei docenti, non più insegnante che propone pezzi di sapere scollegati tra loro e soprattutto dalle vite degli allievi e che si limita a gestire un potere disciplinare e normativo sempre più privo di fondamento anche agli occhi dei discenti stessi. Il docente deve diventare animatore, esploratore della realtà e del sapere alla ricerca di temi, di situazioni e di occasioni per stimolare esperienze autentiche, che coinvolgono cioè i suoi discenti globalmente, corpo, intelligenza, emozioni, immaginazione. Per fare bene questo lavoro deve essere egli stesso un amante della ricerca, come necessità di andare oltre, scoprire nuovi orizzonti, cambiare e farne partecipi i suoi allievi.

In questa visione del mondo parliamo di un'intera comunità educante, è evidente perciò che tutti sono chiamati, a vario titolo, a parteciparvi e a imparare ad essere educatori.

In quest'ottica andranno ripensate le discipline, sostituite da aree tematiche a carattere interdisciplinare vicine agli interessi dei bambini/ragazzi (amore, dolore, disagio, uso della città, natura), avvicinandosi ad esse attraverso percorsi complessi, in gran parte fuori dalla sede, a carattere induttivo (per esperienza) più che deduttivo (teoria e pratica), che dovranno produrre prima di tutto un'attrazione appassionata che sarà, come dimostrano molte ricerche, molto più produttiva del sistema ricompensa/punizione.

Dovrà essere rivisto anche il concetto

di classe, nella quale i bambini sono divisi per età, sostituendolo con l'idea del gruppo o banda aperta, definiti plasticamente in base agli interessi e scelti dinamicamente dal bambino.

Non avranno senso, in questo approccio, i libri di testo preconfezionati, né programmi rigidi e standardizzati: entriamo nell'era dell'autoproduzione dei materiali didattici nella quale sono i docenti, insieme agli allievi, a decidere giorno per giorno contenuti, strumenti, luoghi e modalità. Non ci si concentra più su cosa insegnare ma sul come, poiché *"il cosa è contenuto ovunque nella realtà complessa, come nella realtà virtuale, e basta estrarlo"*. Anche la valutazione assume una valenza diversa, perché sarà l'esperienza stessa a fornire agli studenti i dati per capire se ciò che stanno facendo sia corretto o meno, utile o meno.

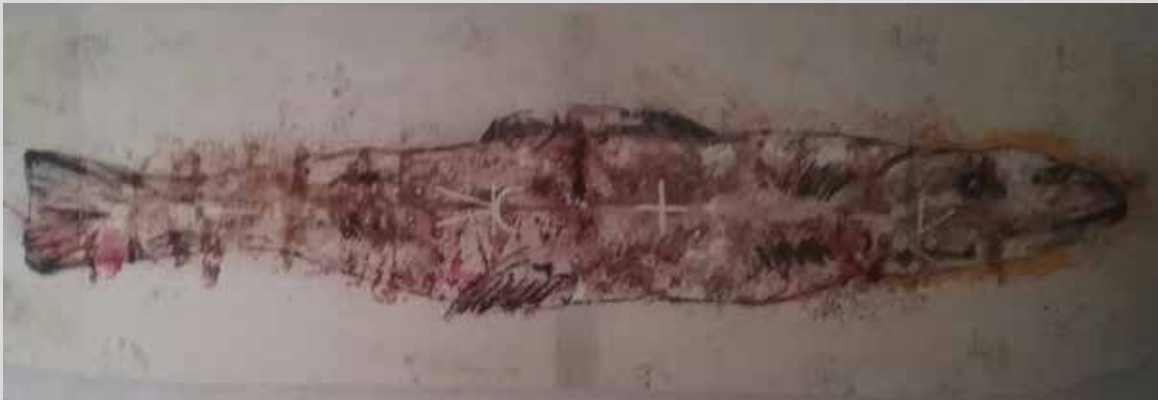
Un altro mondo diventa possibile. Un mondo in cui i giovani non siano confinati tra le mura scolastiche, un mondo attraversato e popolato a tutte le ore da bande di bambine e bambini, che si dirigono in luoghi dove possano avere esperienze reali e concrete a contatto con tutti coloro che di questa realtà fanno parte.

Chiara Busato

Psicologa

Regione FVG

Gorizia



Ernesto Paulin
Der Fisch, 1995
tecnica mista,
cm. 265x98

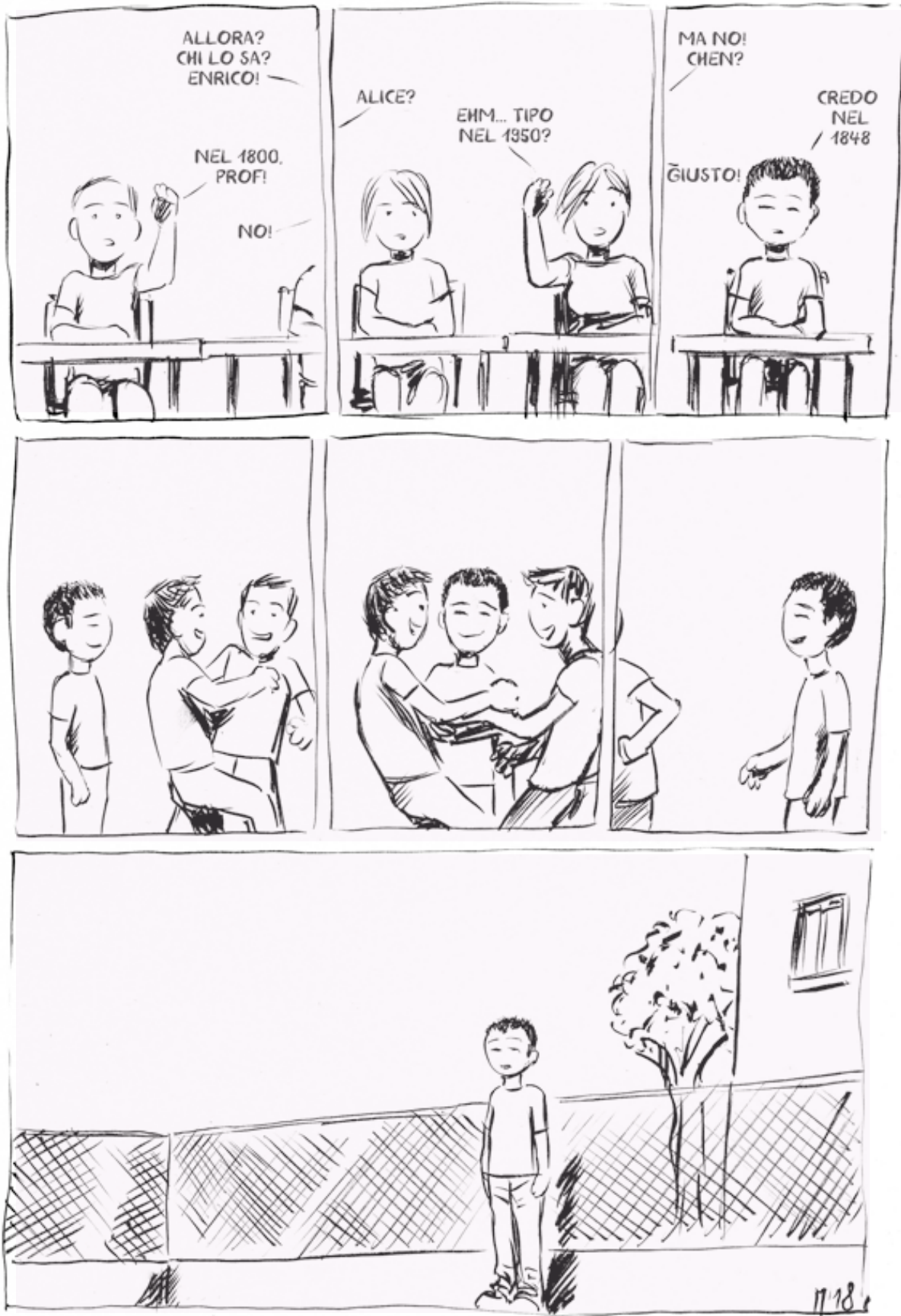


Roberto Nanut
testa di cavallo, s.d.
bronzo, h. cm. 40

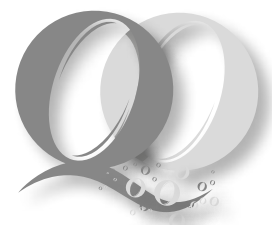


Roberto Nanut
Relitto, legno, s.d., lunghezza cm. 110

Marco Ivan Blasutig



Quaderni di Orientamento



Rivista semestrale 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

Disponibile anche in formato elettronico PDF

al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

selezionare la voce dal menu:

ISTRUZIONE RICERCA

clickare sul link:

La Regione per gli orientatori

Rivista

Quaderni di Orientamento

Richiesta pubblicazioni:

per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, inviare mail alla redazione

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, in formato Word;

Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;

Tabelle, grafici o figure in formato jpg o tiff, 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 lavoro, formazione, istruzione, pari opportunità, politiche giovanili, ricerca e università

Area istruzione, formazione e ricerca

Corso Italia, 55 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278

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

52
cinquantadue

The image features a solid blue background with several overlapping, semi-transparent circles in various shades of blue. In the center, the numbers '52' are displayed in a large, bold, yellow font. The '5' is on the left and the '2' is on the right, both rendered in a clean, sans-serif style. The circles behind the text create a layered, geometric effect, with some overlapping the numbers and others partially visible behind them.

52

