



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



QUADERNI DI ORIENTAMENTO

DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, ISTRUZIONE, PARI OPPORTUNITÀ, POLITICHE GIOVANI, RICERCA E UNIVERSITÀ
AREA ISTRUZIONE, FORMAZIONE E RICERCA



50
cinquanta

QUADERNI DI ORIENTAMENTO
Periodico semestrale - I_2017

Redazione

34170 Gorizia

Via Roma, 7

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

Prologo

Stampa

Centro stampa regionale

*Servizio logistica, digitalizzazione
e servizi generali*

N. 50

*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

prima di copertina:
Marina Legovini, Giardino Viatori,
fioritura primaverile, 2016, olio su
tela, 100x120cm

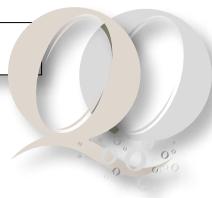
seconda di copertina
Marina Legovini, Riflessi nel
laghetto del Giardino Viatori, 2017,
acquerello, 29x29 cm

terza di copertina
Silvia Klainscek, Vegetazione
acquatica, 2010, acrilico su tela,
30x30 cm

IN QUESTO NUMERO

Prologo Un luogo di incontro e di confronto	Franca Marri	5
Editoriale	Redazione	9
ORIENTAMENTO		
Un'educazione salvifica per una società malata Nuovi educatori per trasmettere competenze esistenziali	Claudio Naranjo	10
ORIENTAMENTO E SCUOLA		
Insegnare tenendo a mente il cervello Neuroscienze cognitive e pratiche educative	Pamela Filiberto	16
La didattica della scoperta Esplorare il mondo con i propri occhi	Carla Di Bert	24
La Scuola-Ospedale Un intervento di sistema per aiutare i giovani degenti	Alessandra Merighi	36
ORIENTAMENTO E LAVORO		
Potenziare l'employability Riflessività come risorsa personale	Guido Sarchielli	40
SPAZIO APERTO		
Le molteplici sfide educative della questione ambientale Wo aber gefahr ist waechst das rettende auch	Marco Cantalupi	52
INFORMA		
Network Marketing. Multi Level Marketing Aspetti normativi e competenze professionali	Eva Pertoldi	62
CAMPANELLA		
Didattica inclusiva a scuola La via italiana all'handicap	Silvio Bagnariol Marco Ivan Blasutig	68
LIBRI		
Ragazzi che odiano la scuola Come negoziare con i più difficili di Marco Vinicio Masoni	a cura di Antonella Santin	74
Tutta un'altra scuola Quella di oggi ha i giorni contati di Giacomo Stella	a cura di Antonella Santin	76





UN LUOGO DI INCONTRO E DI CONFRONTO

Prologo

*Associazione Culturale
per la promozione delle
Arti Contemporanee
via G. I. Ascoli 8/1 Gorizia*

“Giova notare che siamo ai confini della Patria, dove le stirpi, come il sangue e la mentalità, si incontrano e si confondono, dove non è possibile pretendere quella unità di scuola che si trova nel centro delle Nazioni. Ma, in compenso, agli estremi limiti della Patria risulta accentuato l’individualismo artistico che crea nuovi germi, contribuendo con nuovi elementi vitali allo sviluppo dell’arte”. Così scriveva nell’ormai lontano 1929, l’architetto Max Fabiani sulle pagine de “L’Isosozzo”, prendendo spunto dalla seconda esposizione goriziana di belle arti tenutasi in quell’anno. E in effetti, nel corso di tutti gli anni Venti, la città di Gorizia visse un’intensa stagione culturale e artistica, animata da personalità quali il critico e storico dell’arte Antonio Morassi, il poeta, scrittore, giornalista e pittore Sofronio Pocarini, i pittori Vittorio Bolaffio, Rodolfo Battig Melius, Gino de Finetti, Edoardo Del Neri, Sergio Sergi, Ivan Cargo, Venio Pilon, Luigi Spazzapan, gli architetti Umberto Cuzzi e Giuseppe Gyra, il musicista Marij Kogoj, l’ingegnere Oscar Brunner che tra l’altro aveva aperto una scuola di nudo frequentata un po’ da tutti gli artisti citati. Insieme nel ’23 avevano dato vita al Circolo artistico goriziano che già nell’anno successivo aveva organizzato la prima esposizione di belle arti dove erano stati riuniti “alcuni dei nomi che dovevano eccellere nella pittura italiana di quel periodo” e dove “gli amici e i pittori non esitarono ad includere anche l’opera di artisti sloveni (...) senza preconcetti di confini etnici o linguistici (...) in una specie di Mitteleuropa

avanti lettera, al di sopra di ogni limite divisorio”, come ricorderà ad anni di distanza lo stesso Antonio Morassi, promotore della rassegna.

Il pittore Venio Pilon che dalla sua Aidussina giungeva a Gorizia, prima di partire per Parigi, dove inizierà una nuova carriera artistica dedicandosi soprattutto alla fotografia osservava quindi come “Era la nostra una società omogenea. Eravamo amicissimi. Le baldorie, le risate, gli scherzi di quei tempi!”.

I linguaggi diversi, le culture, le correnti artistiche che allora si incontravano, si scontravano e talvolta si mescolavano fondendosi insieme hanno fatto di Gorizia città italiana ma anche un po’ tedesca e un po’ slovena, una realtà speciale, ricca, particolare e non solo nella storia passata.

Si può dire che ancor oggi le molteplici anime di questa città favoriscono una vivacità culturale e soprattutto una curiosità artistica non comuni, anzi, del tutto peculiari. Il desiderio di confrontarsi, la necessità di ritrovarsi permane fortunatamente ancora nei caffè, nei teatri, tra i gruppi di artisti.

Nel centro storico di Gorizia, a pochi passi dalla Sinagoga, in via Graziadio Isaia Ascoli 8/1, si trova oggi la sede dell’Associazione culturale Prologo.

Fondata nel 2004, è rivolta alla valorizzazione delle arti contemporanee dalla pittura alla scultura, dalla fotografia alla grafica, dal video all’installazione. Il primo consiglio direttivo era formato da Paolo Figar, Massimiliano Busan, Claudio Mrakic e Franco Spanò; oggi ai primi tre si sono sostituiti Damjan Komel, Stefano Ornella e Silvia

Klainscek ad affiancare sempre Spanò. Attualmente riunisce una quarantina di artisti del territorio, ma grazie alla sua attività si relaziona con molti altri autori, con altre associazioni e gallerie sia in ambito nazionale che mitteleuropeo, avendo creato, nel tempo, una rete di esperienze e di supporti intorno a sé. Anche con le altre realtà cittadine l'associazione intreccia rapporti di collaborazione e scambi di idee per implementare e accrescere le iniziative culturali goriziane.

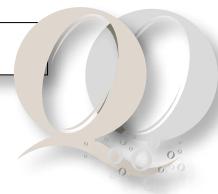
Prologo è anche punto di scambio di capacità tecniche fra artisti, è quasi più una "corporazione di mestiere", a detta degli stessi associati, dove persone capaci e con una propria strada avviata possono trovare sponda per risolvere problemi specifici nel campo tecnico. La collaborazione ad ogni livello, in ogni direzione è solitamente assicurata, forse anche necessaria a livello etico, fondativo dell'associazione stessa.

Il suo impegno principale si concentra in ogni caso nell'organizzazione di eventi artistici e culturali di cui cura anche l'ideazione. E sono proprio le idee quelle che distinguono l'attività e pure l'identità di Prologo che sin dall'inizio ha voluto caratterizzare le sue iniziative espositive attraverso la scelta di un tema: un tema che potesse aggiungere novità all'attività di ricerca normalmente svolta da ogni artista, suggerendogli spunti di riflessione che magari prima di allora non si era posto e che forse senza quell'occasione non avrebbe mai neppure avvicinato. Temi quali "vertigine del sacro", "profezie", oppure figure, persone emblematiche come quelle del filosofo, poeta e pittore Carlo Michelstaedter o dell'attrice Nora Gregor.

Nello specifico dell'attività espositiva dell'associazione parleremo più approfonditamente nel prossimo quaderno, dove si darà riscontro concreto e diretto all'inclinazione di questo gruppo di artisti verso il dialogo e lo

scambio di conoscenze e punti di vista tra artista e artista, tra artisti e poeti, tra artisti e critici, tutti chiamati sempre a esprimersi liberamente, sempre nella ricerca di una voce diversa, di una voce dell'altro, oggi come ieri, come si spera possa essere anche in futuro e sempre.

Franca Marri



Ivan Crico, Spinae, 2017, olio su tela,
25x35 cm

pagina seguente

Franco Spano', senza titolo, 2017,
esposizione multipla eseguita con
apparecchio analogico, stampa
fine art giclée a pigmenti di colore,
misure variabili





EDITORIALE

“Quaderni di Orientamento” ha raggiunto ‘quota’ 50 e crediamo si tratti di un importante traguardo per una pubblicazione curata da un servizio pubblico. Questo strumento ha seguito l’evoluzione del servizio di orientamento del FVG e, contestualmente, ha cercato di documentare l’evoluzione del concetto stesso di orientamento. Gli autori ed i collaboratori sono persone autorevoli, impegnate nei settori dell’educazione, dell’università, della scuola, del lavoro.

In questi anni, la rivista ha contribuito alla costruzione di reti tra gli esperti e le persone interessate alla materia ed ha favorito il processo di integrazione tra i sistemi. Nelle sue pagine, ha garantito uno spazio di riflessione e di espressione di idee ed esperienze, di scambio di buone pratiche, per tutto il mondo dell’orientamento.

La nostra cultura, afferma **Claudio Naranjo**, insegna l’antagonismo e la competizione invece del piacere e ancor di più dell’ascolto degli impulsi naturali. Non si potrà avere una nuova educazione senza formare educatori capaci di sviluppare le competenze esistenziali.

Pamela Filiberto sviluppando il concetto di Brain-based Learning (BBL), osserva che ogni insegnante sarà maggiormente in grado di catturare e ottenere l’attenzione dei suoi studenti se riuscirà ad agganciarne la sfera emotiva, con metodi stimolanti e non intrusivi.

L’intelligenza emotiva, osserva **Carla Di Bert**, sta alla base sia di una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie dinamiche emotive, sia di quelle che dettano i comportamenti altrui e dunque dovrebbe essere sviluppata e favorita dai progetti scolastici.

Per i giovani che frequentano la scuola-ospedale, scrive **Alessandra Merighi**, si preparano piani didattici personalizzati, che tengano conto dei loro bisogni formativi e delle discipline considerate prioritarie dalle scuole di appartenenza.

La letteratura psicosociale, scrive **Guido Sarchielli**, ha messo in evidenza l’importanza degli atteggiamenti, delle motivazioni e delle strategie della persona volti ad affrontare attivamente le opportunità e i vincoli presenti nel mercato occupazionale

e nei contesti organizzativi.

Dobbiamo investire, rapidamente ed estensivamente, in una prospettiva educativa che dia il giusto spazio alle filosofie e alle etiche ambientali ed ecologiche. Solo così, sostiene **Marco Cantalupi**, sarà possibile impostare un serio, sistematico e partecipato lavoro di avvicinamento alla prospettiva della “cura della casa comune”.

In momenti di crisi economica, come questi, si può essere tentati dalle sirene delle offerte di lavoro. **Eva Pertoldi** analizza il *Network Marketing*, soffermandosi sulle risorse personali e le competenze che il giovane deve possedere.

Ivan Marco Blasutig prosegue la sua collaborazione con la rivista, proponendo le sue strisce a fumetti nella “*Campanella*”, la rubrica che annota le sue osservazioni scolastiche, questa volta commentate assieme a **Silvio Bagnariol**.

Ringraziamo e salutiamo calorosamente **Tiziana Zanella**, presente in redazione fin dal primo numero e **Gabriella Alessandri** che lasciano il servizio. Al loro posto entrano **Chiara Busato** e **Francesca Saffi** alle quali auguriamo un proficuo e piacevole lavoro.

UN'EDUCAZIONE SALVIFICA PER UNA SOCIETÀ MALATA

NUOVI EDUCATORI PER TRASMETTERE COMPETENZE ESISTENZIALI

Claudio Naranjo ¹

Il nostro futuro si configura come una sfida tra la trasformazione dell'educazione e la catastrofe. Solo dal processo di autocomprensione consapevole potrà derivare la comprensione del proprio malessere

I MOLTEPLICI ASPETTI DELLA CRISI

Da perlomeno quindici anni sostengo che non ci sia nulla di più importante che possiamo fare per il nostro destino collettivo se non trasformare l'educazione, così come viene attuata oggi, in una nuova forma che non si occupi tanto dell'istruzione o dell'informazione degli allievi, quanto piuttosto dello sviluppo umano integrale, i cui aspetti più importanti sono la libertà, l'amore e la consapevolezza nella sua dimensione spirituale o transpersonale.

Ritengo quindi che il tipo di educazione di cui abbiamo bisogno per trasformare l'attuale situazione critica della società debba essere un'educazione salvifica. I molteplici aspetti della nostra crisi possono essere considerati come derivati, in ultima istanza, dalla condizione collettiva delle nostre menti, che Freud riconobbe con il termine di nevrosi universale.² Non è il caso di sviluppare in questo ambito la mia analisi della nevrosi universale né del concetto di mente patriarcale³ (che mi pare costituisca finora la migliore descrizione della nevrosi universale), tuttavia mi sembra importante argomentare la mia convinzione sul fatto che la nostra problematica attuale sia costituita essenzialmente da un'umanità bloccata nel suo sviluppo, che può essere pa-

ragonata, usando una metafora, a una società di bruchi che non riescono a trasformarsi in farfalle. Da qui il senso del titolo del mio contributo, "un'educazione salvifica per una società che non sa di essere malata", che non è, in altre parole, neppure consapevole della propria infermità.

Tuttavia, se ci chiediamo come mai non siamo consapevoli d'essere malati, dobbiamo riconoscere che questa inconsapevolezza deriva da una mancanza di autoconoscenza che è stata perpetuata attraverso l'educazione medesima e ha prodotto una sorta di contagio costitutivo dell'ignoranza di sé, che si sta diffondendo tra l'istruzione e la cultura. È quindi molto importante che la nuova educazione salvifica, che si dovrebbe auspicabilmente implementare, incoraggi per prima cosa le persone a sapersi comprendere. Solo da tale processo di autocomprensione consapevole potrà derivare la comprensione del proprio malessere, che si manifesta nella doppia forma del disagio esistenziale e del decadimento etico.

Viviamo in un mondo estremamente ipocrita e dovrebbe essere chiaro che, come Freud ha scoperto, se non ci risvegliamo alla realtà diventiamo un'orda potenzialmente parricida che, nonostante creda di amare i propri figli, invece li sacrifica.⁴ Ciò si verifica perché facciamo parte di una pretesa civiltà



che possiede invece le caratteristiche di una barbarie auto-idealizzantesi. In questa situazione, la nostra speranza per il risveglio è costituita dal cosiddetto "potenziale umano",⁵ che prima di tutto è l'amore, tanto nella sua dimensione compassionevole che nella sua dimensione devozionale, capace di ascendere al divino e agli ideali più elevati.

Quello che tuttavia non viene ancora riconosciuto è che il risvegliarsi all'amore non richiede solo un processo terapeutico o la purificazione del nostro egoismo vorace, bensì il recupero della nostra sana natura istintiva, che ha dovuto soccombere attraverso millenni di cultura repressiva. Tale cultura insegna l'antagonismo e la competizione invece del piacere e ancor di più dell'ascolto degli impulsi naturali. Per questo motivo la cultura occidentale non è riuscita a evolversi in una civiltà autenticamente cristiana, fondata sull'amore e non sulla violenza e l'avidità. Il motivo essenziale per questa mancata trasformazione positiva è che il cristianesimo ha trascurato il fatto che per amare il prossimo è necessario l'amore per se stessi e che per amare se stessi è necessario amare il proprio animale interiore o "*bambino interiore*", che non è altro se non la nostra naturalezza istintiva. Diventa così urgente che la nuova forma educativa si ponga l'obiettivo della trasformazione della cultura repressiva e diventi un'educazione alla libertà e alla responsabilità che deriva dalla libertà medesima.

Si potrebbe pensare che tutto questo possa apparire utopico: chi sarebbe capace oggi di insegnare la conoscenza di sé, la libertà e l'amore? Si può rispondere a questa domanda se si comprende che non si potrà avere una nuova educazione senza formare degli educatori in grado di impartirla. Educatori che non solo imparino cose nuove, ma che siano capaci di sviluppare le capacità fondamentali che la nuova educazione deve trasmettere, capacità che propongo di definire *competenze esistenziali*.

UN MODELLO DI FORMAZIONE PER GLI EDUCATORI DI DOMANI

Finora non abbiamo ancora proposto, a livello istituzionale, un modello di formazione perché gli educatori di domani siano molto più che istruttori e agenti di repressione. Non lo abbiamo mai fatto perché si ignora che disponiamo di un metodo efficace per lo sviluppo delle competenze esistenziali e di esperti in tale settore. Questo metodo è stato sviluppato nel corso di circa cinquant'anni, durante i quali ne hanno beneficiato molti educatori in molti Paesi di quattro continenti. Essi hanno apprezzato gli effetti del processo di trasformazione che tale metodo offre, al punto tale che una Facoltà Universitaria Europea mi ha conferito la laurea honoris causa in Scienze della Formazione.⁶ Solo che finora nessuna università e nessun governo hanno deciso di approfittare di questa preziosa risorsa. Come mai?

In primo luogo per l'inerzia burocratica di un'istituzione come l'università, che è stata creata per dare un servizio alla società e che ora serve solo a se stessa, secondo una modalità autoreferenziale. In secondo luogo per un'ignoranza sistemica.⁷ In terzo luogo anche per il sospetto che chi predica una "buona novella" lo faccia solo per arricchirsi o per acquisire prestigio.

Mi auguro tuttavia che questo mio intervento possa stimolare un'iniziativa da parte del governo cileno in ascolto per produrre un qualche progetto concreto, per esempio un programma pilota sperimentale complementare alla formazione accademica tradizionale dell'Istituto di Pedagogia, che possa essere valutato e poi riprodotto.⁸ Sono inoltre convinto che il nostro futuro si configuri come una sfida tra la trasformazione dell'educazione e la catastrofe. Nonostante sia stato nel corso della mia vita una persona più interessata alla vita



Figura 1: "La Tierra". Scultura di Totila Albert, esposta al Museo di Santiago del Cile "Centro Cultural Palacio de la Moneda". La scultura è stata adottata da Naranjo come logo della sua Fondazione

spirituale religiosa piuttosto che alla scienza e all'arte, ritengo che il progetto di una nuova educazione sia più importante per la nostra salvezza collettiva di quello che rappresentarono a loro tempo le vecchie religioni.

Per concludere, poche parole riguardo alla mia formazione principale e alla mia fonte di ispirazione, che è stata essenzialmente diversa da un curriculum formale, nonostante il fatto che debba molto alla mia formazione scientifica giovanile nella quale ho ottenuto la laurea in Medicina e successivamente molti altri titoli e specializzazioni anche ad honorem in varie università e in svariati Paesi.

Sostengo infatti in ogni occasione di essere stato il prosecutore spirituale di un cilenio che era conosciuto e ancora ricordato soprattutto come un artista, ma che io ho percepito fin dall'inizio come un profeta di quelli ignorati dalla sua terra e dalla sua epoca, che si chiamava Totila Albert e fu il primo a denunciare la struttura patriarcale della società come la radice dei nostri mali individuali e collettivi molto prima che il femminismo facesse propria la critica del patriarcato come qualcosa di rilevante per la giustizia a favore delle donne.⁹

Solo in tempi relativamente recenti e grazie al libro di Riane Eisler *"Il calice e la spada"*,¹⁰ è stata introdotta a livello culturale l'argomentazione per cui il patriarcato non sia solo una forma di ingiustizia nei confronti del genere femminile, ma anche un grande male collettivo a livello sociale. In realtà, la Eisler preferisce non usare la parola patriarcato come descrizione di quell'atteggiamento violento e repressivo che ha accompagnato la perdita di equità o parità nelle relazioni umane, scegliendo invece di enfatizzare la necessità di un'educazione per lo sviluppo di relazioni paritarie. Ritengo comunque che la visione di Totila Albert contenga un messaggio importante rispetto all'idea politica di una società sana, e cioè una visione trinitaria (per l'importanza data

all'equilibrio tra i valori paterni, materni e filiali) che va al di là del semplice concetto di democrazia che tutti hanno propagandato, ma che nessuno osa veramente istituire.

La visione di Totila Albert per una società così alternativa a quella attuale è specialmente in sintonia con quella di molti contemporanei che insistono sulla necessità di una *"politica per la coscienza"*. Si tratta di affermare una visione che riconosca la necessità di trasformare la mente individuale, affinché si possa stabilire in un qualche giorno questa società eterarchica nella quale la dimensione dell'autorità gerarchica venga equilibrata non solo tramite l'ascolto delle istanze della comunità dei cittadini (così come nel modello repubblicano), ma soprattutto mediante l'ascolto delle istanze del *bambino interiore* dentro ciascuno di noi, bambino che è stato finora sepolto dalle culture che si sono avvicendate nella successione storica.

Prof. Claudio Naranjo

BIBLIOGRAFIA

Eisler R., *Il calice e la spada*, Udine, Forum, 2011.

Freud S., *Psicopatologia della vita quotidiana*, Torino, Bollati Boringhieri, 1971.

Freud S., *L'avvenire di un'illusione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.

Freud S., *Totem e Tabù*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011.

Naranjo C., *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo*, Udine, Forum, 2006.

Naranjo C., *La civiltà, un male curabile*. Milano, Franco Angeli, 2007.

Naranjo C., *Carattere e nevrosi*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1996.



Naranjo C., *L'Ego patriarcale*, Milano, Feltrinelli URRA, 2009.

NOTE

1 Traduzione e note a cura di Daniele Ungaro ed Elisabetta Damianis. Claudio Naranjo, psichiatria, psicoterapeuta e maestro spirituale cileno, è stato successore di Fritz Perls – il fondatore della psicoterapia della Gestalt – all'Esalen Institute in California e ha insegnato in varie Università cilene e americane, tra le quali Berkeley, dove attualmente vive. Candidato premio Nobel per la pace è universalmente conosciuto per essere il fondatore del percorso SAT di crescita e autoconsapevolezza spirituale, che si svolge in paesi europei, americani e africani e per il suo progetto di trasformazione dell'educazione. Relativamente a questo progetto c'è da segnalare il suo lavoro: *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo*, Udine, Forum, 2006. Il testo qui presentato è la traduzione in italiano dell'intervento svolto da Claudio Naranjo durante il "Congresso Futuro 2017", alla presenza tra l'altro di esponenti del governo cileno, convegno dedicato all'educazione per il XXI secolo, Santiago del Cile, 9-15 gennaio 2017.

2 Il concetto di nevrosi universale è stato utilizzato da Freud sia nel suo *Psicopatologia della vita quotidiana*, Torino, Bollati Boringhieri, 1971 (edizione originale 1901) che nell'opera più tarda *L'avvenire di un'illusione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990 (edizione originale 1927). In generale, con questo termine Freud indica un conflitto latente o manifesto che si verifica tra istinto e regolazione sociale; quest'ultima, assume spesso una forma repressiva.

3 Naranjo fa riferimento sia al suo lavoro fondamentale sulla nevrosi caratteriale *Carattere e nevrosi*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1996, che alla sua altrettanto importante opera *L'Ego patriarcale*, Milano, Feltrinelli, 2009.

4 Il riferimento è al concetto di orda

primordiale utilizzato da Freud soprattutto nella sua opera *Totem e Tabù*, Torino, Bollati Boringhieri, 2011 (edizione originale 1912).

5 Il Movimento per il potenziale umano nasce da un'intuizione dello scrittore inglese Aldous Huxley e viene sviluppato agli inizi degli anni sessanta dello scorso secolo presso il centro culturale



di Esalen (California) da intellettuali quali George Leonard, Michael Murphy e Frederic Spiegelberg. Punto comune del movimento è una ricerca di liberazione dell'uomo attraverso un approccio spirituale transreligioso. In questo caso Naranjo si riferisce in maniera specifica alla

Roberto Nanut, *Musa*, marmo bianco di Lasa, 32x14x26 cm

struttura della famiglia interiore, come da lui concepita sulla scia delle intuizioni dello scultore e profeta cileno Totila Albert, di cui si considera il successore (infra).

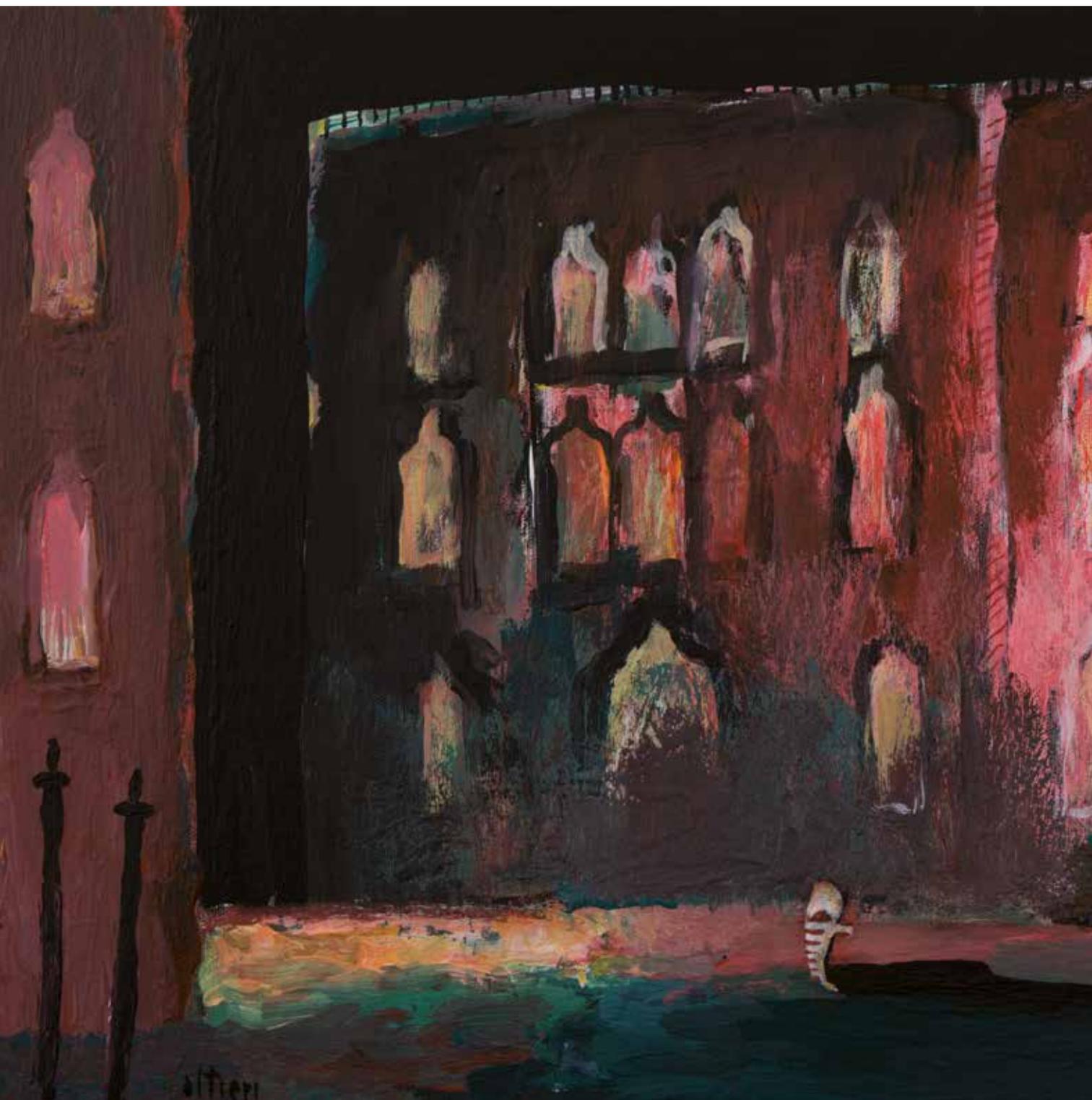
6 Naranjo accenna al suo percorso SAT (acronimo di Seekers after Truth, cercatori dopo la verità, www.satitalia.it) di consapevolezza spirituale, che si rivolge, mediante la sezione del "SAT educazione" in maniera anche esclusiva agli educatori e si riferisce inoltre alla laurea *honoris causa* in Scienze

della Formazione, conferitagli dall'Università di Udine nel 2007.

7 Naranjo fa riferimento all'ancora scarsa accoglienza, soprattutto in campo istituzionale e accademico, che viene concessa alle pratiche formative svolte nei percorsi SAT di trasformazione umana e spirituale.

8 Si veda la nota 1 sull'occasione in cui tale conferenza viene svolta.

9 Naranjo sottolinea come il pensiero di Totila Albert non faccia riferimento in



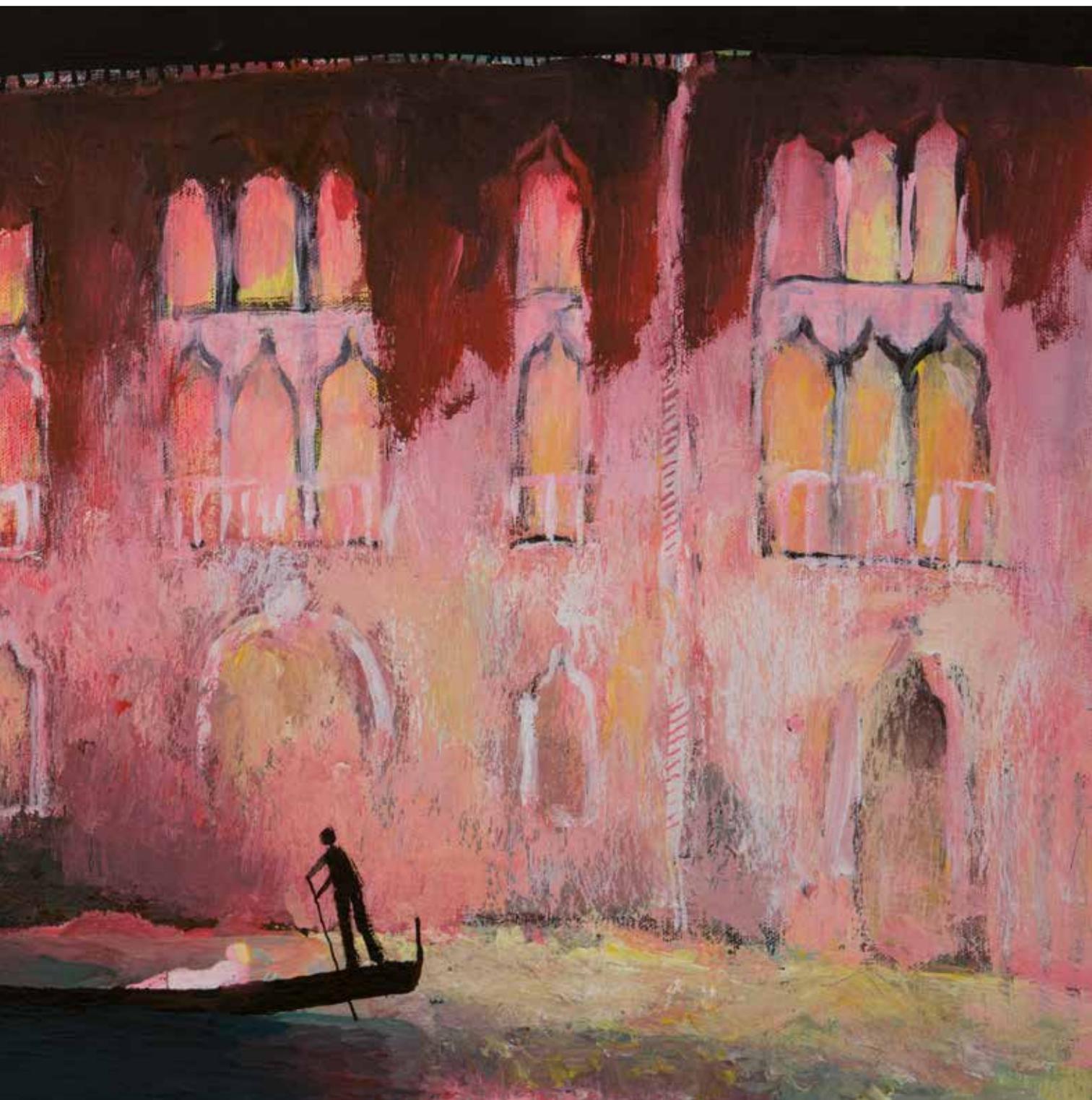


maniera esplicita al filone femminista o all'elaborazione filosofica delle differenze di genere, ma sottolinei in maniera innovativa come la cultura patriarcale riguardi in primo luogo la concezione stessa della struttura individuale della personalità, secondo un modello della famiglia interiore che sottomette alla figura simbolica del padre le figure della madre e del figlio.

10 In questo caso Naranjo si riferisce all'opera dell'antropologa Riane Eisler //

calice e la spada, Udine, Forum, 2011, nella quale l'autrice tratta del modello di civiltà maschile/androcratico (la metafora della spada) e delle alternative possibili ad esso (la metafora del calice), anche sulla base di evidenze archeologiche. Rispetto a questo tema c'è da segnalare un ulteriore contributo di Naranjo *La civiltà, un male curabile*, Milano, Franco Angeli, 2007.

Sergio Altieri, Venezia, 2014,
tempera su tela, 40x60 cm



INSEGNARE TENENDO A MENTE IL CERVELLO

NEUROSCIENZE COGNITIVE E PRATICHE EDUCATIVE

Pamela Filiberto

L'

apprendimento è governato da un complesso set di variabili che coinvolgono sia la componente genetica che, soprattutto, quella ambientale

NEUROSCIENZE COGNITIVE A SCUOLA

Secondo la rivista inglese *Mind, Brain and Education*, il 90% degli insegnanti pensa che sapere come funziona il cervello sia importante per poter elaborare programmi educativi¹. Sebbene ogni decisione scolastica non debba essere presa necessariamente consultando prima gli studi in ambito neuroscientifico, sembra chiara l'attenzione o almeno la curiosità verso i risultati della ricerca scientifica. È importante tuttavia mantenere sempre una certa cautela nell'interpretare i risultati di studi sperimentali, che per la maggior parte sono derivati da indagini di laboratorio.

Quello che funziona in laboratorio deve essere infatti validato in classe². Esistono allora delle solide evidenze che mostrano l'applicabilità in aula dei risultati ottenuti? Per la verità, l'ambito di cui stiamo parlando è così vasto da non poter prescindere dal considerare i moltissimi fattori che influenzano l'apprendimento, primo fra tutti la soggettività di ogni individuo coinvolto: insegnanti con i loro diversi approcci, studenti e studentesse con le loro attitudini variegata. Senza contare poi i fattori culturali e sociali di cui sono impregnate le diverse realtà.

Una buona prassi potrebbe ad ogni modo contribuire ad aumentare la qualità del lavoro educativo e del processo

di apprendimento. Questa consiste nel:

- *partire dalla ricerca* di base e comprendere cosa accade al cervello in fase di sviluppo e le relazioni esistenti con il comportamento;
- *indagare in letteratura* se esistono studi su animali o esseri umani che mostrano, in condizioni controllate, il valore di certe teorie;
- *trovare se ci sono ricerche* in ambito educativo condotte in un ambiente reale, quindi ad esempio in classe;
- *sperimentare personalmente* nuovi percorsi, strategie, pratiche nonostante le difficoltà che il duro mestiere del docente comporta.

ESPLORARE ALCUNE FUNZIONI DI BASE DELL'APPRENDIMENTO

Quando parliamo di apprendimento, siamo di fronte ad un sistema che si esplica in una serie di attività estremamente complesse e sofisticate.

Anche dal punto di vista cerebrale, è possibile apprezzarne l'artificiosità. Il processo di apprendimento infatti inizia tramite un procedimento sensoriale, con input che provengono dai cinque sensi o sono generati attraverso processi di immaginazione o ancora per un riflesso. Inizialmente processato nel talamo, l'input viene girato simulta-



neamente alle aree specifiche per un ulteriore processamento.

Questo significa che le informazioni visive raggiungono il lobo occipitale, quelle linguistiche il lobo temporale, quelle motorie il lobo parietale e così via. Il cervello forma così un'impressione sensoriale grezza dei dati in ingresso.

Se questi dati hanno caratteristiche identificate come spaventose o sospette, l'amigdala, la sentinella delle condizioni di incertezza, si attiva e metterà in allarme il resto del sistema, rendendolo pronto ad una risposta repentina.

Nel frattempo il lobo frontale, che mantiene i nuovi dati nel magazzino a breve termine per 5 massimo 20 secondi, nel caso in cui li ritenga pregevoli di una seconda considerazione, li trasferisce all'ippocampo che decreterà il loro livello di rilevanza.

Una volta deciso e in caso affermativo, il nuovo apprendimento sarà organizzato, indicizzato dall'ippocampo e immagazzinato nella corteccia, esattamente nel lobo che lo aveva inizialmente processato (informazioni visive nel lobo occipitale, linguistiche nel temporale, motorie nel parietale ecc.).

Mentre l'originale processamento si conduce alla velocità della luce, gli stadi successivi e l'immagazzinamento finale possono richiedere anche ore, giorni o settimane.³

All'interno del cervello, diverse condizioni mostrano che l'apprendimento ha preso piede: con la modificazione di connessioni esistenti o la riorganizzazione delle funzioni delle aree cerebrali (in caso di lesioni o di attività ripetute nel tempo, come ad esempio suonare uno strumento); con l'eliminazione di sinapsi attraverso il processo definito "potatura" e tramite l'esperienza.

Quello che non si usa è solitamente eliminato nel mondo competitivo neurale con la crescita di nuove connessioni, procedura chiamata sinaptogenesi, risultato tipico dell'apprendimento.⁴

QUALI SONO GLI INGREDIENTI NECESSARI PER L'APPRENDIMENTO?

Provando a riflettere sulla domanda "quali sono gli ingredienti necessari per l'apprendimento?" si potrebbe ipotizzare una risposta utilizzando come riferimento i classici accorgimenti che ogni studente e studentessa dovrebbero seguire: prestare attenzione, prendere appunti, fare i compiti per casa. Queste considerazioni sono sicuramente valide. Tuttavia oggi, come sappiamo, l'apprendimento è in realtà governato da un più complesso set di variabili, che coinvolgono sia la componente genetica che, soprattutto, ambientale. Sono allora molti i fattori che influenzano l'apprendimento: di natura esterna, come il rapporto con i pari, la temperatura della stanza, lo spazio fisico, la relazione con il docente, e di natura interna, dovuti al modo in cui il cervello matura e si costruisce nel tempo, frutto di traiettorie uniche di sviluppo. Alcuni di questi fattori possono essere lo stato emotivo e la motivazione, il coinvolgimento in termini di attenzione selettiva, la ripetizione e l'aggiornamento delle informazioni, la quantità di input da trasmettere, la coerenza tra modelli proposti e conoscenze precedenti, il timing inteso come alternanza tra pause e momenti di concentrazione, la correzione degli errori con la presenza dei feedback a supporto del processo di comprensione. Nelle righe che seguono parleremo di alcuni di questi elementi.

LO STATO EMOTIVO

Tutte le evidenze, sia teoriche sia empiriche, sostengono il ruolo delle emozioni nell'influencare il comportamento degli individui in ambito scolastico, e sottolineano il compito delle emozioni nel creare specifiche condizioni corporee e mentali, che vanno dal condiziona-

re il battito cardiaco, la postura, i processi attentivi e mnemonici, la motivazione, fino alla cascata di neurotrasmettitori⁵ che dal cervello raggiunge il resto del corpo. Cosa allora è importante sapere, come educatori, sullo stato emotivo di alunni e alunne? Alcuni concetti dovrebbero essere sempre tenuti a mente.

Le emozioni sono diffuse. Ogni momento è stato-dipendente, quindi caratterizzato sempre da uno specifico stato emotivo. Questo significa che anche un ragazzo apparentemente apatico, in quel momento sta sperimentando uno stato emotivo, di cui magari non è consapevole. Le emozioni sono connesse al comportamento. Questo significa che se uno studente non è in uno stato emotivo appropriato per mettere in atto il comportamento che ci si aspetta in quel momento da lui, probabilmente quel comportamento non ci sarà finché non ci sarà un cambio di stato.

Le emozioni non sono ciò che siamo. Sono infatti qualcosa di cui facciamo esperienza e anche se un particolare stato, come per esempio l'essere malinconici o irrequieti, si presenta spesso come tratto caratteristico di un individuo, l'errore da evitare consiste nell'etichettare quel soggetto proprio a seconda del suo stato. Seguendo questo discorso, non ci sono studenti demotivati o arrabbiati, ma studenti che stanno vivendo uno stato di demotivazione o di rabbia.

Le emozioni sono transitorie. Nei bambini e negli adolescenti forse questo concetto è più evidente, vista la tempesta emotiva che attraversa queste fasi dello sviluppo. Proprio per questo motivo è importante riuscire ad aiutarli fornendo loro strumenti che consentano di gestire il flusso delle emozioni che caratterizza le loro azioni.

Gli stati emotivi stabili sono un problema. Sperimentare uno stato emotivo per lungo tempo rischia di automatizzare certe elaborazioni comportamentali e psicologiche, a volte disfunzionali, perché riconosciute dal nostro sistema come familiari e confortevoli.⁶

IL COINVOLGIMENTO OSSIA L'ATTENZIONE SELETTIVA

Il coinvolgimento in termini di attenzione impiegata per svolgere un determinato compito, non è un requisito che interviene in tutti i tipi di apprendimento. Molto di quello che sappiamo, probabilmente più del 90%, è il risultato di acquisizioni inconsce. Tuttavia, per le attività che vengono condotte a scuola, il coinvolgimento in termini di capacità attentive che vengono coscientemente spese da parte dello studente, rappresenta un elemento importante. Richiedere attenzione sostenuta allo studente necessita tuttavia di uno sforzo a volte snervante e improduttivo. Perché? Le nostre richieste devono competere con stimoli che sono addirittura biologicamente rilevanti, come stringere rapporti sociali ed evitare quindi l'esclusione, spegnere la fame e la sete, combattere il sonno, il caldo o il freddo. Inoltre, il cervello impiega costantemente molte energie per evitare il pericolo di incorrere in situazioni dannose per sé e gli altri, momenti imbarazzanti o occasioni che generano possibili fallimenti. Ancora, le ricerche ci dicono che attività come attenzione, memorizzazione, apprendimento, richiedono alti livelli di glucosio, che precipita in maniera repentina anche sulla base del compito in cui siamo impegnati. Il risultato sarà allora uno studente presto stanco, disattento e apatico.

In generale poi, la mancanza di zuccheri rende il soggetto meno capace di controllare volontariamente il comportamento e di inibire l'aggressività. Ecco quindi che l'espressione "prestare attenzione", in inglese "pay attention", risulta appropriata, perché il cervello in effetti "presta" le sue energie, "paga" la perdita delle sue preziose risorse. Si tratta infatti di orientare, ingaggiare e mantenere attivi i network neurali appropriati. Al tempo stesso, come ab-



biamo visto, il cervello deve escludere e sopprimere l'interferenza di distrattori esterni e interni. Mantenere l'attenzione richiede quindi uno stato interno altamente disciplinato e un adeguato bilanciamento chimico.⁷

La complessità del sistema attentivo genera anche una serie di limiti. È ragionevole pensare che un adolescente, ma in generale ogni individuo, presti attenzione quando una serie di condizioni sono almeno parzialmente soddisfatte:

- *Ritenere ricco di significato il tempo dedicato all'apprendimento.* Questa è la condizione in cui il soggetto entra nel cosiddetto "stato di flusso", dove l'attività che sta compiendo è talmente coinvolgente da far perdere la nozione del tempo.⁸ Questa è ovviamente una situazione difficile da ottenere a scuola, ma forse non impossibile.
- *Riuscire ad ascoltare bene l'insegnante,* senza l'interferenza di altri rumori o problemi di illuminazione, temperatura e seduta non ergonomica.
- *Avere alle spalle sufficienti ore di sonno e aver soddisfatto tutti i bisogni primari.* Gli adolescenti sono cronicamente deprivati di sonno, colpa dei bassi livelli di melatonina che spostano il ciclo sonno-veglia più avanti nel tempo.
- *Avere abitudini alimentari corrette;* quelle scorrette portano a saltare la colazione e a bere poco durante le ore scolastiche.⁹

LA CORREZIONE DEGLI ERRORI E L'USO DEI FEEDBACK

L'apprendimento per prove ed errori è un procedimento che trova un senso dal punto di vista della funzionalità cerebrale. Il cervello infatti raramente indovina la strada giusta al primo tentativo e inoltre, fare errori è la chiave ottimale per lo sviluppo di competenze. Ma perché il cervello non ci permette di fare bene le cose al primo colpo? I network neurali, nello sperimentare le

diverse opzioni disponibili, diventano più efficienti e abili nell'eliminazione di soluzioni che non funzionano.

In questo contesto, un altro elemento importante è rappresentato dall'apprendimento guidato da feedback, che genera connessioni ancora più accurate e complesse. Spesso il feedback o il debriefing fanno la differenza in situazioni in cui si tende a non imparare dai propri errori. Infatti, senza una spiegazione chiara della causa dell'errore, non si creano modelli mentali adeguati e l'apprendimento tende a rimanere non efficace. Combinando queste due situazioni, apprendimento per prove ed errori e guidato da *feedback* ad opera del docente stesso, la probabilità di accrescere negli studenti e studentesse capacità critiche oltre che conoscenze, che permettano di valutare, riflettere e cambiare il comportamento o il modello mentale che si sono formati, potrebbe aumentare.

L'apprendimento per prove ed errori implica anche l'implementazione di una modalità di insegnamento che consenta allo studente di partecipare in maniera attiva. La pratica educativa classica ha condizionato ad adottare modalità passive di partecipazione in aula. Per questo motivo, spesso si incontrano resistenze da parte degli alunni nei confronti di richieste di un loro intervento. Una lezione si può facilmente rendere attiva se include, per esempio, modalità domanda-risposta, discussioni, giochi, problem-solving, dibattiti e attività pratiche. Questi strumenti presentano immediati vantaggi per il docente, per esempio nell'opportunità di intercettare rapidamente quale studente conosca l'argomento, lo padroneggia e quale no, e inoltre, rende l'apprendimento più divertente e aiuta la classe a far passare il tempo più velocemente. Sul versante biologico, l'apprendimento attivo presenta ulteriori vantaggi: dal momento che coinvolge maggiormente i sensi e le aree motorie, mette in moto un maggior numero di risorse neurali. Questo si

traduce in un incremento dell'attenzione, della concentrazione e delle abilità di ragionamento; inoltre, diversi studi dimostrano come venga richiamato meglio alla memoria ciò che è stato fatto attivamente piuttosto che passivamente; infine, si ottiene una maggiore attivazione delle strutture emotive del cervello, con ovvi effetti positivi.¹⁰

APPLICARE QUELLO CHE SAPPIAMO

Ora, cosa dovremmo fare noi insegnanti sapendo questi fatti intorno al cervello e al suo funzionamento? Che utilità possono avere le informazioni sul cervello giovane che apprende? Molti studi mostrano gli effetti positivi nella trasformazione in pratica di queste ricerche. Eppure sono ancora molti gli aspetti educativi che sfuggono alle neuroscienze cognitive. Come pure la presenza di sovrainterpretazioni e fraintendimenti della letteratura neuroscientifica a disposizione.¹¹ Il dialogo tra i due interlocutori potrebbe prevedere uno scambio proficuo in cui da una parte le neuroscienze cognitive offrirebbero un contributo conoscitivo alla didattica e all'educazione, dall'altra parte la scuola potrebbe indirizzare la ricerca scientifica alla risoluzione di dilemmi educativi utili alla professione del docente.

COSTRUIRE NUOVI CONCETTI E AVANZARE NUOVE IPOTESI

Se la missione per la scuola è quella di rispondere in modo ottimale ai bisogni di apprendimento degli allievi, diventa determinante il riconoscimento implicito del fatto che ogni studente e ogni studentessa hanno un cervello unico.

Ognuno di loro è particolare nei suoi punti di forza e di debolezza in relazione

all'apprendimento di informazioni di un determinato tipo.¹² Il cambiamento in questa direzione potrebbe giungere innanzitutto dal ruolo del docente.

Ogni docente nella sua carriera lavorativa si trova a sperimentare l'incertezza, entrando in un'aula. Ogni studente e studentessa costringe infatti a mettersi in discussione, a rivedere i punti fermi del proprio stile di educatore. Ci si può allora rendere presto conto che la metodologia e la teoria portata in aula sono solo uno dei percorsi possibili per attivare il processo di apprendimento, non l'unico e neppure il definitivo, ma che esistono, invece, modi alternativi e imprevisi di imparare. Proprio come esistono cervelli unici.

Persino l'etimologia di due termini importanti in campo educativo incrocia ciò che dicono le neuroscienze cognitive sul modo in cui il cervello viene facilitato o meno nel processo di apprendimento. *Imparare* versus *Insegnare*. *Imparare* deriva dal latino *imparare*, formato da *in* e *parare* e significa procurare, nel senso di procacciarsi una nozione. Presuppone quindi un atteggiamento attivo e partecipe. *Insegnare* proviene invece dal latino *insignare*, formato da *in* e *signare*, quindi segnare, imprimere, fissare, da *signum*, marchio, sigillo. Rimanda quindi al ruolo passivo di chi viene "segnato". *Insegnare* porta con sé, come sappiamo, l'idea di una pura trasmissione di contenuti concettuali. *Imparare* invece non significa assorbire passivamente. È un movimento attivo che porta con sé anche la valorizzazione e il riconoscimento di chi impara. È una tensione tra due soggetti, entrambi esperti, che entrano in relazione. Ogni elemento aggiunge parti al rapporto educativo, e la conoscenza che cresce è aperta, non segue un percorso lineare.¹³

Imparare si arricchisce allora di sinonimi come scambio, proposta, interazione, confronto, sperimentazione, conquista. Soprattutto, diventa un compito reciproco, condiviso e distribuito. Nel momento in cui si entra in classe, come



docenti, si impara qualcosa di nuovo per sé, in un percorso verso la conoscenza che porta a crescere, a modificarsi. Solo così si riesce a incuriosire, a coinvolgere e trascinare. Solo così si realizza quello che per James Zull è l'essenza dell'insegnamento, ossia "l'arte di cambiare i cervelli".¹⁴

MODIFICARE GLI SPAZI E LE RELAZIONI: LA CLASSE-LABORATORIO, LO STUDENTE-SPERIMENTATORE, IL DOCENTE-SCIENZIATO

La classe e il gruppo di studenti, insieme all'educatore, diventano un laboratorio, uno spazio in cui negoziare e co-costruire significati con lo scopo di raggiungere l'efficacia nella relazione scolastica e di apprendimento. L'insegnante è attivamente impegnato a interpretare se stesso, il mondo, le relazioni e gli altri formulando teorie e ipotesi e verificandole attraverso l'esperienza, come fosse uno scienziato. L'insegnante, l'educatore, l'adulto, non fornisce le risposte, ma stimola delle domande, sempre migliori via via che si considerano soluzioni alternative.

Lo studente-sperimentatore si incuriosisce, risolve problemi e genera le risposte più appropriate, che poi verranno sottoposte a verifica fino alla soluzione migliore da condividere con il gruppo. Una dinamica educativa così composta tiene per esempio conto delle condizioni che sono "neurologicamente confortevoli",¹⁵ facilitando in questo modo il processo di apprendimento ed esplicitando una verità forse troppo a lungo trascurata, che il "discendente impara quello che vuole imparare".¹⁶

Pamela Filiberto

Ricercatrice nel campo delle Scienze psicologiche e sociali
SISSA
Trieste

BIBLIOGRAFIA

Csikszentmihalyi M., *Finding flow in everyday life*, Mastermind Series, NY, 1997.

Della Sala S., Anderson M., (a cura di), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Giunti Scuola, Milano, 2016.

Filiberto P., *Quaderni di Orientamento*, Regione FVG, II semestre, N. 49, dicembre 2016.

Geake J. G., *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, 2016.

Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, ASCD, 2005.

Mitra S., TED Talk presented at TED2013 (Technology, Entertainment, Design 2013), Long Beach, CA, February.

Pickering S.J., Howard-Jones P., *Educators' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings From a Study of UK and International Perspectives*, Volume 1, Issue 3, Pages 109–113, September 2007.

Rossi-Doria M., Tabarelli S., (a cura di), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, 2016.

Zull J., *The art of changing the brain*, Stylus Publishing, Virginia, 2002.



Damjan Komel, *Seme Visionario*, 2016, marmo di Lasa - legno policromo, h 81 cm

NOTE

- 1** Pickering S.J., Howard-Jones P, *Educators' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings From a Study of UK and International Perspectives*, Volume 1, Issue 3, Pages 109–113, September 2007.
- 2** Della Sala S., Anderson M., (a cura di), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Giunti Scuola, Milano, 2016.

- 3** Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, ASCD, 2005.
- 4** *Ibidem* .
- 5** I neurotrasmettitori sono sostanze chimiche, di struttura piuttosto semplice (acetilcolina, noradrenalina, dopamina), che trasmettono informazioni nervose da una cellula a un'altra del sistema nervoso, ossia da un neurone all'altro. Fonte: Treccani.it.
- 6** *Ibidem*.
- 7** *Ibidem*.
- 8** Csikszentmihalyi M., *Finding flow in everyday life*, Mastermind Series, NY, 1997.
- 9** Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, ASCD, 2005.
- 10** *Ibidem*.
- 11** Filiberto P., *Quaderni di Orientamento*, Regione FVG, Il semestre, N. 49, dicembre 2016.
- 12** Geake J.G., *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Erickson, 2016.
- 13** Rossi-Doria M., Tabarelli S., (a cura di), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, 2016.
- 14** Zull J., *The art of changing the brain*, Stylus Publishing, Virginia, 2002.
- 15** Jensen E., *Teaching with the brain in mind*, ASCD, 2005.
- 16** Mitra S., TED Talk presented at TED2013 (Technology, Entertainment, Design 2013), Long Beach, CA, February.



a sinistra

Paolo Figar, *Architetto-Astronomo*, marmo di lasa e travertino romano h 90 cm, collezione BCC Cassa Rurale e Artigiana di Lucinico Farra e Capriva

a destra in alto

Alessandro Vascotto, *Matrice*, 2016, tecnica mista su carta, 57x40 cm,

a destra in basso

Massimiliano Busan, *senza titolo*, 2016 tecnica mista su carta, 80x100 cm



LA DIDATTICA DELLA SCOPERTA

ESPLORARE IL MONDO CON I PROPRI OCCHI

Carla Di Bert

D

alla maieutica socratica alle teorizzazioni di Bruner e Morin sull'apprendimento per scoperta, fino alla recente rivalutazione dello storytelling educativo

I FATTORI FUNZIONALI ALL'APPRENDIMENTO: PENSIERO DIVERGENTE E INTERPRETAZIONE

La pedagogia contemporanea già da tempo ha tematizzato l'importanza di alcune strategie didattiche volte al coinvolgimento degli studenti, tra cui l'apprendimento per scoperta, l'attivazione del pensiero divergente, la ricerca-azione, la co-costruzione dei progetti. Eppure queste metodologie stentano a diventare una consuetudine nella didattica curriculare agita dagli insegnanti, limitandosi ad assumere un ruolo spesso marginale in contesti di progettualità extracurricolare. La lezione frontale occupa infatti a tutt'oggi, in particolare nel corso degli studi superiori, uno spazio predominante se non, in taluni casi, addirittura monopolizzante, che risulta eccessivamente invasivo rispetto alle opzioni didattiche che potrebbero essere realizzate.

Val la pena recuperare, prima di continuare la disamina sull'argomento, il significato delle espressioni sopraccitate. Il *pensiero divergente* richiama i processi intuitivi di insight, ovvero l'utilizzo di schemi di pensiero che riescono ad emancipare il soggetto da modalità di problem solving basate su modelli già

noti e acquisiti e ad orientarlo, all'opposto, verso la risoluzione delle situazioni-problema attingendo a ipotesi alternative, creative. La *creatività* va coltivata negli studenti. Essa nasce dalla curiosità, che costituisce un bisogno innato nell'uomo, oltre a rappresentare una delle maggiori spinte motivazionali che facilitano nell'individuo la persistenza dell'azione volta alla realizzazione di uno scopo. Lo stesso si può dire per il *need for competence*, ovvero il bisogno di sviluppare e saggiare le proprie abilità e competenze, a prescindere dal perseguimento strumentale di un risultato e di una performance.

Il gioco infantile è un chiaro esempio di need for competence e di curiosità. Il bambino che si cimenta in un gioco di costruzioni o in un puzzle non sta agendo con l'intenzione di raggiungere una performance, bensì con la spontaneità di chi vuole mettere alla prova le proprie capacità. Potremmo convertire il distico del poeta Angelus Silesius (1624-1677) citato dal filosofo Martin Heidegger¹: *"La rosa è senza perché; fiorisce perché fiorisce"* nell'espressione *"Il gioco è senza perché: si gioca perché si gioca"*. Quando gli adulti, di fronte alle difficoltà manifeste del bambino, si sostituiscono impropriamente a lui spiegandogli le istruzioni o suggerendogli le mosse o aiutandolo a portare a termine il gioco, non fanno altro che inibire la creatività



del piccolo e interferire con il suo *need for competence*.

Anche all'interno di una didattica con i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado è possibile, nonché auspicabile, sviluppare l'*apprendimento per scoperta*, per utilizzare un'espressione nota del pedagogista Jerome Bruner, secondo il quale gli allievi devono essere posti di fronte a situazioni paradossali e spiazzanti perché siano spinti ad attivare l'inferenza, la deduzione, l'ipotesi. Scrive Bruner: «La cosa migliore è che l'educazione miri ad addestrare gli uomini a saper indovinare, a stimolare l'abilità di andare al di là dell'informazione data verso la ricostruzione di altri eventi»².

Un universo noto attraverso un corredo di informazioni nozionistiche trasmesse da altri non potrà mai destare un'immagine del mondo diversa e una *weltanschauung*³ alternativa. Viceversa, il dubbio, la perplessità, la contraddizione, sono i motori dell'indagine e della ricerca. Dobbiamo permettere ai ragazzi di sperimentare la contraddizione, senza scioglierla per delle ragioni che rinviano essenzialmente al nostro bisogno di certezze. A volte mi è capitato di rispondere, a chi mi chiedeva una spiegazione che potesse dirimere una questione, presentando una rosa di interpretazioni e aggiungendo che tutte avevano pari legittimità. In un primo momento lo studente, abituato ad assorbire certezze, può rimanere perplesso e forse anche deluso, ma poi acquista familiarità con la pluralità interpretativa e ne coglie la ricchezza. Porto un esempio relativo alle materie che insegno: filosofia e scienze umane. Come interpretare in antropologia il *potlach*, ovvero la cerimonia in uso presso gli indiani d'America della costa nord-occidentale? Si tratta di un rito in cui si dilapidano e si distruggono oggetti preziosi dati in dono: l'esatta antitesi, inconcepibile per la cultura occidentale, della logica capitalista dell'accumulo. La domanda che sorge è: per quale motivo si celebrava il rito del *potlach*? La contraddizione di

questo rito ha affascinato gli studiosi di antropologia, che non sono venuti a capo del dilemma. Ciò spiega che non sempre esiste una soluzione unica e definitiva alle questioni rilevanti dell'esistenza. Come sosteneva l'antropologo statunitense Clifford Geertz: «La cosa importante è rilevare che l'etnografia si presenta come una descrizione densa, cioè stratificata. L'etnografo si trova di fronte a una molteplicità di strutture concettuali complesse, molte delle quali sovrapposte o intrecciate tra loro, che sono al tempo stesso strane, irregolari e non-esplicite.»⁴ L'antropologia è in fondo un'interpretazione di un'interpretazione, ovvero l'interpretazione da parte dello studioso di racconti e resoconti che sono a loro volta interpretazioni sulla vita degli individui sottoposti ad indagine, all'interno di un circolo ermeneutico mai concluso. Ecco, io credo che la didattica per scoperta sia un circolo ermeneutico, in cui docente e discente si mettono in gioco senza sosta. Troppo spesso alcuni insegnanti scadono in comportamenti al limite dell'ipocrisia. Seguono corsi di aggiornamento, si riempiono la bocca con le parole del nuovo dizionario aggiornato della didattica, fra cui la valutazione delle competenze (il famigerato "saper essere"), o con il frasario della cosiddetta riforma della "Buona scuola", ma poi nella pratica continuano a perseguire un modello nozionistico e sterile, in cui la libertà interpretativa viene annichilita e, in sede di verifica, si chiede allo studente semplicemente di essere un mero ripetitore delle informazioni apprese. Ritengo che la domanda da porsi sia: quali persone possono diventare i nostri studenti? Dei soggetti che replicano una visione del mondo di altri oppure dei soggetti in grado di pensare autonomamente senza adeguarsi a stili di pensiero preconfezionati? C'è una stretta connessione tra le persone che diventeranno e la tenuta dell'istituto della democrazia, messo sempre più in discussione oggi da movimenti populistici e autoreferenziali, in America come in

Europa. Il pedagogista francese Edgar Morin (2000) ha posto l'accento sulla necessità di far comprendere agli studenti il concetto di *interpretazione*, per cui la conoscenza è rappresentazione del mondo, e ciò comporta sempre un limite e una relativizzazione del sapere definitorio, nel senso che la conoscenza è costantemente in via di costruzione e rielaborazione. Bisogna sfatare la convinzione che esista una coincidenza speculare fra conoscenza e realtà. A tale esito si può pervenire, ad esempio, con un esperimento dove ciascuno studente fornisce la propria descrizione di un evento a cui tutta la classe ha assistito. Le ricostruzioni diverse chiariscono in maniera immediata il concetto di interpretazione: *«bisogna insegnare che le cose non sono solamente cose, ma anche sistemi costituenti un'unità che assimila parti diverse»*⁵.

Con l'approccio della didattica per scoperta si possono sviluppare negli studenti anche le competenze di cittadinanza. La filosofa Martha Nussbaum (2011) ha ben evidenziato il legame fra l'abilità di cogliere ed apprezzare la pluralità interpretativa da un lato e, dall'altro, lo sviluppo della capacità di accoglienza delle diversità: *«Le nazioni oggi devono affrontare l'emigrazione, le minoranze religiose e etniche, e per far ciò hanno bisogno di una guida che debba portare i cittadini alla conoscenza della diversità come arricchimento. La scuola ha il compito di far comprendere il punto di vista altrui e portare lo sviluppo dell'autentica sensibilità, così da comprendere che essa non è sintomo di debolezza o di vergogna. E allora chi meglio di un poeta, di un filosofo, possono insegnare la ricerca della sensibilità e dell'io con le sue fragilità?»*⁶.

La Nussbaum cita spesso nei suoi testi la maieutica socratica, per cui l'allievo deve essere incoraggiato a sviluppare ipotesi interpretative personali. Modelli antichi mostrano la loro validità nel presente e viceversa. Oggi, nella teorizzazione didattica, va di gran moda

lo "storytelling", ovvero l'atto del narrare. Cambiano i nomi, ma niente affatto la sostanza: maieutica, apprendimento per scoperta, storytelling, richiamano tutti un unico nucleo concettuale. Del resto lo stesso Socrate utilizzava nel processo maieutico il medium del mito e del racconto: *«È una storia un po' lunga da raccontare, ma a te la dirò. Il giorno in cui nacque Afrodite gli dei tennero un banchetto, e fra gli altri c'era anche Poro (Espediente). Quando ebbero finito arrivò Penia (Povertà) per mendicare qualcosa. Poro intanto, ubriaco di nettare, inoltratosi nel giardino di Giove, schiantato dal bere si addormentò. Allora Penia, meditando se, contro le sue miserie, le riuscisse d'aver un figlio da Poro, gli si sdraiò accanto e rimase incinta di Amore. Per la natura della madre e del padre, Amore non è né povero né ricco, e anche fra sapienza e ignoranza si trova a metà strada, e per questa ragione è sempre alla ricerca. ...Chi sono allora quelli che si applicano alla filosofia? Ma lo vedrebbe anche un bambino che sono quelli a metà strada fra sapienza e ignoranza. Chi non avverte d'essere in difetto non aspira a ciò di cui non crede d'aver bisogno»*⁷.

STORYTELLING E ROLE PLAYING: IL RUOLO CHIAVE DELL'ESPERIENZA

La metodologia dello storytelling in pedagogia consente di spiegare teorie e concetti usando una logica di senso che utilizza procedure narrative ed evoca l'universo emozionale. Nei manuali delle scuole elementari si fa largo ricorso alle storie per illustrare i concetti. Forse influenzati dalle teorie dello sviluppo che indicano nella fase operativa astratta e formale l'evoluzione massima dell'intelligenza, ci siamo dimenticati che il narrare è una forma di apprendimento efficace anche in età adulta nel continuum del



life-long learning, ovvero l'apprendimento permanente. Attualmente è stata riabilitata la portata pedagogica del discorso narrativo, che attiva l'espressione di sé e del proprio vissuto, in modo da renderlo comprensibile e comunicabile ad altri. La narrazione è un esercizio naturale perché, secondo le parole del pedagogista Duccio Demetrio, fondatore della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari: «*Ciascuno, in fondo, non fa altro che raccontare agli altri se stesso. Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo. Assistiamo allo spettacolo della nostra vita come spettatori: talora indulgenti, talora severi e carichi di sensi di colpa, oppure sazi di quel poco che abbiamo cercato di vivere fino in fondo*». ⁸ Frammenti di vita sganciati tra loro si raccordano nell'unità di significato del racconto, permettendo all'individuo di riflettere sulla propria esperienza dandole forma.

Contestualmente la narrazione facilita anche il coinvolgimento da parte dell'interlocutore, nell'ottica non solo della condivisione ma anche dell'apprendimento. In questo senso lo storytelling risulta un processo eminentemente collaborativo in quanto il discorso narrativo apre la porta a molteplici interpretazioni da parte dei soggetti che entrano in contatto con la storia, all'interno di una costante interazione tra chi narra e chi ascolta.

Quando nasce il pensiero divergente? Quando il soggetto è incentivato a esplorare dimensioni di pensiero proprie, originali, non mutuare da altri, ovvero quando, in ultima analisi, può attingere a riflessioni personali, che chiamano in causa anche il suo vissuto e la sua storia. Credo che il pensiero divergente sia legato a doppio filo non solo con la possibilità di esprimere e narrare se stessi liberamente, senza orientamenti mentali predefiniti ed eterodiretti, ma

anche con la possibilità di interpretare liberamente le narrazioni altrui.

Nella mia pratica didattica ho fatto sempre largo uso delle storie per avvicinare le classi ad alcune tematiche, tra cui l'immigrazione, l'accudienza agli anziani, il disagio mentale.

In particolare, rammento in questa sede l'ideazione di tre progetti.

Nel maggio del 2006 è nata una collaborazione fra due classi del corso di scienze umane del liceo "C. Percoto" e il centro "Balducci" di Zugliano, gestito da Pierluigi Di Piazza. I ragazzi si sono recati al centro, hanno incontrato alcuni migranti economici e richiedenti asilo, e infine hanno raccolto le loro storie, pubblicandole poi nel testo *"Oltre la soglia. Storie di vita di immigrati"*. ⁹ L'obiettivo del progetto era avvicinare il mondo della scuola e quello dei servizi di accoglienza per immigrati, attraverso la realizzazione di incontri che abbiamo voluto definire *oltre la soglia* perché hanno scavalcato la distanza fra culture, lingue, prospettive diverse. In questi termini, la storia è stata il *medium* di unione grazie a cui gli studenti si sono potuti immedesimare in un immigrato, e intuire come la solitudine, l'essere *heimatlos* (senza patria), si incarna nelle problematiche dei nuovi contesti di vita in cui viene catapultato: lavoro, lingua, istruzione, alloggio, ricongiungimento familiare, permesso di soggiorno, pregiudizi, asilo politico, quote. La storia ha rappresentato una membrana di contatto, uno spazio transizionale e di scambio dei mondi interiori di chi narra e di chi ascoltava.

Nel maggio del 2015 si è sviluppata una sinergia progettuale fra la classe quarta A del corso di scienze umane del liceo Einstein di Cervignano e l'Onlus Nuovi Cittadini di Udine. La finalità del progetto mirava alla valorizzazione delle diversità, in antitesi al rischio della globalizzazione dell'indifferenza. L'indifferenza, infatti, sembra minacciare oggi la percezione della problematica dell'immigrazione, per cui i naufragi e

le tragedie della fuga da guerre e povertà sono così frequenti che appaiono spesso scontate, lontane, distanti. Si può però sottrarre gli accadimenti all'anonimato della notizia, che sembra riguardare esclusivamente gli altri, ascoltando le storie dalla viva voce dei testimoni. Da questa convinzione è nato lo spettacolo dal titolo "Differenze o indifferenza", presentato al Teatro Comunale "Pasolini" di Cervignano il 30 maggio 2015, in cui tre profughi provenienti dal Sud Sudan, dalla Somalia e dall'Afghanistan, hanno narrato le loro storie di vita e gli studenti le hanno interpolate con contributi narrativi propri.¹⁰

Nel maggio 2017 due classi terze del corso di scienze umane dell'Istituto Percoto hanno partecipato a un progetto di Alternanza scuola lavoro con la Comunità 9, Centro diurno per soggetti con disagio psichico situato presso l'area di Sant'Osvaldo. L'obiettivo del percorso era superare lo stigma e l'etichettamento che si incolla su una persona classificata come "matto", per comprendere che una molteplicità di fattori può generare nell'essere umano, in determinate circostanze, il disagio mentale, in quanto la mente umana di per sé è fragile ed esposta. Gli studenti hanno avuto modo di interagire con gli ospiti della Comunità 9, attraverso sia momenti di riflessione di gruppo sia attività ludiche. L'obiettivo era far pervenire i ragazzi alla comprensione che il tema della salute mentale non può essere letto in termini dicotomici e discriminanti (sano versus malato), ma implica sofferenze che non sono estranee a nessun individuo. Questa comprensione funge da condizione indispensabile per l'attivazione di comportamenti tesi all'integrazione e all'inclusione. Il progetto Asl si è convertito infine in uno spettacolo, in scena il 9 giugno presso il Teatro Comunale "Pasolini" di Cervignano, dal titolo "I giardini della mente".

Dall'illustrazione dei progetti sopraesposti, risulta evidente che ascoltare

le storie altrui e raccontare le proprie è una strategia eccellente non solo per sviluppare il pensiero divergente e l'apprendimento, ma anche per rinsaldare l'intelligenza emotiva, secondo l'ormai nota espressione dello psicologo Daniel Goleman. L'intelligenza emotiva, che non sostituisce ma arricchisce l'intelligenza razionale basata su processi di pensiero più eminentemente logici, si dispiega nell'attivazione di abilità di tipo intrapersonale e interpersonale. L'intelligenza intrapersonale consiste nel saper leggere, riconoscere ed interpretare i propri stati emotivi. L'intelligenza interpersonale consiste invece nel saper leggere, riconoscere ed interpretare gli stati emotivi altrui, facendo discendere comportamenti empatici e adeguati socialmente. I due tipi di intelligenza si richiamano reciprocamente e costituiscono i nuclei imprescindibili dell'intelligenza emotiva. «*L'intelligenza emotiva e sociale chiama in causa funzioni come la sincronia e la sintonizzazione, l'intuito sociale e la sollecitudine empatica e, probabilmente, l'impulso alla compassione. Le nostre idee su ciò che rende una persona intelligente sarebbero più complete se comprendessero anche queste abilità. Si tratta di capacità non verbali, intuitive, che si manifestano più velocemente di quanto la mente impieghi a formulare un pensiero in proposito*».¹¹

Se l'intelligenza emotiva sta alla base sia di una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie dinamiche emotive (intelligenza intrapersonale), sia delle dinamiche emotive che dettano i comportamenti altrui (intelligenza interpersonale), ritengo che dovrebbe essere sviluppata e favorita dai progetti scolastici soprattutto in un contesto socio-culturale come quello odierno, caratterizzato dalla complessità e dalla diversità. L'intelligenza emotiva genera infatti forme di riconoscimento reciproco nel rispetto della varietà e della differenza dei mondi emozionali specifici di ciascun individuo, allontanando dal rischio di un pensiero logico monistico



e autoreferenziale. Soprattutto negli adolescenti è infatti sempre in agguato il rischio di semplificare e uniformare la realtà, disconoscendo la complessità e la ricchezza delle diversità, e aderendo a schemi e codici valoriali unilaterali. L'empatia, viceversa, diventa il modello generativo per l'accoglienza delle mille sfaccettature della diversità, siano esse di carattere culturale, etnico, economico, sociale, religioso, ideologico, cognitivo.

La decifrazione e il riconoscimento del mondo emozionale proprio ed altrui è facilitata anche dallo strumento del role playing, che consiste in una teatralizzazione di storie accadute o immaginate.

È mia consuetudine concludere un modulo didattico invitando gli studenti a mettere in scena un role playing. Recentemente, l'ho proposto a una classe prima del corso di scienze umane del liceo "Percoto" di Udine, al termine del modulo sull'attenzione e l'iperattività (ADHD).

A partire da una situazione-problema, gli studenti hanno realizzato una scena in cui il bambino con deficit di attenzione e iperattività veniva sostenuto dall'educatore, con alcune strategie di supporto psico-pedagogiche¹².

Da un follow up su attività di questo tipo ho ricavato sempre un riscontro positivo, in quanto gli studenti affermano di aver compreso meglio i concetti dopo averli messi in scena ed essere stati coinvolti nella teatralizzazione dell'episodio.

Ai colleghi che avanzano delle obiezioni sul rischio che il role playing si converta in un mero "divertissement", replico ciò che ho espresso precedentemente sul valore del gioco. Il role playing, lungi dal presentarsi come gioco infantile, si traduce piuttosto in un gioco creativo, con il correlato della libera espressione di sé, conditio sine qua non di ogni apprendimento significativo.

Il docente deve recuperare a sua volta l'amore per il gioco, deve credere nella scoperta.

Se il mondo è diventato per lui noto e scontato, alla stregua di una abitudine a cui non fa più caso, come potrà suscitare

stupore e curiosità nei propri studenti?

Per citare Jostein Gaarder: «L'unica cosa di cui abbiamo bisogno per diventare buoni filosofi è la capacità di stupirci. Tutti i bambini piccoli ce l'hanno. Eppure, mano a mano che crescono, questa capacità di stupirsi sembra attenuarsi. Quando comincia a parlare, può succedere che il bambino si fermi di colpo e dica: "Bau, bau" ogni volta che vede un cane. Allora noi ci sentiamo forse un po' a disagio per via del suo entusiasmo.

"Ma sì, ma sì, è un bau" rispondiamo, ormai abituati al mondo. Sarà mio compito impedire che anche tu diventi una di quelle persone che danno il mondo per scontato, cara Sofia»¹³.

LA CO-COSTRUZIONE DI UN PROGETTO NON È UNO SLOGAN

Le progettualità sopraccitate, in particolare modo quelle riferite agli spettacoli "Differenze o indifferenza" e "I giardini della mente", sono state frutto di una co-costruzione con gli studenti. L'idea si è realizzata in un *work in progress*, in cui la ricerca-azione si è consolidata via via che l'operatività realizzava le idee preliminari, e quest'ultime si chiarivano proprio in virtù della loro concretizzazione pratica.

Vorrei concludere questa riflessione sulla didattica della creatività con un tributo al monologo scritto da Anita Lava¹⁴ e letto durante lo spettacolo "Differenze o indifferenza", che qui riporto per intero come esempio di storytelling volto a insegnare a tutti, me compresa, l'accoglienza delle differenze.

"Ho letto in un articolo di giornale questa frase sull'immigrazione: "C'è un'economia nella sofferenza". Ragazzi, ma non vi viene la nausea a sentire una frase del genere? Non è finita qui, adesso arriva un altro pugno nello stomaco: "La bontà è un sentimento senza cittadinanza". E allora la bontà dov'è?

La bontà è un sentimento, un valore.

Per esistere deve passare attraverso le azioni, le mani. Attraverso un corpo. Se un sentimento non ha cittadinanza significa che non esiste, rimane lì, sospeso in aria e allora va davvero a finire che qualcuno ci guadagna dietro il nostro male di vivere. Pensateci, pensateci perché qualcuno deve salvarci da questa autodistruzione. Pensateci perché se l'amore rimane senza amanti i nostri figli cresceranno in un mondo d'odio e non avranno alcun mezzo per migliorarlo, perché se non hanno conosciuto la bontà non possono nemmeno sapere che esiste!

Io ci ho pensato e vorrei condividere il mio pensiero con voi. Quindi vi chiedo di mettervi a vostro agio e di avere pazienza: non ho mai parlato di fronte a tante persone e non so cosa potrebbe succedere alle mie emozioni. Comunque dicevo: ho pensato molto ultimamente tanto da poter essere inserita in una di quelle molteplici categorie che qualcuno ha inventato, mi riferisco a quella detta degli 'overthinkers' coloro che pensano troppo. Eppure pensando si può conoscere molto di noi stessi e di ciò che ci circonda.

Posso sperare che ciò che sogno lo sognino tutti: un futuro in cui ragazzi di 17, 18, 19 anni non siano costretti a chiedersi "Come siamo arrivati a tutto questo? Perché ci stiamo buttando via?" Come una cartina a terra. Distruggendo il nostro pianeta: nostra Madre. Ridotti a queste vuote vite d'abbondanza.

Ci siamo fatti tanto di quel male in passato e ce ne stiamo facendo sempre di più. Ci siamo insultati, imprigionati, uccisi, torturati, arsi al rogo, schiavizzati, repressi, sterminati in tutti i modi possibili inventando addirittura nuove, nuovissime maledettissime tecniche e tecnologie. Dalla spada alla catapulta, dalle bombe giocattolo ai bambini soldato, dalle mani alla bomba atomica. Basta! Fermiamoci tutti per un po'! Quanto sarebbe bello se per un'ora tutto il mondo si fermasse e si guardasse intorno. Un'ora soltanto basterebbe e forse

anche meno. Guardatevi, guardatevi, ammiratevi e stupitevi. Quante storie, strade, vite.

Quante diversità... ah la diversità, che meraviglia. La diversità è la moneta della pace e, quindi, della libertà. Dobbiamo soltanto imparare ad usarla. Io da bambina andavo a comprare il latte per imparare ad usare le monete. Mia madre mi diceva "Tieni..." e mi dava le monete. E io tornavo con il latte. La diversità è la moneta della pace e, quindi, della libertà. Dobbiamo soltanto imparare ad usarla. Dobbiamo fare come i bimbi, spogliandoci un po' di questo scomodo pudore. Usciamo! Via, fuori tutti! Sentiamo la terra sotto i piedi, l'odore della pioggia, la stanchezza della sera! Contempliamo sole, pioggia, vento, nebbia, e chi più ne ha più ne metta! Sfogliamo questi molteplici particolari: somatici, caratteriali o spirituali che siano. Facciamoli e facciamoci vedere, facciamoli e facciamoci conoscere.

Quali sono le vostre particolarità? Creiamo comunità, relazioni e tutto sarà più semplice perché ci aiuteremo a vicenda. E poi guardiamoci negli occhi, parliamoci per ore con il corpo e con la voce. Innamoriamoci. Guardarvi mi colma gli occhi di speranza e mi fa scoppiare il cuore per la paura. Una paura buona, una di quelle paure che ti fanno alzare dal divano e uscire a vedere cosa succede nel mondo, una di quelle paure che ti fa fare queste domande: Perché? Quando? Dove? Come? Chi? ...che ti fa venire la voglia di vivere e di migliorare! Dovremmo essere insieme perché non è il bene che deve sovrastare o vincere sul male, è il male che deve annullarsi, annientarsi, via!

Quando, finalmente insieme, ci insegneremo ad amare, sarà come se non fossimo mai stati divisi".

La co-costruzione progettuale non è un semplice slogan. Significa imparare reciprocamente, come in un contenitore open source o open content, per adottare un linguaggio informatico, in cui



tutti possono portare il proprio libero contributo al fine di condividere la conoscenza. Io lo imparo continuamente dai miei studenti.

Carla Di Bert

*Docente di filosofia e scienze umane
Liceo "C. Percoto"
Udine
Progettista sociale nel settore anziani*

BIBLIOGRAFIA

Bruner J., *Al di là dell'informazione data*, in "Psicologia della conoscenza", Roma, Armando, 1976.

Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

Gaarder J., *Il mondo di Sophia*, Milano, Longanesi, 1994.

Geertz C., *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Goleman D., *Intelligenza sociale*, Milano, BUR, 2007.

Heidegger M., *Il principio di ragione*, tr. it. di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1991.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Platone, *Simposio*, 203 d-204 b, in "Opere complete", Roma-Bari, Laterza, 1982.

Maurizio Frullani, Giona, 2011, stampa ai pigmenti da negativo, 20x25 cm e 104x160 cm



NOTE

- 1** M. Heidegger, *Il principio di ragione*, tr. it. di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1991.
- 2** J. Bruner, *Al di là dell'informazione data*, in *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1976.
- 3** Il termine filosofico *weltanschauung* può essere tradotto con l'espressione "immagine del mondo", ovvero la concezione della vita in riferimento ai fini dell'esistenza e alla posizione che l'uomo occupa nel mondo.
- 4** C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- 5** E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*,

- Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- 6** M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- 7** Platone, *Simposio*, 203 d-204 b, in *Opere complete*, Roma-Bari, Laterza, 1982.
- 8** D. Demetrio, *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- 9** AA.VV., *Oltre la soglia. Storie di vita di immigrati*, Udine, Edizioni Chiandetti, 2006.
- 10** <http://messengeroveneto.gelocal.it/tempolibero/2015/05/29/news/tre-rifugiati-raccontano-la-fuga-dall-inferno>
- 11** D. Goleman, *Intelligenza sociale*, Milano, BUR, 2007.
- 12** Ad esempio, le informazioni di ritorno, le riflessioni attribuzionali, la tecnica stress inoculation training, il modeling, le autoistruzioni verbali.
- 13** J. Gaarder, *Il mondo di Sophia*, Milano, Longanesi, 1994.
- 14** Ex studentessa del liceo di Cervignano, oggi universitaria.

Rossano Bertolo, *Carlotta*, 2012, dagherrotipo, 23,5x18 cm



Claudio Mrakic, *Nora*, 2013, terracotta, 52x30x38 cm



Lia Del buono, Derivazione, 2008,
tecnica mista con olio, 80x90 cm



Alessandra Ghirdelli, Newspict, 2014, acquisizioni
digitali stampate su carta di cotone da mattoncini di
giornale 3x6 cm, formati stampa 45x30 cm



LA SCUOLA-OSPEDALE

UN INTERVENTO DI SISTEMA PER AIUTARE I GIOVANI DEGENTI

Alessandra Merighi

Il Progetto "Scuola-Ospedale" si mette a disposizione degli studenti che possono proseguire nel percorso formativo ed educativo anche se si trovano ad affrontare lunghe degenze

UNA SCUOLA "COME QUELLA VERA"

A qualsiasi età, la malattia grave spegne i colori, schiaccia gli orizzonti, azzerava i sogni. Nella fase adolescenziale ancora di più.

Il mondo si fa nero, precipita, e inghiotte tutto, sfumature comprese.

Lisa non accettava neanche il grigio dei lunghi corridoi dell'ospedale, perché ogni passo le suggeriva che così sarebbe stata la sua malattia: lunga e grigia.

Lei chiedeva l'azzurro, il verde e il giallo, voleva continuare a vederli, a cavalcarli per andare oltre.

Parole chiare e forti, le sue, finite nel sogno di un medico e cementate nelle fondamenta che, poi, elevandosi, gli hanno dato corpo.

Era il 2007: nasceva l'Area Giovani, il primo reparto in Italia per malati oncologici adolescenti, quattro camere variopinte e un ampio salone attrezzato, al terzo piano del Cro (Centro di riferimento oncologico) di Aviano.

Chi l'aveva sognato era il dottor Maurizio Mascarin, pediatra e oncologo.

"Negli ultimi 25 anni, in relazione al miglioramento della sopravvivenza, gli adolescenti non avevano avuto i risultati riscontrati in altre fasce d'età", afferma il dottore, ancor oggi responsabile del reparto. "Emergeva la necessità di creare un nuovo percorso assistenziale, co-

struito sulla base delle loro peculiarità, assolutamente diverse da quelle di un bambino o di un adulto. L'Area giovani doveva divenire uno spazio aperto, multidisciplinare, in grado di restituire ai ragazzi una vita normale pur in ospedale, gestito da un gruppo di professionisti capaci di prendersi cura della persona e non solo della sua parte malata. L'università non ha mai preparato in questo senso, e perciò tutti coloro che operano qui, medici, infermieri, psicologi ed educatori, hanno seguito uno specifico piano di formazione".

La filosofia dell'Area giovani non poteva, quindi, tralasciare nemmeno l'aspetto scolastico. *"La scuola è un valore", prosegue il dottor Mascarin, "e come tale dev'essere garantito a tutti, compresi coloro che, costretti a lunghi ricoveri, non possono frequentare le lezioni. Per questo motivo, ci siamo rivolti all'Associazione Soroptimist di Pordenone, che contava al suo interno parecchie insegnanti, e, insieme, abbiamo realizzato il Progetto Scuola-Ospedale. I docenti hanno iniziato ad aiutare i ragazzi su base volontaria, ma quando si è profilata la necessità di formalizzare l'intera attività, è stato coinvolto l'Istituto comprensivo di Aviano, autorizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale a certificare i percorsi didattici".*

"Con gli insegnanti volontari, più di 60" spiega la maestra Paola Fabbro, re-



ferente del Progetto per il Soroptimist club di Pordenone, "organizziamo piani didattici personalizzati, che tengano conto dei bisogni formativi emersi dai colloqui con le psicologhe, e delle indicazioni sulle discipline considerate prioritarie dalle scuole di appartenenza. Al Progetto possono aderire gli alunni della scuola dell'infanzia, della primaria, gli studenti delle secondarie di primo e secondo grado, e i giovani in fase di post-diploma o già inseriti in un contesto universitario".

Grazie alla convenzione siglata dalle varie parti, le ore di lezione valgono come quelle curricolari, così come le valutazioni, frutto della condivisione tra i docenti volontari e quelli dei rispettivi Istituti. Allo stesso modo, è consentito organizzare le prove degli esami di licenza (scuola secondaria di I grado) e di diploma (scuola secondaria di II grado) all'interno dell'ospedale, con commissioni specifiche, rispetto ai diversi casi. "Non mancano neanche le proposte alternative", specifica l'insegnante, "come le uscite, le visite guidate, i laboratori di musica, o di scacchi, a seconda delle passioni dei nostri ragazzi, che riescono, così, a salvaguardare i loro interessi".

Una scuola molto simile a quella 'vera', dunque, con un'offerta formativa in linea con i piani che, di norma, ogni collegio docenti propone e realizza nel corso dell'anno, ma tutta fondata sul volontariato. Se esiste qualche differenza, questa coinvolge un altro aspetto, quello della *partecipazione* che, alla fine, si trasforma in uno straordinario valore aggiunto.

"I nostri alunni hanno bisogno di trovarsi davanti degli insegnanti veri e propri e si aspettano di essere trattati come avveniva con i professori che hanno dovuto lasciare", dice la maestra Paola Fabbro. "Solo a questa condizione, ricominciano a pensarsi come normali studenti. Ma c'è qualcosa di più: oltre a dimostrare autorevolezza, i nostri docenti vivono la vicenda dei loro studenti con una grande partecipazione, che gli

adolescenti avvertono immediatamente. L'ossessione del programma, del profitto e delle valutazioni è contenuta a favore della volontà di porre il ragazzo al centro di una relazione. Mi sia consentito affermare che, nonostante i nostri volontari abbiano una predisposizione naturale a tutto ciò, qui diventano migliori perché imparano il valore essenziale della relazione educativa, scoprono uno sguardo più attento alle infinite risorse, talvolta nascoste del giovane, cercano di farle uscire, e con esse, progettano insieme il futuro. In tale dimensione, accade spesso che i nostri ragazzi scoprono interessi e motivazioni di cui non avevano consapevolezza, che diventano forza ed energia con cui intraprendere il cammino cui non possono sottrarsi", conclude la maestra.

LA SCUOLA DELLA "NORMALITÀ": INTERVENTO DIDATTICO E STRUMENTO DI CURA E CRESCITA

"Per come è organizzata, la Scuola-Ospedale non si caratterizza solamente come intervento didattico in senso stretto", conferma la psicologa, dottoressa Francesca Bomben, "ma si pone anche come essenziale strumento di cura. Prendersi cura di un adolescente significa accompagnarlo verso la guarigione e, allo stesso tempo, farsi carico del suo progetto di vita, sia se già definito, sia se in fase di costruzione. Questo implica l'impegno ad assecondare e garantire il raggiungimento degli obiettivi, il mantenimento delle relazioni interpersonali e di una prospettiva che punti alla realizzazione dell'assetto identitario del sé.

Quando un ragazzo si ammala e intraprende un percorso terapeutico tanto impegnativo e trasversale, corre il rischio di percepirsi esclusivamente in relazione alla sua patologia. Rientrare in un ob-

bligo scolastico, per quanto ritagliato sulle proprie capacità psico-fisiche, gli permette di riprendere a pensarsi come studente, amico, individuo con un obiettivo da perseguire, un traguardo da conquistare. E in un momento in cui tutto esplode e salta in aria, un risultato positivo restituisce il ruolo attivo che si era perso, insieme alla sensazione di possedere il controllo di una porzione della propria vita".

Questo è veramente determinante, entra nel percorso 'medico' e vi porta la carica per aderirvi con maggior convinzione.

Martina frequentava la terza classe del Liceo scientifico di Agrigento quando è arrivata in Area giovani.

"Era gennaio", ricorda Martina, "e pensando alla scuola, ero sicura che avrei perso l'anno".

Poi ha conosciuto la maestra Paola e le si è riaperto uno spiraglio di luce. Ha iniziato a seguire lezioni di italiano, storia, latino, filosofia, fisica, chimica e matematica, si è preparata con impegno e, quando è ritornata in Sicilia, ha potuto iscriversi alla classe quarta e reinserirsi con una preparazione adeguata.

"La Scuola-Ospedale mi ha regalato una grande opportunità", continua Martina, "per nulla scontata. L'esperienza ha avuto un significato importantissimo, non solo perché non ho perso l'anno, ma soprattutto perché non ho dovuto abbandonare i miei compagni, una parte preziosa della mia vita. Stando qui, però, mi sono accorta che la scuola ha un valore ancora più alto: al di là dell'incontro con i compagni, conta per te stessa, a prescindere dal resto. Tutto ciò mi è stato chiaro nel momento in cui ho avuto paura mi fosse tolta. Mi avrebbero tolto anche qualcosa a livello personale e culturale".

"Qui ho scoperto la matematica, che non avevo mai capito e odiavo", interviene Asia, 13 anni, di Monfalcone.

"Il professore era molto bravo, e mi ha appassionata alla materia. Anche con tutti gli altri mi sono trovata be-

nissimo. All'inizio credevo di poter fare da sola e di non aver bisogno di aiuto, poi mi sono trovata in difficoltà e ho accettato. Ho conosciuto la maestra Paola, lei mi ha assicurato che poteva risultare divertente, mi ha presentato i professori e abbiamo iniziato a lavorare. Le prime settimane seguivo poche lezioni, poi tantissime. A fine ora mi davano i compiti, io li facevo volentieri, anche mentre aspettavo la terapia.

La cosa bella è che non ho dovuto abbandonare gli studi e ho affrontato l'esame di terza media con i miei compagni. Un'altra cosa bella è che la Scuola-Ospedale ha organizzato, solo per me, una visita al Parco delle Dolomiti friulane. Sono andata con l'insegnante di geografia per preparare la tesina e ho intervistato la guardia forestale, ma prima avevo parlato con Carmen Lasorella, in quei giorni ospite a Pordenone, e lei mi aveva spiegato come condurre l'intervista. Mi aveva suggerito che, terminate le domande, avrei dovuto chiedere una storia e la guardia forestale me l'ha raccontata, parlava di un'aquila".

Sorride Asia, mentre racconta, e ancora di più quando spiega che, stando con i nuovi professori, ha capito qualcosa dei professori in genere.

"Questi procedevano con calma, ridevano, scherzavano... sicuramente lo farebbero anche quelli della scuola normale se ne avessero il tempo e si trovasse meno alunni... che peccato!

Prima di ammalarmi, non andavo sempre a scuola volentieri", ammette Asia. "A volte fingevo di stare male. Quando mi hanno ricoverata è cambiato tutto: avrei preferito dover studiare 500 ore al giorno pur di ritornare alla normalità. Era quello che desideravo di più: riprendere la scuola e la mia vita normale".

Anche Iacopo, di Gorizia, è riuscito a partecipare, e a superare gli esami di terza media grazie alla Scuola-Ospedale.

Ripercorrendo la sua vicenda, Iacopo inizia dicendo che nei primi giorni era triste e sconsolato, ma la vicinanza dei



medici, della maestra Paola e delle psicologhe, l'ha confortato tantissimo. Ha intuito subito che non sarebbe mai stato solo e che tutti l'avrebbero affiancato nel percorso appena intrapreso. Insieme a loro, si è preparato per l'esame e lo ha superato.

LA SCUOLA COME PERCORSO EDUCATIVO DI APPRENDIMENTO E DI SCOPERTA DELLE PROPRIE CAPACITÀ, IDENTITÀ E VIRTÙ

"L'organizzazione è stata impeccabile", dichiara Iacopo. "La vicepresidente della scuola di Aviano si è dimostrata molto collaborativa, e ha spedito le prove sostenute in ospedale ai miei professori di Gorizia, che le hanno corrette. Era una cosa che non speravo, ma cui tenevo veramente".

"Non posso immaginare quanto questo abbia comportato in termini di tempo, chiamate e impegno", sostiene la mamma di Iacopo, "ma è certo che mio figlio ha potuto presentarsi all'esame con l'emozione dei suoi 13 anni e, soprattutto, ha potuto esserci. Iacopo è un gran curioso, ha sempre amato la scuola. All'improvviso tutto è stato bruscamente e brutalmente interrotto: le lunghe degenze in ospedale e la malattia fortemente invalidante gliel'hanno sottratta.

Scosso e sradicato dal suo ambiente, aver saputo del Progetto Scuola-Ospedale ha rinfanciato lui e permesso a noi di non focalizzarci solo sulla malattia, ma di ritrovare in Iacopo un figlio e un fratello con nuove esigenze. Vederlo riprendere le lezioni, i compiti, la voglia di predisporre all'esame è stato fondamentale per riappropriarci di quella normalità di cui avevamo un disperato bisogno.

Accorgendosi, poi, che Iacopo è un musicista appassionato, e suona il vio-

lino e il pianoforte, la maestra Paola ci ha accompagnati a due indimenticabili concerti alla Concert Hall della Fazioli. Quell'avventura ha lasciato un segno indelebile in Iacopo, tanto che ne ha fatto oggetto del suo tema d'esame, e continua a parlarne.

Come mamma, posso dire che riacquistare la sua identità di studente ha aiutato mio figlio a sopportare le cure, a conservare il suo attaccamento alla vita e a guardare al futuro".

Questo dovrebbe fare la scuola: educare, dal latino 'ex ducere', condurre fuori, sprigionare da uno spazio chiuso le infinite possibilità del mondo, e porle nelle mani dei ragazzi. In altre parole, essere divergente. Come la Scuola-Ospedale dell'Area giovani.

Alessandra Merighi

*Docente IIS "F. Flora"
Pordenone*

Stefano Comelli, Nuvola, 2012,
Alabastro, 26x28x25 cm



POTENZIARE L'EMPLOYABILITY

RIFLESSIVITÀ COME RISORSA PERSONALE

Guido Sarchielli

D

Diventa sempre più importante esplorare i meccanismi che stanno alla base delle risorse psicosociali per la costruzione dell'occupabilità e per l'autogestione delle storie lavorative

TRE DIFFERENTI PROSPETTIVE SULL'OCCUPABILITÀ

Vi è ormai un largo consenso nel riconoscere come il mondo del lavoro attuale soffra di instabilità e incertezza socio-economica, normativa, demografica e tecnologica che comportano una serie di cambiamenti anche nei modi di concepire le relazioni tra persona e lavoro. Un segnale di tale cambiamento è costituito dai difficili percorsi di carriera delle persone, oggi resi meno lineari rispetto al recente passato a partire dai notevoli intralci nell'accesso al mercato del lavoro, dalla gravosità nel come mantenersi occupabili nel corso del tempo e, soprattutto, dagli ostacoli da superare per far fronte ai rischi di frammentazione e destabilizzazione dell'esperienza personale. Ciò ha determinato due importanti conseguenze:

a) *la prima riguarda l'esigenza ormai diffusa di rivedere la tradizionale nozione di carriera lineare sostituendola con quella di storia professionale, costruita soggettivamente sulla base più della dotazione di risorse personali che da sostegni e automatismi e pratiche organizzative (Toderi e Sarchielli, 2013);*

b) *la seconda si riferisce al persistente interesse per il tema dell'occupabilità come oggetto problematico che assilla forma-*

tori, operatori dei servizi di orientamento e per il lavoro, manager e amministratori nell'intento di individuare soluzioni di reale interesse e utilità pratica per chi vorrebbe entrare al lavoro o mantenersi occupato. Nello stesso tempo, è da notare che l'occupabilità costituisce un ambito di indagine di varie discipline sociali che sta mostrando una notevole variabilità di risultati teorici e pratici. Infatti, anche in relazione all'esistenza di approcci all'occupabilità molto diversi tra loro, sembra di trovarsi di fronte a una nozione di facile uso nel linguaggio quotidiano ma che in realtà appare sfocata, mal definita, comprendente contenuti non facilmente integrabili tra loro e fortemente influenzati dal contesto nel quale vengono usati.

Basterà ricordare che, se ci si pone a livello delle strategie istituzionali, l'occupabilità si riferisce a misure governative di vario genere che si sforzano di mettere in pratica politiche del lavoro attive e passive per favorire l'occupazione e di facilitare le varie forme di apprendimento e di riconoscimento delle acquisizioni formali e informali tramite il lavoro secondo una prospettiva di *lifelong learning*.

Se invece si assume l'ottica formativa (dalla scuola secondaria di secondo grado all'università) vengono messi in risalto alcuni contenuti tipici dell'occupabilità ovvero le conoscenze e le



skills che devono essere incentivate per corrispondere alle esigenze del mercato del lavoro e che possono divenire obiettivi di apprendimento dei percorsi formativi. In questo caso si può parlare più propriamente di *working-readiness* per segnalare l'importanza di possedere precocemente competenze trasferibili da un lavoro all'altro e di superare il *gap* tra ciò che una persona sa e sa fare e ciò che in concreto viene richiesto dalle organizzazioni. In tal senso una buona *working-readiness* implica, accanto a una expertise tecnica, una preparazione mirata al possesso di conoscenze di base, pensiero critico e competenze personali e sociali di tipo trasversale per accedere al lavoro e mantenere l'occupazione.

Se ci si riferisce al *punto di vista delle organizzazioni* si deve tener conto dei cambiamenti in atto che inducono a forzare la loro competitività attraverso l'adattabilità e la flessibilità funzionale dei loro assetti anche rispetto alla forza lavoro. Esse intendono trovare un soddisfacente punto di incontro tra i loro bisogni e le competenze disponibili sul mercato valorizzando l'occupabilità intesa come un *orientamento del lavoratore* (Van Dam, 2004) favorevole alla flessibilità, al cambiamento, al rapido adattamento alle mutevoli richieste e all'accettazione degli obiettivi organizzativi. Ad esempio, sono messi in primo piano, come contenuti tipici dell'occupabilità, la capacità di autogestione della carriera lavorativa, di autonomo aggiornamento delle conoscenze e skills per rispondere prontamente alle esigenze del momento e per mantenersi occupabili nel tempo, di essere capaci di coinvolgersi nella ricerca di ulteriori opportunità lavorative nel mercato del lavoro interno o esterno.

Nel complesso, questi modi di intendere l'occupabilità della persona fanno perno:

- *su caratteristiche ascrivite (ad esempio, età, provenienza sociale, etnia, appartenenza a reti sociali più o meno*

ampie e di supporto, ecc.) e sull'attribuzione di una delega di responsabilità alle persone stesse nel cercarsi e mantenersi un'occupazione;

- *su percorsi formativi e qualificazioni formali, più o meno corrispondenti alle esigenze delle organizzazioni;*
- *su fattori esterni alla persona come: a) il mercato (ad esempio, il mercato del lavoro locale, il suo grado di recettività e apertura); b) fattori organizzativi come le politiche di reclutamento delle imprese che possono o meno aumentare la probabilità di accesso al lavoro (anche indipendentemente dalle competenze della persona); c) il grado di incisività delle politiche del lavoro nazionali (basti ricordare al riguardo che nei paesi OCDE ci sono delle differenze enormi nell'investimento in politiche del lavoro; ad esempio mentre in alcuni paesi nordici come Danimarca, Paesi Bassi e Belgio si arriva oltre il 2% del PIL in Italia si arriva a fatica allo 0,4%).*

Tutti aspetti sicuramente esplicativi delle differenze di opportunità lavorative e del grado di difficoltà di accesso al lavoro di varie categorie sociali, ma meno sensibili a cogliere il ruolo attivo della persona nel costruire la sua occupabilità e a individuare modalità efficaci per sostenerla in tale compito.

VALORIZZARE IL PUNTO DI VISTA DELLE PERSONE

Vanno allora richiamati i numerosi contributi della ricerca psicosociale focalizzati sul *punto di vista degli individui* che risultano sempre più sollecitati ad assumersi la responsabilità diretta di gestire le loro storie lavorative basandosi sulle proprie forze. In questo caso l'*employability* assume una connotazione soggettiva non sempre apprezzata da chi valuta l'occupabilità solo con parametri economici o normativi o con orientamenti di natura amministrativa. Essa corrisponde alle percezioni che le

persone elaborano rispetto alla loro capacità di entrare nel mercato del lavoro, di acquisire un'occupazione in linea con le aspettative e di mantenerla. La letteratura psicosociale ha messo in evidenza un numero rilevante di sottolineature sia sul piano delle definizioni, che dei principali costrutti e modi di operationalizzare (rendere misurabile) l'occupabilità dal punto di vista personale. Ad esempio, Di Fabio e Cumbo (2017), nella loro breve rassegna, identificano ben nove approcci diversi che tuttavia sono accomunati dal fatto che mettono in risalto l'importanza degli atteggiamenti, delle motivazioni e delle strategie della persona indirizzati ad affrontare attivamente le opportunità e i vincoli presenti nel mercato occupazionale e nei contesti organizzativi.

In sintesi, si possono ricordare i due grandi insiemi di contenuti che connotano l'occupabilità dal punto di vista psicosociale:

- 1) *le competenze realmente possedute e percepite di valore* ovvero la continua ricerca, acquisizione o creazione e mantenimento del lavoro attraverso l'uso ottimale delle competenze (riassunte nella nozione di occupational expertise). A queste si aggiungono, in particolare secondo Van der Heijde and Van der Heijden (2006), la capacità di anticipazione (capire in anticipo ciò che può favorire la propria crescita), la capacità di ottimizzazione (capacità di investire nelle azioni che migliorano la propria occupabilità), la capacità di equilibrare bisogni personali e organizzativi nonché la flessibilità personale e il senso di appartenenza organizzativa;
- 2) *le caratteristiche disposizionali* ovvero un vasto insieme di caratteristiche individuali che facilitano un orientamento proattivo e l'adattabilità lavorativa e che risultano esplorate tramite costrutti talvolta contigui tra loro (ad esempio, proattività, senso di iniziativa, auto-efficacia, stima di sé, consapevolezza di sé e della car-

riera, identità di carriera, flessibilità cognitiva ed emotiva, adattabilità, progettualità e prospettiva temporale futura, significati e valori attribuiti al lavoro, scopi e motivazioni del lavoro, ecc.).

UN UTILE SCHEMA DI RIFERIMENTO

Ciascuna delle differenti angolature dalle quali osservare il fenomeno *employability* fornisce elementi utili alla sua comprensione, ma non aiuta a cogliere le loro probabili interazioni e a formulare un quadro concettuale soddisfacente in grado di sostenere anche le pratiche di miglioramento dell'occupabilità.

Per tale ragione Guilbert, Bernaud, Gouvernet e Rossier (2016) sottolineano che *l'employability* va intesa come un costrutto multidimensionale che deve render conto del fatto che coesistono e interagiscono nello stesso spazio:

- *le persone, responsabili dei loro percorsi lavorativi;*
- *le organizzazioni di lavoro con le loro pratiche di gestione delle risorse umane;*
- *le istituzioni che regolano il mercato del lavoro e le politiche formative che influenzano i contesti occupazionali e, più o meno direttamente, anche l'occupabilità delle persone.*

Dunque, per mettere in risalto le interazioni tra questi tre poli gli stessi autori propongono una rappresentazione concettuale e grafica (Fig. 1) della struttura dell'*employability*. Essa è collocata al centro di un triangolo i cui lati sono in realtà costituiti dalle frecce di connessione reciproca tra i tre vertici occupati rispettivamente: dalle *strategie organizzative*, dalle *politiche istituzionali del lavoro e formative* e dalla *persona* stessa. Ci limitiamo a ricordare che, per quanto riguarda il vertice delle politiche organizzative, oltre alle modalità di reclutamento sono da tenere presenti le dinamiche dei mercati in cui le aziende

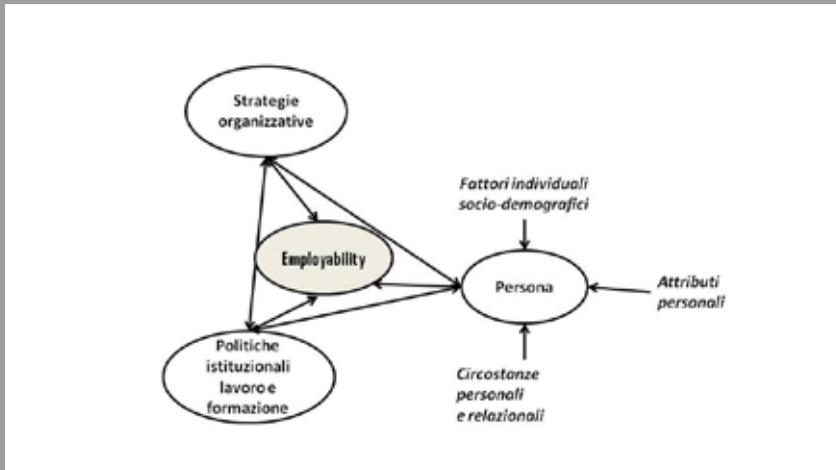


Figura 1: Rappresentazione concettuale e grafica della struttura dell'employability

operano che influenzano il dimensionamento e i criteri di scelta dei lavoratori. Il vertice delle politiche istituzionali e formative dà rilievo particolare alla qualità dell'istruzione (e ai suoi esiti in termini di capitale sociale) e alle politiche attive che possono incidere sul mercato del lavoro facilitando o meno l'accesso. Il vertice della persona fa riferimento al capitale umano articolabile in: "fattori individuali" di natura socio-demografica (come età, genere, provenienza familiare, qualifiche e livelli di istruzione, effettivo possesso di competenze e skills trasferibili, esperienze e traiettorie professionali, ecc.); "circostanze personali/relazionali" (ad esempio, disponibilità di reti di sostegno sociale, accesso a capitale sociale, ecc.); "attributi personali" (le caratteristiche disposizionali e di competenza esplorate dalla ricerca psicosociale sopra ricordate).

È plausibile ritenere che le interazioni reciproche tra le varie componenti del triangolo siano in grado di dar conto delle grandi differenze nei livelli di occupabilità, come effetto della diversa forza di influenza esercitata da uno o l'altro dei vertici considerati. Ciò diventa assai esplicativo per la comprensione delle difficoltà dei gruppi sociali più vulnerabili quando, ad esempio, le carenze dal lato della persona (rispetto al possesso di skills sociali, linguistiche, di consapevolezza, autoefficacia e stima di sé, ecc.) potrebbero associarsi a barriere sul vertice organizzativo (diseguaglianze

nella gestione delle persone o fenomeni di stigmatizzazione sociale sul lavoro) e su quello delle politiche formative e del lavoro (ad esempio, assenza di sostegni specifici per lo sviluppo di competenze o per la progettazione di futuro professionale sostenibile).

RISORSE PSICOSOCIALI E AUTO-RIFLESSIVITÀ

Abbiamo richiamato il "modello triangolare dell'occupabilità" al solo fine di avere una visione realistica di questo concetto complesso che, appunto, comprende sia *caratteristiche esterne* alla persona (che possono operare come opportunità o barriere al suo sviluppo) sia *fattori interni* di differente natura. L'interesse principale è tuttavia sul "vertice persona" anche per poter riconoscere meglio come potenziare le sue interazioni con gli altri vertici. La domanda che ci poniamo è la seguente: su quali risorse può contare una persona per sviluppare e autoregolare la sua *employability*? La ricerca psicosociale e i recenti orientamenti della psicologia vocazionale (ricordiamo ad esempio gli approcci costruttivisti della *Life Construction Theory* di Guichard, 2009, e della *Career Construction Theory* di Savickas, 2011) si sono focalizzati sul repertorio di risorse personali citato in precedenza. Esso, viene articolato da

Coetzee (2008) in un modo assai interessante anche dal punto di vista pratico poiché specifica differenti categorie di risorse che possono diventare il bersaglio di interventi differenziati promossi dai servizi di sostegno all'occupabilità.

L'autrice considera queste categorie: *risorse derivanti dalle preferenze e valori attribuiti alla carriera* che costituiscono lo schema personale sul quale tracciare i passi che un individuo intende seguire; *risorse abilitanti la carriera* (come le competenze altamente trasferibili e quelle di interazione con gli altri), *risorse energetiche e motivazionali che guidano la carriera* (propositi, auto-direzione, coraggio di avventurarsi), *risorse che armonizzano e regolano la carriera* (consapevolezza e stima di sé, adattabilità, controllo emozionale) potenziando flessibilità e resilienza rispetto agli ostacoli.

Come si può notare si tratta in gran parte di attributi del *self* variamente operazionalizzati nell'ambito della ricerca (si potrebbero infatti aggiungere gran parte dei costrutti simili accennati sopra come l'identità, la *self-efficacy*, il *self-management*, le *ancore di carriera*, Toderi e Sarchielli, 2013) che operano in senso lato come *meta-competenze* in grado di:

- sostenere la pro-attività necessaria alla persona nel progettare la propria vita, nel prendere decisioni, nell'apprendimento continuo, nella soluzione di problemi non familiari, nelle strategie di autoregolazione del proprio rapporto con il lavoro e di adattamento ai rapidi cambiamenti del contesto;
- facilitare l'acquisizione di altre competenze o *skills* più specifiche (ad esempio, quelle connesse con i ruoli e le domande lavorative concrete) funzionali ad accrescere l'*expertise* professionale e l'occupabilità.

Ciò che preme sottolineare è l'importanza di uno dei meccanismi fondamentali che entrano in gioco, direttamente o indirettamente, nella costruzione di

tali differenti risorse psicosociali: *l'auto-riflessività*. Il ruolo della riflessione è stato ampiamente affrontato nei contesti formativi come processo connesso con *l'apprendimento significativo* poiché esso enfatizza l'intenzione della persona di acquisire conoscenze e competenze anche riflettendo sull'esperienza fatta. Inoltre, soprattutto nei contesti lavorativi, le pratiche riflessive hanno un rilievo nella formazione di un professionista in grado:

- 1) di gestire attività complesse e non standardizzabili usando le sue abilità nel riorganizzare e padroneggiare le proprie conoscenze, capacità e orientamenti affettivi;
- 2) di riconoscere una significativa connessione tra il suo *self* (e i suoi vari attributi) e il lavoro, espressa nei termini di identità, autoconsapevolezza e senso di iniziativa personale.

Si è osservato che la riflessione su questi aspetti, attivata da pratiche riflessive sistematiche, rinforza il ruolo centrale della persona nel padroneggiare il contesto, nel dirigere le scelte da prendere e nell'imparare dall'esperienza ciò che è importante per un'azione efficace (Helyer, 2015). Un discorso analogo può essere fatto in tema di occupabilità dal momento che riflettere ovvero vagliare e valutare ciò che è stato sperimentato in pratica e nelle differenti situazioni permette alla persona di rendersi conto dei propri punti di forza e di debolezza che spesso restano sullo sfondo rallentando così la crescita e il senso di auto-efficacia della persona stessa.

RIFLESSIONE E RIFLESSIVITÀ

Riflettere non significa semplicemente applicare una regola di soluzione a un problema routinario né solo pensare in modo più mirato a qualche cosa che si presenta più complicato del solito, è molto di più. Con riferimento alle risorse psicosociali della persona, l'atto del



riflettere suggerisce la produzione di un'immagine allo specchio che diviene un'opportunità per l'individuo di osservarsi, di prendere in esame ciò che è o che sta facendo e come lo sta facendo.

In altri termini, si diventa "osservatori di se stessi" e delle proprie pratiche facendo emergere ed esplorando così ciò che George Mead chiamava *immagine di sé* per poi acquisire la *consapevolezza di sé* nel momento in cui si prende atto anche del grado di riconoscimento o di conferma della nostra immagine da parte di "altri significativi". Questo processo di riflessione rappresenta un primo passo con cui rendersi conto e prendere atto anche del proprio patrimonio psicosociale disponibile, più o meno ampio.

L'auto-riflessività è il passo successivo, quello in cui si mettono in discussione le preoccupazioni, le paure, i punti di vista usati più di frequente, i temi di interesse per la propria vita che sono più ricorrenti, i modi di fare e di essere, valutando il loro grado di corrispondenza e di adeguatezza alle domande che provengono dall'esterno (ad esempio, dal contesto lavorativo) o dall'interno (desideri, preferenze, aspettative, progetti iniziali, ecc.). Riconoscere una distanza tra ciò che si possiede in termini di risorse psicosociali, conoscenze e capacità e ciò che sarebbe necessario in un dato contesto costituisce una potente spinta motivazionale per cercare di colmare il *gap* mettendo in atto strategie adatte a superare gli ostacoli personali o sociali che si sono frapposti.

Seppure non sia facile sottoporre a vaglio critico le proprie percezioni (ad esempio, la percezione di occupabilità), le interpretazioni e credenze consolidate dall'esperienza, la riflessività può diventare uno strumento cognitivo importante, applicabile ricorsivamente per autoregolare i propri cambiamenti (di atteggiamenti, di progetti, di modi di impegnarsi, di conoscenze e competenze, ecc.) e non effettuarli solo per costrizione, in risposta a pressioni

esterne. Naturalmente, questo obiettivo non è sempre «da tutti apprezzato (ad esempio, se non ci sono motivazioni ad uscire dalle *routines* consolidate) o non facilmente praticabile, senza specifici sostegni, dalle persone con scarse risorse educative e socio-culturali o in condizioni di particolare svantaggio nei contesti di lavoro» (Sarchielli, 2017); inoltre esso risulta ancora troppo poco considerato negli stessi contesti scolastico-formativi e di socializzazione al lavoro che dovrebbero rendere agevole o consolidare tale modalità di pensiero critico costruttivo.

Questa operazione autoriflessiva può essere sostenuta anche dall'interazione con gli altri cioè in una "conversazione" mirata alla ricerca di significati dell'esperienza che possono essere validati insieme e giustificare cambiamenti significativi di aspetti più o meno ampi del *self*.

Al riguardo basterà un esempio. Se pensiamo a una normale esperienza di *counselling* psicologico riconosceremo in pratica una simile logica auto-riflessiva che, di fatto, non fa che rendere psicologicamente salienti e strutturare meglio le modalità naturali di pensiero comunemente adottate per riorganizzare l'esperienza, ricostruire il suo significato e ricavare orientamenti per l'azione (Toros e Medar, 2015). Infatti, al di là delle differenze di approccio teorico-pratico, il *counselling* riguarda una relazione interpersonale con un professionista (in particolare, uno psicologo) che si focalizza, *in primo luogo*, sul compito condiviso di far emergere dalla persona rappresentazioni significative della sua esperienza, di riflettervi esaminandole con attenzione per riconoscere, oltre alla sequenza dei fatti, le reazioni emozionali che provocano, le credenze (più o meno corrette) con cui si tende a giustificarli, le carenze personali nello svolgimento delle esperienze richiamate, ma anche le competenze inesprese o altre risorse psicosociali presenti, ma congelate o sottovalutate. *In secondo luogo*, questa relazione dialogica è orientata a:

1) facilitare l'auto-riflessività ovvero una consapevolezza critica del proprio modo di essere (del proprio *self*); 2) ad individuare possibili alternative di azione, ma soprattutto nuovi modi di interpretare e di vedersi collocato nella situazione concreta (scoperta di aspetti di sé ritenuti periferici, consapevolezza di sé e delle possibili connessioni tra vari attributi personali, attenzione alle direzioni di auto-sviluppo, ecc.) e nuove possibilità di far crescere le proprie risorse.

INCREMENTARE LA RIFLESSIVITÀ NELL'AMBITO DEI SERVIZI

L'interesse per la riflessione e la riflessività è fortemente presente nelle concezioni e nelle pratiche moderne per orientare le persone (soprattutto nei momenti di transizione), per sostenere lo sviluppo delle carriere e, più in generale, la progettazione dei propri percorsi personali dentro e fuori dai contesti di lavoro. È questo un modo anche per riconsiderare le risorse personali e il loro potenziamento nell'ottica dell'occupabilità delle persone e per trovare ulteriori significati negli interventi di sostegno attuabili, ad esempio, nei servizi di orientamento e *guidance* e nei servizi per il lavoro.

Pare utile qui ricordare i due contributi di Savickas (2016) e di Guichard (2016) a commento del numero monografico della rivista *Journal of Vocational Behavior* dedicato specificamente al tema della *Reflexivity in Life Design Interventions*. In particolare, Savickas sottolinea l'importanza della riflessione e della riflessività nel processo di costruzione della carriera insistendo sul fatto che: «*riflettere significa considerare (vagliare) le esperienze passate o le circostanze presenti. Come parte dell'intervento di life design, conosciuto*

come Career Construction Counselling, i professionisti inducono questa attenta considerazione e questa importante modalità di pensiero mediante un'intervista strutturata, cioè la Career Construction Interview. La riflessione del cliente su di sé, le proprie storie e copioni seguiti produce una concreta conoscenza e stimola un auto-esame rilevante per l'attuale transizione di carriera. ... successivamente il consulente favorisce la riflessività del cliente e facilita nuove azioni. ... Sebbene siano collegate la riflessione e la riflessività sono diverse tra loro. La persona usa la riflessione per imparare qualcosa su se stessa, mentre utilizza la riflessività per cambiare in qualche modo il suo self. Mentre la riflessione coinvolge l'autoconsapevolezza, la riflessività si riferisce all'autoconsapevolezza con l'aggiunta dell'agency ovvero della capacità e dell'intenzione di agire personalmente» (Savickas, 2016, 84, traduzione personale).

Anche Guichard (2016) si trova sulla stessa lunghezza d'onda quando sottolinea che la riflessività rappresenta un *processo dialogico di interpretazione del self* (particolarmente facilitato nelle situazioni di consulenza di carriera). Esso si presenta come un dialogo con il consulente, ma soprattutto con se stessi, mediante il quale gli individui effettuano un attento esame delle loro problematiche sostenuto dall'esigenza di individuare nuovi orientamenti e scopi significativi per la loro vita e delineano il significato delle loro esperienze creando connessioni tra passato, presente e futuro. In tal modo essi assumono consapevolezza delle loro risorse e mettono in atto la loro capacità di creare e definire nuove prospettive di fronte a situazioni di transizione.

Queste importanti conferme dell'importanza attualmente attribuita ai processi riflessivi e di riflessività, stimolati nelle interazioni dialogiche, potrebbero spingere a un più deciso rinnovamento anche delle pratiche di sostegno all'occupabilità nell'ambito dei servizi



di orientamento, counselling di carriera e per il lavoro. Ciò nel senso di ridurre gli interventi di natura diagnostica, di *profiling* amministrativo o di semplice *matching* tra domanda e offerta in favore di una più decisa attenzione a come le persone costruiscono i significati da attribuire ai loro progetti e percorsi di vita, a come possono assumere consapevolezza delle risorse psicosociali disponibili, a come utilizzarle al meglio e a come investire energie per mantenerle aggiornate o potenziarle.

Del resto, accanto alle pratiche di counselling sopra accennate, basate sull'interazione tra persona e consulente e sicuramente complesse e impegnative sul piano dei tempi e dei costi, sono ormai disponibili molti supporti a più basso costo (e quindi più sostenibili) per facilitare l'attivazione e il sostegno all'autoriflessività e in questo modo incrementare anche l'occupabilità. Ci si può riferire a forme strutturate di *stimolo alla riflessione* e all'*auto-riflessività*, attuabili anche in gruppo e, almeno in parte, con l'ausilio delle tecnologie informatiche. Esse sono basate, ad esempio: su *scritture riflessive* (come diari e note autobiografiche), *riflessioni riassuntive* (come liste o tavole di temi di interesse, schede di autovalutazione, ecc.), *rappresentazioni grafiche e diagrammi* (come mappe concettuali e *flow-chart* relative ad esperienze svolte), *rappresentazioni creative* (a partire da stimoli come immagini, simboli, brani letterari, spezzoni cinematografici, ecc.), *commenti su registrazioni* (di *storytelling*, interviste video, ecc.), *perspective taking* (mettersi nei panni degli altri esaminando esperienze ricavate attraverso tecniche come l'"incidente critico"), modalità di gruppo come l'*action learning* (focalizzazione in gruppo su un problema e riflessione critica sulle aspettative, credenze, punti di vista, modalità di ascolto attivate dal problema affrontato).

Ciò che si deve sottolineare è l'esigenza di un cambiamento di prospettiva nell'erogazione di servizi di sostegno

che deriva dal riconoscimento del valore della riflessività. Si tratta infatti di creare le condizioni concrete di accesso a servizi che si propongono come missione quella di facilitare la tendenziale strategia personale di costruzione di meta-competenze rinforzando i processi di scoperta di sé, di auto-monitoraggio e auto-valutazione che aumentano la probabilità di farsi carico della propria occupabilità e di realizzare un efficace processo di autogestione dei percorsi di carriera.

Guido Sarchielli

Psicologo del lavoro

Professore a contratto del corso

Individui, gruppi e organizzazioni

Università di Bologna

BIBLIOGRAFIA

Coetzee M., *Psychological career resources of working adults: a South African survey*, "SA Journal of Industrial Psychology", 34(2), 10-20, 2008.

Di Fabio A., Cumbo T., *Career management and employability*, "Counseling", 1, 1-6, 2017.

Guichard J., *Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues*. "Journal of Vocational Behavior", 97, 78-83, 2016.

Guichard J., *Self-constructing*. "Journal of Vocational Behavior", 75, pp.251-258, 2009.

Guilbert L., Bernaud J.L., Gouvernet B., Rossier J., *Employability: review and research prospects*. "International Journal of Educational and Vocational Guidance", 16, 69-89, 2016.

Helyer R., *Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL)*. "Journal of Work-Applied Management", 7(1), 15-27, 2015.

Andrej Kosič, Dorati vigneti
risplendono, 2011, acquerello,
58x76 cm

Sarchielli G., *Occupabilità, processi di riflessività e self-assessment: Quali implicazioni per orientamento e counseling?*. "Counseling", 1, 1-4, 2017.

Savickas M. L., *Reflection and reflexivity during life-design interventions: Comments on Career Construction Counseling*. "Journal of Vocational Behavior", 97, 84-89, (2016)

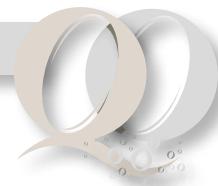
Savickas M. L., *The self in vocational psychology: Object, subject and project*. In P. J. Hartung e L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (17-33). Washington, DC, American Psychological Association, 2011.

Toderi S. e Sarchielli G., *Sviluppare la carriera lavorativa*, Bologna, Il Mulino, 2013.

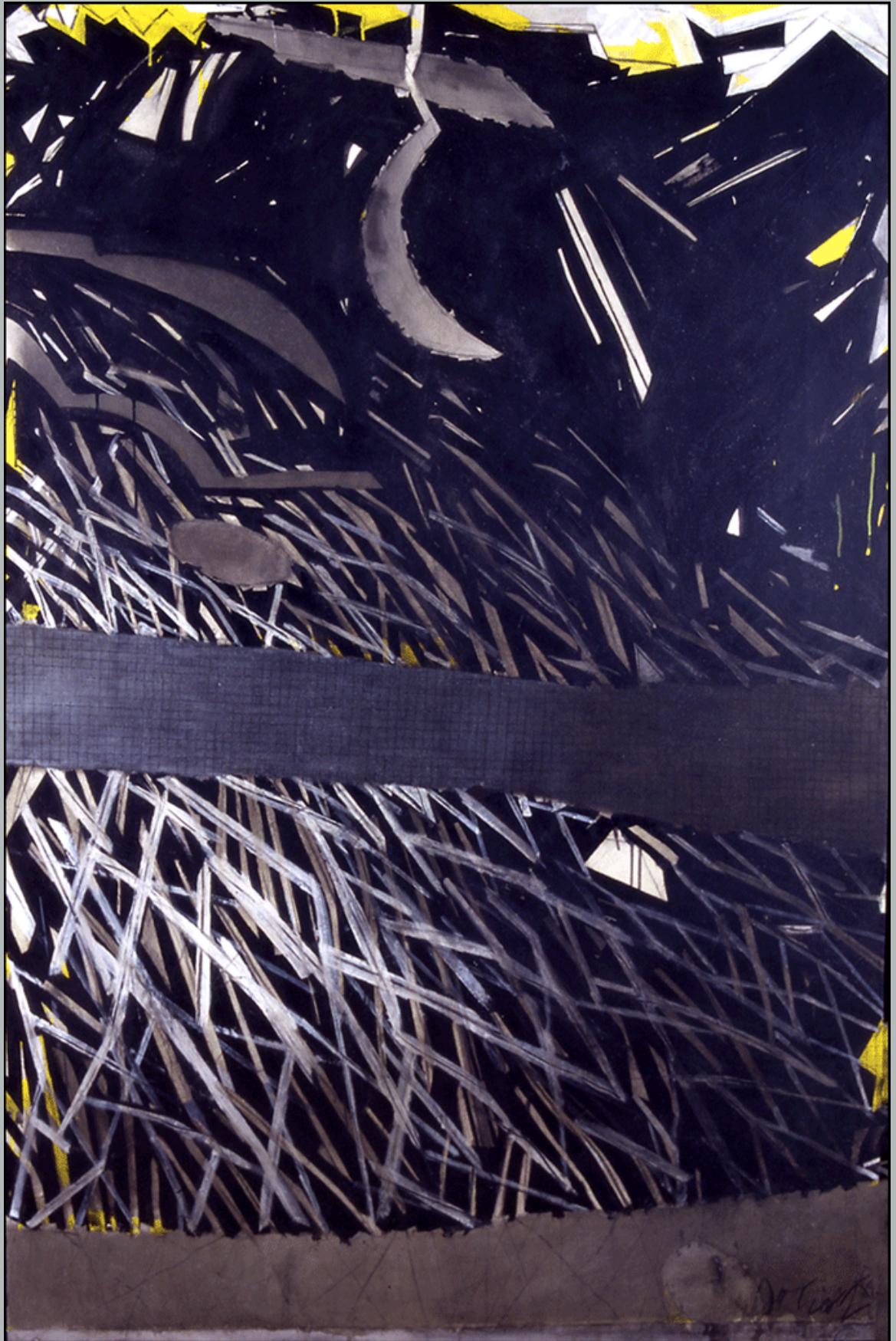
Toros, K. e Medar, M., *Social Work Students' Thoughts on Self-Reflection: A Qualitative Study Based on Reflective Journaling*. "International Journal of Humanities and Social Science", 5(3), 89-96, 2015.

Van Dam K., *Antecedents and consequences of employability orientation*. "European Journal of Work and Organizational Psychology", 13(1), 29-51, 2004.





Nico Di Stasio, senza titolo, acrilico su tela, 120x100 cm



Massimiliano Busan, senza titolo,
2016, tecnica mista su tela, 80x120 cm



Ignazio Doliach, Il falchetto, 2001,
tecnica mista su carta intelata,
150x100 cm

LE MOLTEPLICI SFIDE EDUCATIVE DELLA QUESTIONE AMBIENTALE

WO ABER GEFAHR IST, WAECHST DAS
RETTENDE AUCH*

Marco Cantalupi

Il tema ambientale - non è certamente una novità - coinvolge molti piani, da quello scientifico a quello politico, e naturalmente educativo. Più sorprendente è il fatto che, nel giro di pochi decenni, da preoccupazione esotica, confinata a gruppi sociali minoritari e su cui ben pochi e pressoché inascoltati studiosi¹ contribuivano ad attirare l'attenzione dell'opinione pubblica, essa sia diventata una "questione", o con termine meno neutrale, una "crisi": e che da sintomo legato a crisi temporanee determinate da episodi particolarmente gravi - dall'avvelenamento da mercurio di Minamata (1956), alla diossina di Seveso (1976), all'isocianato di metile di Bophal (1984), al petrolio della Exxon Valdez (1989) a Chernobyl (1986) e Fukushima (2011) - sia diventata sinonimo di crisi permanente.

Alle legittime ansie per un conflitto termo-nucleare, peraltro ancora concreto, abbiamo aggiunto quelle per il riscaldamento globale e le sue conseguenze per la sostenibilità di molte specie, genere umano incluso. Le guerre del clima (Dyer, 2012), non possono più essere considerate pure fantasie da apocalittici o problemi locali di popolazioni povere, geograficamente distanti da noi e scarsamente dotate di tecnologie di adattamento². Questa prospettiva apocalittica può essere rappresentata efficacemente dalle immagini de //

* *"Dove c'è pericolo cresce anche ciò che salva"* Friederich Hölderlin



giardino delle delizie, il celebre trittico a olio su tavola di Bosch (vedi figura 1)

Rapporti e comunicati rilasciati da una parte della comunità scientifica non inducono all'ottimismo. EU Copernicus Climate Change Service ha confermato che il 2016 è stato l'anno più caldo di sempre, con una temperatura media superiore di 1,3 gradi rispetto ai livelli pre-industriali e con valori estremi raggiunti in diverse parti del pianeta; e che le emissioni stimate per il 2030 sono già notevolmente superiori a quelle compatibili per mantenere al di sotto della soglia dei 2 gradi l'innalzamento della temperatura.

Il tempo stringe e si susseguono conferenze e accordi sui cambiamenti climatici: le ultime in ordine di tempo sono state quella di Parigi, dove parte della comunità internazionale ha nuovamente preso decisioni, supposte vincolanti, e di Marrakech del 2016 incentrata sulle modalità di realizzazione di quegli accordi e che appare come un successo già per il solo fatto di per aver *"mantenuto il clima di determinazione necessario a sostenere l'azione climatica*

delle decisioni razionali ed eque utilizzando³ le corrette procedure di scelta collettiva. In verità, non è scontato che il paradigma delle scelte sociali, inteso quale insieme di procedure con cui pervenire a decisioni collettive, date le diversità di preferenze, atteggiamenti e priorità di fini dei singoli individui (Sen 1998), sia effettivamente applicabile ad un contesto come quello dei processi ambientali. Non si tratta solo di rintuzzare le eccessive pretese avanzate dal principio di razionalità assoluta, a favore delle euristiche studiate in contesti decisionali reali, nei quali i limiti cognitivi degli agenti o il tempo effettivamente disponibile per portarli a termine sono la norma (Kahneman 2002).

I processi ambientali, che risultano più interessanti e difficili da trattare rispetto al caso in cui l'ambiente sia considerato staticamente, cioè solo quale "bene pubblico", sono intrinsecamente caratterizzati da rischio e complessità (Kantor – Nelson, 1979) e quindi da metriche che finiscono per sovvertire gli approcci decisionali correnti. Monitoraggio dei livelli correnti⁴, ottimizzazione quale



Figura 1: "Il giardino delle delizie", Hieronymus Bosch ca. 1490 - 1510 (Museo del Prado, Madrid). Immagine di dominio pubblico Commons.wikimedia.org

a livello internazionale" (Calliari-Carraro 2017).

Per un certo tempo, si è pensato che il decorso della questione ambientale sarebbe stato benigno purché si producesse la "giusta" conoscenza dello stato delle cose e che questa, una volta diffusa rapidamente tra i decisori, politici e non, avrebbe costituito la base per

criterio fondante delle analisi costi-benefici e di conseguenza delle misure di mitigazione, strategie attendiste (valide nell'ipotesi di distribuzioni "regolari" che sottostimano le probabilità di eventi rari) fanno riferimento ad un contesto di conoscenza superato (Snyder *et al.* 2011).

In un mondo in cui la tecnologia ha innescato un'accelerazione di comples-

sità, i meccanismi decisionali assumono veste nuova. Andreas Schleicher, nella prefazione ad un recente volume (Oecd 2017), coglie con lucidità la sfida educativa implicita portata da una metamorfosi dei processi decisionali in un mondo di crescenti interdipendenze, ambiguità, incertezze, volatilità. C'è ancora molta strada da fare, ora che abbiamo riconosciuto la necessità di un nuovo modello educativo e formativo centrato su quelle competenze di *problem solving*, individuali e collettive, indispensabili alle generazioni future per riuscire a elaborare, e per tempo, risposte efficaci rispetto agli usi energetici, ai consumi di risorse sempre più scarse, alle scelte di trasporto, alla produzione dei rifiuti e del riciclaggio. Il passaggio ad un'economia verde (o blu) richiede conoscenze, valori e atteggiamenti, competenze, sia che si considerino i comportamenti delle "famiglie" sia quelli dei "lavoratori"⁵. Investire in questo campo è una priorità assoluta, non un rimedio opportunistico per rianimare il ciclo degli investimenti ancora così depresso dopo la Grande Recessione del 2008.

Andrebbe sottolineato il fatto che la posizione etica classica, secondo cui tanto maggiore è la conoscenza e tanto più si rafforza la predisposizione a scegliere bene e per il bene, ha un insidioso avversario a monte: i meccanismi sociali producono non solo conoscenza ma anche ignoranza e la questione ambientale non fa eccezione.⁶ I procedimenti scientifici, infatti, sono entrati da molto tempo in stabile interazione con le pratiche di investimento, di valutazione dei rischi, dell'approccio delle scelte razionali. Come sostiene Lohman (2011), le iniziative internazionali e nazionali di policy in tema ambientale sono state irresistibilmente attratte dalla costruzione di un mercato delle emissioni che sfrutti, trasformandolo artificialmente in merce, il naturale ciclo del carbonio della Terra. Si tratta di un evento storico che rappresenta il logico corollario

del dire – come è stato effettivamente detto e si continua a ripetere - che il riscaldamento globale altro non è che il più gigantesco fallimento di mercato della storia e che, fissando un "prezzo giusto", vi si porrà finalmente rimedio. È improbabile che sia così, ma comunque sia bisogna essere consapevoli che l'introduzione di questo meccanismo sta condizionando, nel tempo storico e quindi irrevocabilmente, gli sviluppi di traiettorie tecnologiche, di orientamenti e policy ambientali.

Inoltre, a rendere paradossale lo snodo epocale di cui siamo testimoni, persiste ed è tuttora assai vitale la posizione negazionista, che risulta incomprendibile, se non nelle sue manifestazioni caricaturali, senza tracciarne la filiazione dal paradigma neolibera-⁷ secondo cui il mercato con il suo meccanismo di formazione dei prezzi è l'unico processore sistemico affidabile delle informazioni, una "tecnologia sociale" di gran lunga più efficace ed efficiente degli individui presi singolarmente o di ogni altra istituzione pubblica. Per difetto di complessità rispetto al fenomenico, nessuna mente umana o collettiva, infatti, sarebbe in grado di comprendere veramente cosa stia succedendo e prospettare quindi una soluzione, tantomeno di politica economica. Questo vale anche per le teorie scientifiche, per le quali non si dovrebbe porre a criterio di validazione quello della verità, ma quello del loro affermarsi nel mercato delle idee. Non che non siano necessari lo Stato e le sue agenzie, come sostenuto ai tempi del *laissez faire*: anzi, ed è la prospettiva su governamentalità e bio-politica aperta da Foucault, è prioritario che vi sia uno Stato forte che consenta ai mercati di operare e li patrocini attivamente laddove essi ancora non siano entrati in funzione. Altri autori⁸ si spingono oltre, con l'affermare che il negazionismo sarebbe semplicemente un espediente tattico per guadagnare tempo durante la fase di gestazione



del secondo progetto neoliberale in campo: la creazione di un mercato delle emissioni in alternativa al controllo diretto delle emissioni. Una costruzione

un'efficace espressione dell'enciclica *Laudato Si* "troppi mezzi per scarsi e rachitici fini".

Nell'edizione 2006 della rilevazione

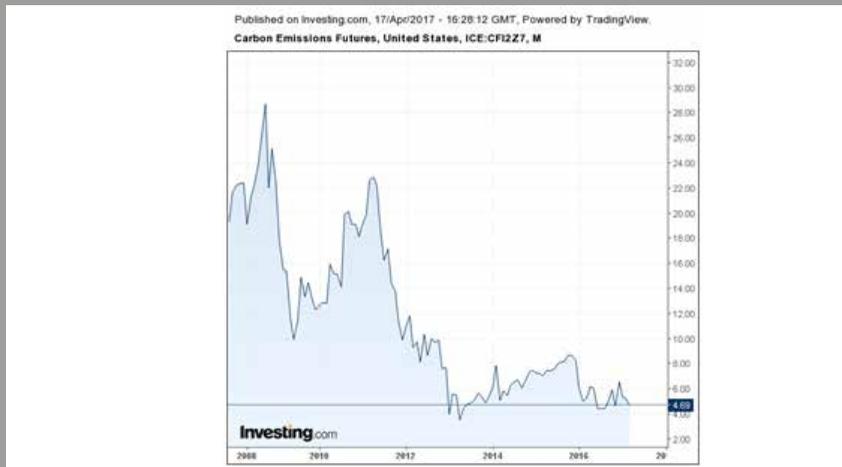


Gráfico 1: il gráfico mostra l'andamento in serie storica del prezzo unitario, in dollari, per un lotto di 1.000 unità di concessioni legali a rilasciare emissioni in EU di CO2 equivalenti. Tale prezzo regola i contratti *future* scambiati su piattaforma elettronica. Le quotazioni scesero sotto i 3\$ nel novembre del 2013.

sociale complicata e che ha richiesto molto tempo, dirottando molteplici risorse verso lo sviluppo di una tecnocrazia, per lo più di tipo finanziario, che appare progressivamente più inidonea rispetto all'oggetto specifico, con risultati che sembrano andare nella direzione opposta a quella auspicata. I prezzi, infatti, da troppo tempo vanno allineandosi lungo un trend discendente, non ascendente: da disincentivo, il meccanismo di prezzo si è trasformato in incentivo a inquinare, ora e in futuro.⁹ (Vedi gráfico 1)

Non è inutile rammentare che storicamente questi sviluppi rappresentano l'inevitabile esito di idee e dottrine che, sul terreno specifico di quella economica, hanno per lungo tempo ignorato o addirittura combattuto sensibilità e orientamenti "ecologici" (Alier 1991) a favore, viceversa, di un paradigma formalmente elegante ma sostanzialmente incongruo o addirittura irrilevante rispetto al perenne problema economico, anzi bio-economico delle comunità umane. Dobbiamo riconoscere che, nonostante decenni di critica, siamo ancora coartati all'interno di veri e propri miti economici (Georgescu-Roegen 1970 e 1975) che in definitiva inducono ad assegnare, con

PISA¹⁰ i ricercatori dell'Ocse avevano svolto uno specifico approfondimento sugli atteggiamenti nei confronti della questione ambientale di studenti e genitori, in particolare su sei questioni ambientali specifiche¹¹ e su cinque sfide ambientali complesse¹² che, dieci anni dopo, appaiono non solo importanti, ma ormai cruciali per il nostro futuro comune.¹³ I dati di sintesi evidenziavano come la quasi totalità degli studenti¹⁴ fosse almeno a conoscenza dei temi in esame, e che la loro consapevolezza per gli impatti per l'uomo oscillasse, a seconda dell'argomento specifico, tra il 76 e il 92%. Notevolmente inferiori, invece, risultavano i valori delle percentuali di coloro che ritenevano suscettibili di futuro (20 anni) miglioramento i problemi associati alle questioni ambientali: le percentuali qui non superavano il 21% per la questione della scarsità energetica e il 13% per la deforestazione.¹⁵ Se è vero che le conoscenze, la consapevolezza, gli atteggiamenti e le aspettative sono associate ai comportamenti, auspicabilmente all'interno di un circuito virtuoso, allora dalla lettura dei risultati dell'indagine, emerge la poco piacevole sensazione che già per i giovani di allora ci fosse poco da



Enzo Tedeschi, L'albero ferito, 2017,
stampa digitale, 80x63 cm



Enzo Tedeschi, Rinforzo, 2017,
stampa digitale, 80x63 cm



fare. Forse, quei risultati sollevano il legittimo sospetto che per i giovani la questione ambientale non può e non debba limitarsi, atrofizzandosi, al solo piano dell'informazione scientifica o delle conoscenze tecniche, ma aprirsi verso altre e non meno importanti direzioni valoriali. Se così fosse, cadrebbe la posizione di coloro che ritengono che per risolvere la questione ambientale sia del tutto inutile occuparsi del piano valoriale, ad eccezione dell'educazione nei primi anni di vita, per concentrarsi pragmaticamente su tecnica e procedure decisionali.

Invece, non possiamo fare a meno di investire, rapidamente ed estensivamente, in una prospettiva educativa che dia il giusto spazio alle filosofie e alle etiche ambientali e ecologiche,¹⁶ che imposti un serio, sistematico e partecipato lavoro di avvicinamento alla prospettiva della "cura della casa comune", come felicemente si esprime l'enciclica di Papa Francesco. Una prospettiva che ci faciliti nel faticoso avvicinamento quotidiano alle utopie di cui abbiamo bisogno, si chiamino esse "programma bio-economico minimale" o *Blue economy*; ad accelerare la maturazione di atteggiamenti, pratiche e comportamenti ambientali senza i quali nessuna politica ambientale, ispirata ai principi di libertà e fratellanza, può avere la benché minima possibilità di successo. Meditare sulla cura della casa comune conduce a interrogarci sul senso dell'esistenza e sui valori alla base della vita sociale, a rifiutare con decisione le seduzioni alla deresponsabilizzazione del singolo da un lato e all'erosione degli spazi ove esercitare le scelte collettive dall'altro. L'alternativa è quella di sedersi ed aspettare, fatalisticamente, l'anno che verrà.

Marco Cantalupi

Economista
marco.cantalupi@cantab.net

Bibliografia

Alier J. M., *Economia ecologica: energia, ambiente società*, Milano, Garzanti, 1991.

Brulle R., *Institutionalizing delay: foundation funding and the creation of U.S. climate change counter-movement organizations*, Climatic Change, 2013.

Calliari E., Carraro C., (2017), COP22 steps up the implementation of the Paris Agreement

Carraro C., Mazzai A., *Il clima che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2017.

Georgescu-Roegen N., *The Entropy law and the economic process*, Harvard, Belknap, 1970.

Georgescu-Roegen N., (1975) Energy and economic myths, Southern Economic Journal, 41, 3, (347- 381).

Economist (2013), ETS, rip., 20 aprile 2013.

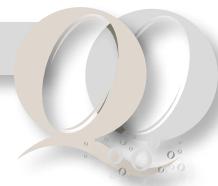
Kahneman D., *Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgment and choice*, Nobel prize lecture, 2002.

Kantor P., Nelson R., (1979), *Social decision making in the presence of complex goals*, Theory and decision, 10.

Lohman L. (2008), Carbon trading, climate justice and the production of ignorance: ten examples, *Development*, 51, (359-365).

Oecd, *Green at fifteen*, Paris, 2009.

Oecd, *Greening household behavior. The role of public policy*, Oecd publishing, Paris, 2011.



Oecd, *The nature of problem solving. Using research to inspire 21th century learning*, Oecd publishing, Paris, 2017.

Sen A., *The possibility of social choice*, Nobel prize lecture, 1998.

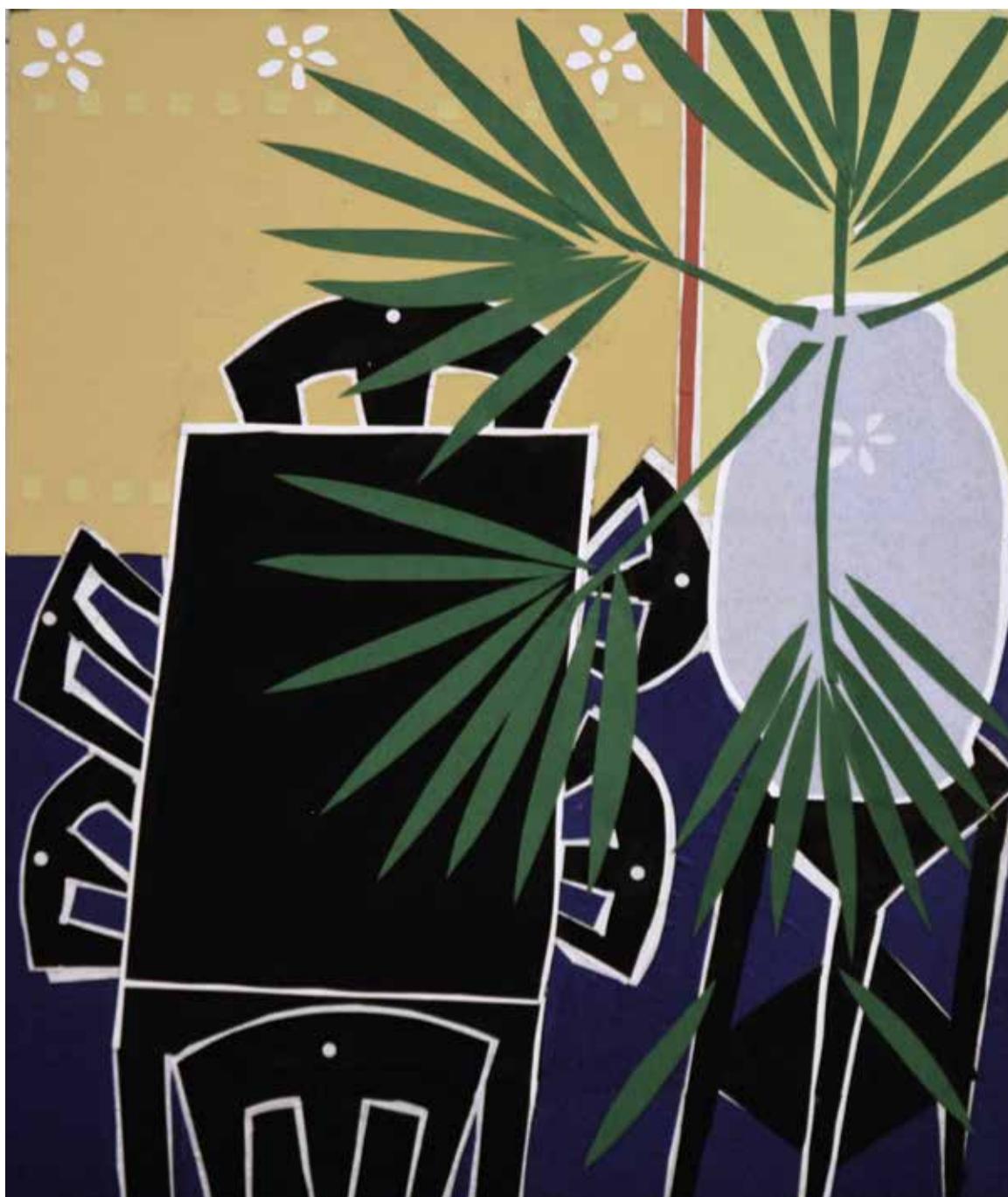
Snyder C., Mastrandrea M., Schneider S., (2011), *The complex dynamics of the climate system: constraints on our knowledge, policy implications and the necessity of system thinking*, in Handbook of the philosophy of science, vol. 10: Philosophy of complex systems.

Stefano Ornella, *Batosta 432, cavalla della tenerezza*, 2015, olio su silicato, 80x60 cm



NOTE

- 1** Barry Commoner, professore di botanica, celebre per il suo "Il cerchio da chiudere" del 1970, finì sulla copertina del Time quale leader dell'allora "emergente scienza della sopravvivenza". Candidato alle elezioni presidenziali del 1980 per il Citizen Party, attirò lo 0,3% dei voti.
- 2** I cambiamenti climatici, avvertono Carraro – Mazzai (2017), non sono un problema ambientale, né un problema lontano nel tempo o che riguarda solo i Paesi più vulnerabili. Sono un problema economico tra i più importanti e urgenti da risolvere. Naturalmente, bisogna aggiungere, si tratta di verificare se, tra gli altri, abbiamo gli strumenti di teoria economica adeguati per affrontarlo.
- 3** Per Nelson (1979) la pretesa di poter affrontare i problemi ambientali su scala globale è mal fondata. I problemi ambientali possono essere affrontati solo localmente, non globalmente.
- 4** Ad esempio, nel mercato delle emissioni si ricorre a delle equivalenze, scientificamente assai dubbie, tra i diversi gas serra: questi rapporti numerici vengono peraltro ampiamente rivisti.
- 5** Per le prime, funzionalmente considerate all'interno della Green Growth dell'Ocse, si può vedere Oecd (2011).
- 6** Come argomentato da Lohman, alorché si privilegia il quantum dei tagli di emissione rispetto alle sue modalità, implicitamente si finisce per sorvolare sulla tecnologia: i tagli in una fabbrica X potrebbero essere il risultato di innovazioni energy-saving o di riorganizzazioni dei processi di lavoro forieri di ulteriori tagli, mentre quelli nella fabbrica Y di miglioramenti incrementali possibili già molto tempo addietro e senza ulteriori prospettive.
- 7** Alimentata peraltro da cospicui sostegni finanziari e di lobbying, come documenta Brulle (2013).
- 8** Mirowski P. , Walker J. , Abboud A., (2013), Beyond denial: neoliberalism, climate change and the left, Overland (210).
- 9** Dopo aver toccato un punto di minimo nel 2013, attualmente il prezzo è inferiore ai 5\$ alla tonnellata. Per un utile approfondimento su questi strumenti finanziari e il loro sviluppo, sulle iniziative carbon pricing nazionali, regionali e delle corporation, World Bank Group (2016) State and Trends of Carbon Pricing, Washington.
- 10** L'indagine internazionale PISA, coordinata dall'Oecd annovera, tra le proprie finalità, quella di migliorare le politiche educative rispetto agli obiettivi di efficacia ed efficienza. Si tratta di un raffinato sistema di valutazione delle prestazioni scolastiche di ragazzi e ragazze di 15 anni d'età, finalizzato a testare tre ambiti di competenze: di lettura, matematiche e scientifiche.
- 11** Inquinamento atmosferico, scarsità energetiche, estinzione di specie vegetali e animali, deforestazione per altri usi, scarsità idrica, scorie radioattive.
- 12** Effetto serra, uso di organismi geneticamente modificati, piogge acide, scorie radioattive, conseguenze della deforestazione per uso agricolo.
- 13** Oecd (2009) Green at fifteen, Paris
- 14** I valori riportati si riferiscono sempre alla media Ocse.
- 15** Significativo che la media degli studenti consapevoli delle piogge acide e degli effetti serra fosse inferiore a quella della deforestazione.
- 16** Tra gli innumerevoli libri e saggi, rimandiamo a quelli di Sergio Bartolomei, Eugene Hardgrove, Serenella Iovino. Assai utile per orientarsi nell'ampissimo panorama è il volume "Etiche dell'Ambiente", proposto da IRENE (Interdisciplinary researches on ethics and natural environment) e curato da Matteo Andreozzi.



Antonio Colmari, Interno, 2006,
collage, 50X40 cm

NETWORK MARKETING MULTI LEVEL MARKETING

ASPETTI NORMATIVI E COMPETENZE PROFESSIONALI

Eva Pertoldi

IL MONDO DELLE PROFESSIONI

L'esplorazione del mondo delle professioni può essere uno degli aspetti di maggior interesse che si possono affrontare all'interno dei percorsi di orientamento svolti da insegnanti ed educatori, da orientatori professionali inseriti in strutture specialistiche quali i Centri di Orientamento¹ e i Servizi per l'Impiego, nonché da istituzioni analoghe presenti sul territorio nazionale, nei confronti di giovani in formazione o di adulti alla ricerca di un'occupazione.

Gli stessi operatori, dunque, è bene che conoscano le caratteristiche principali delle professioni ricercate dal mercato del lavoro in un preciso momento storico, per garantire un'informazione efficace e promuovere l'acquisizione di conoscenze mirate e specifiche, favorendo inoltre la riflessione in merito agli aspetti positivi e ai vincoli ed ostacoli che un tal lavoro può contenere.

Le metodologie di ricerca di un'occupazione possono essere molteplici:

- consultazione e candidatura agli annunci di lavoro di proprio interesse
- offerti dai Servizi per l'Impiego (previa iscrizione), dalle Agenzie per il Lavoro (previa iscrizione), dai vari Informagiovani comunali;
- consultazione e candidatura auto-

ma agli annunci di lavoro di proprio

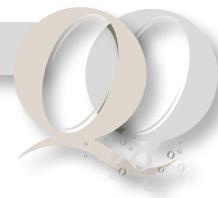
- interesse selezionati da internet;²
- autocandidatura, senza l'esistenza una vera e propria *vacancy*,
- proponendo la propria professionalità alle aziende di interesse e consegnando il proprio *Curriculum Vitae*.

Facendo una semplice ricerca su internet ci si può imbattere spesso in annunci simili a quelli riportati in Foto 1 e Foto 2.³

COS'È IL NETWORK MARKETING?

Una domanda sorge spontanea, dunque: ma di che si tratta? Il *Network Marketing*, chiamato anche *Multi-Level Marketing*, è una controversa strategia di marketing che prevede che i venditori siano compensati non solo per le vendite effettuate direttamente, ma anche per quelle compiute da altri venditori da essi reclutati. I venditori reclutati costituiscono dunque la "discendenza" di un partecipante al *Network Marketing* e gli garantiscono vari livelli di retribuzione.

In pratica, è una forma di vendita diretta: i venditori offrono i prodotti direttamente ai consumatori attraverso la loro rete di conoscenze o attraverso il "passaparola"; nel *Network Marketing* inoltre i venditori incoraggiano e pro-



cacciano nuovi venditori. I beni e i servizi commercializzati possono essere dei più disparati: dalla cosmesi ai servizi di scontistica, da gas, elettricità a servizi di

telefonia, ecc.

Ma quali sono i limiti entro cui questa attività può essere svolta nel pieno della legalità?

CERCHIAMO COLLABORATORI PER ATTIVITA' DI NETWORK MARKETING COMPROVATA

DETTAGLI

SALVA IN PREFERITI ☆

Azienda: ~~XXXX~~

Contratto: da definire

Disponibilità: part time

Compenso: PROVVISORIO

Comune: Monza

DESCRIZIONE

SELEZIONIAMO DEI COLLABORATORI ANCHE PRIMA ESPERIENZA PER COLLAUDATA ATTIVITA' COMMERCIALE NEL NETWORK MARKETING SETTORE IN PRODOTTI DI LARGO CONSUMO.

ANCHE PART-TIME

BUONA OPPORTUNITA' DI GUADAGNO PROVVISORIO

CHIAMARE PER COLLOQUIO AL ~~XXXXXXXX~~

RICERCA COLLABORATORI DEL BENESSERE

DESCRIZIONE

Cerco collaboratori per un progetto lavorativo per chi vuole fare carriera inizialmente puoi organizzare il tuo lavoro in PIENA LIBERTA' IMPRENDITORIALE. L' attività è BEN RETRIBUITA, con le giuste predisposizioni per un successo immediato. LE PREDISPOSIZIONI SONO: - estrema serietà in tutto. - Carriera con incentivi di viaggi, auto e bonus, premi - Lavoro indipendente anche da Casa - PRODOTTI DI ELEVATA QUALITA',. - Iniziare un attività in proprio part time full time o nel tempo libero, senza rischi e senza spese di gestione, con illimitate possibilità di guadagno.

Requisiti richiesti:

Essendo un settore in forte crescita cerchiamo persone con buone predisposizioni nei rapporti umani che abbiano un vero interesse al settore, Voglia di imparare, voglia di crescere all'interno della nostra compagnia; i requisiti richiesti sono fondamentali No rappresentanza no vendita porta a porta. Per info/colloqui nella propria zona di residenza contattami subito....!

Foto 1 - Foto 2: Esempi di annunci di lavoro

Con il termine *marketing piramidale*⁴ si indica un particolare modello commerciale e di marketing *non sostenibile*, che implica lo scambio di denaro primariamente per arruolare nuovi collaboratori nel modello. Nel marketing piramidale la persona in cima alla piramide è la prima a vendere un bene o un servizio a un numero limitato di persone, le quali si incaricano di introdurre altre persone nella piramide a un livello successivo, con l'obiettivo di formare una nuova piramide sotto di sé e di ottenere i guadagni corrispondenti ai volumi di vendite prodotti dalla propria struttura (Foto 3⁵).

Le principali caratteristiche del sistema piramidale illegale sono:

- **Contratto:** l'azienda vende al collaboratore il materiale formativo, pubblicitario e il prodotto dimostrativo.
- **Intangibilità:** sistema basato sulla vendita di prodotti o servizi intangibili e/o scarsi.
- **Reclutamento:** il sistema si basa sul reclutamento di nuovi collaboratori.
- **Turn over:** registra rapidissime iscrizioni e cancellazioni.

mento del reclutamento o per restare a far parte della struttura.

In sostanza, dunque, un'attività di *Network Marketing*, per poter essere dichiarata legale, non necessita di investimenti o quantomeno questi sono facoltativi o irrilevanti, perché alla base, oltre all'attività di reclutamento di nuovi venditori, c'è la promozione del prodotto, con conseguenti compensi. Gli art. 3 e 4 della succitata legge indicano le caratteristiche dell'attività di incaricato alla vendita diretta a domicilio e la disciplina del rapporto, anche economico, fra impresa affidante ed incaricato. L'individuo che collabora con un'azienda che distribuisce i suoi prodotti attraverso un sistema di *Network Marketing* può:

- essere legato da vincolo di subordinazione (quindi contrattualizzato nelle misure previste dal CCNL applicato dall'impresa esercente la vendita diretta);
- non essere legato da vincolo di subordinazione e considerarsi un lavoratore indipendente, con compenso a provvigione (stabilito per iscritto) sulle vendite che hanno avuto regolare esecuzione e:
 - lavori occasionalmente (rilasci ricevute di *prestazione d'opera occasionale con ritenuta d'acconto*) sino al conseguimento di un reddito annuo non superiore ai 4800 euro lordi.⁶ Quest'ultimo limite economico consente eventualmente l'esonero dalla presentazione della dichiarazione dei redditi; oppure
 - abbia aperto una Partita IVA (firmando un *contratto d'agenzia*).

L'incaricato non ha, salvo espressa autorizzazione scritta, la facoltà di riscuotere il corrispettivo degli ordinativi di acquisto che abbiano avuto regolare esecuzione presso i privati consumatori, né di concedere sconti o dilazioni di pagamento. Non è normalmente subordinato da obblighi di fatturato né da soglie massime di reddito.



Foto 3: Vendita piramidale illegale

LA LEGISLAZIONE ITALIANA

La legislazione italiana non definisce esplicitamente il *Network Marketing*, lo fa tuttavia implicitamente ponendo norme volte ad evitare le strutture piramidali appena descritte. L'art. 5 della Legge 17 agosto 2005, n. 173 ("Disciplina della vendita diretta a domicilio e tutela del consumatore dalle forme di vendita piramidali"), rende illegali inoltre le "catene di Sant'Antonio", organizzazioni che "configurano la possibilità di guadagno attraverso il puro e semplice reclutamento di altre persone". L'art. 6 della medesima legge vieta obblighi di corrispondere all'azienda, per il reclutamento, somme di rilevante entità in assenza di una reale controprestazione al mo-



LE RISORSE E LE COMPETENZE

Sembra chiaro, dunque, che la persona, giovane o adulta, che desidera accostarsi al *Network Marketing*, debba possedere competenze e risorse personali che fanno riferimento a profili professionali legati alla vendita e al marketing, nonché debba essere consapevole dei vincoli e dei vantaggi del non avere un orario e un luogo

di lavoro ben identificabile.

Per ricercare ed esplorare il mondo delle professioni esistono delle banche dati online che possono essere facilmente consultabili sia all'interno di un percorso di consulenza orientativa, sia autonomamente dalla persona che desidera informarsi in merito alle mansioni che dovrà svolgere e alle caratteristiche di "personalità" che sarebbe bene possedere per lavorare in questo o in altri settori.



Foto 4: Profilo "Venditori a domicilio" - esempi di skills

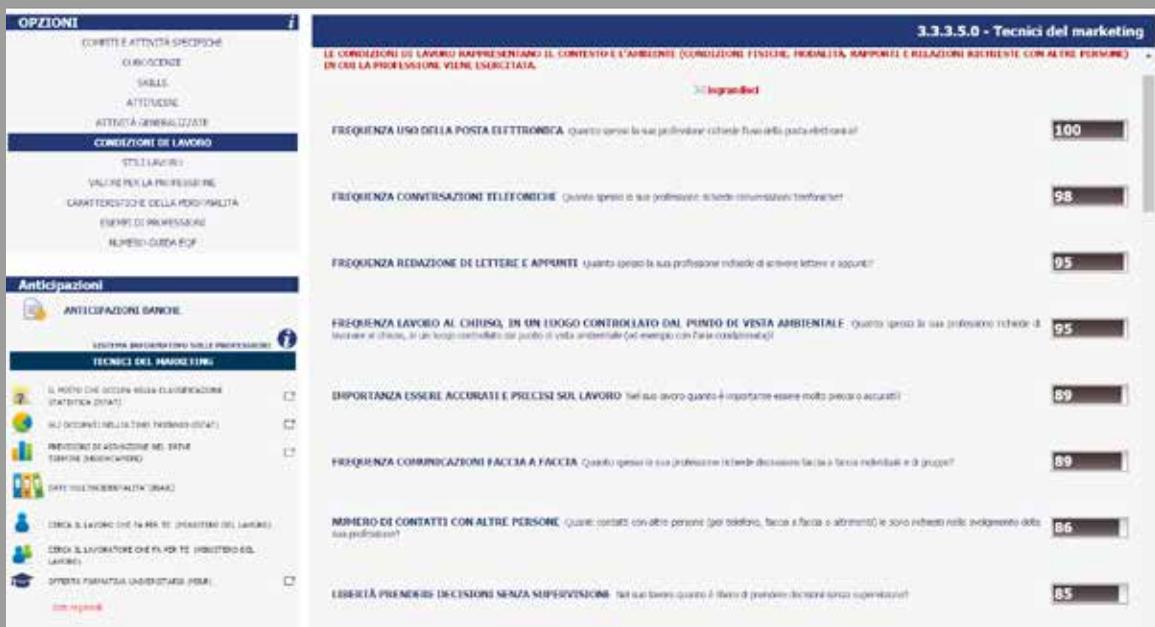


Foto 5: Profilo "Tecnici del marketing" - esempi di condizioni di lavoro

Il portale professionioccupazione.isfol.it ad esempio, eseguendo una ricerca libera nel form apposito, prevede una descrizione dettagliata dei compiti, delle conoscenze, delle caratteristiche di personalità riguardanti i profili professionali di *venditori a domicilio* (Foto 4) o di *tecnici del marketing* (Foto 5), utili basi di partenza per iniziare a riflettere con la persona in merito alla congruenza delle proprie caratteristiche personali con le specifiche che il profilo prevede.

Anche jobtel.it, che prevede una modalità di ricerca per area professionale consente di avere un elenco di professionalità (Foto 6) legate al settore di interesse con relativa descrizione dettagliata.

Questi due esempi di banche dati possono dunque essere un'utile base di partenza per poter aiutare la persona a riflettere in merito alle proprie risorse personali e professionali; nel caso in cui le competenze in possesso non dovessero essere congruenti con le richieste del mercato del lavoro, l'utente particolarmente interessato e motivato ad intraprendere una particolare carriera potrebbe decidere anche di impegnarsi in eventuali percorsi formativi facilitanti.

Il *Network Marketing* può dunque essere considerato indubbiamente come uno dei settori che in questo momento socio economico offrono un'opportunità a chi ricerca un'occupazione. Osservando però le caratteristiche dei profili professionali coinvolti e le indicazioni del legislatore è opportuno prestare attenzione ad alcuni aspetti:

- nel caso di attività svolta senza vincolo di subordinazione (scelta utilizzata spesso dalle aziende perché indubbiamente meno costosa e "vincolante") il guadagno è commisurato all'impegno, e soprattutto non è "sicuro". Tutto dipende dal tempo investito, dalla rete di conoscenze che una persona ha, dalle proprie capacità di promozione (anche online);
- l'attività indipendente più economica per il lavoratore è quella di *pre-*

stazione d'opera occasionale, senza dunque costi di mantenimento della Partita IVA, ma, come già detto in precedenza, prevede di non superare i 4800 euro di reddito annuale. Se viene scelta questa modalità di lavoro, dunque, può essere considerata un'attività saltuaria, occasionale, utilizzata eventualmente per "arrotondare" il proprio stipendio o in attesa di avere qualcosa d'altro di più remunerativo: se, infatti, non c'è interesse all'apertura della P.IVA è difficile che le entrate economiche derivate dall'attività svolta possano risultare sufficienti al proprio sostentamento personale.

Nel caso in cui una persona decida di voler fare del *Network Marketing* il proprio lavoro, deve essere consapevole delle competenze commerciali che questa scelta comporta, nonché della flessibilità operativa e dell'indefinitività dell'orario di lavoro che necessariamente può caratterizzare l'attività stessa.

I Servizi di Orientamento e i Servizi per l'Impiego dunque, a cui la persona può accedere gratuitamente per fissare un colloquio informativo o specialistico di orientamento, potrebbero aiutare a far chiarezza sulle modalità di approccio al settore del *Network Marketing* o ad altri settori di interesse, facilitando la consapevolezza e la presa di coscienza delle proprie scelte professionali.

Eva Pertoldi

Psicologa

Struttura stabile orientamento informativo e specialistico e per lo sviluppo delle competenze

Pordenone



OCCASIONI E OPPORTUNITÀ



20/11/2013
JOB&Orienta
A Verona, dal 21 al 23 novembre 2013,
Unioncamere è presente con un proprio stand all'interno della ventitreesima edizione della mostra-convegno JOB&Orienta di Verona. >>



17/11/2013
Giornata del lavoro e del fare impresa
È stata un successo la seconda edizione del progetto SCUOLAlavoro, promosso da Unioncamere su tutto il territorio nazionale: ben 3 mila i ragazzi coinvolti. >>



13/11/2013
ScuolaLAVORO
A Roma, il 14 novembre torna la Giornata del lavoro e del fare impresa promossa da Unioncamere su tutto il territorio nazionale. >>

DIARIO



Commerciale e marketing

Responsabile della comunicazione

Il responsabile della comunicazione è una figura professionale che, svolgendo le sue funzioni all'interno dei contesti aziendali – grandi, medi e piccoli -, si adopera per promuovere e diffondere, sui [...]

Responsabile customer service

Molte aziende soprattutto nell'ambito commerciale e dei servizi, hanno attivato negli ultimi anni servizi orientati al cliente (client oriented), finalizzati alla fidelizzazione del cliente. Il responsabile customer service si occupa [...]

Rappresentante di vendita

Il piano di marketing ha come unico obiettivo quello di vendere, nella maggior quantità, al massimo livello di profitto, al maggior numero di clienti. Un ruolo centrale in questo processo [...]

Product manager – Brand manager – Marketing manager

Il marketing è l'insieme di tecniche intese a porre merci e servizi a disposizione del consumatore o dell'utente di un dato mercato, nel tempo, luogo e modo più adatti, ai [...]

Operatore di telemarketing

Da qualche anno molte aziende utilizzano il telefono per vendere. Nella pratica si affidano al telemarketing che consiste nel contatto telefonico diretto, svolto da operatori commerciali, verso una clientela, attuale [...]

Operatore di call center

Nel settore delle telecomunicazioni si è sviluppato recentemente un servizio al cliente di teleassistenza pre e post vendita, tramite un centro apposito chiamato call center. Il call center è [...]

Esperto commerciale dei mercati esteri

L'esperto commerciale dei mercati esteri si occupa della commercializzazione di qualsiasi prodotto, per fare ciò deve trovare prodotti e clienti potenziali, sia in Italia che all'estero, attraverso contatti diretti, [...]

Direttore marketing

Il marketing è l'insieme di tecniche intese a porre merci e servizi a disposizione del consumatore o dell'utente di un dato mercato, nel tempo, luogo e modo più adatti, ai [...]

Direttore commerciale

A partire dalle indagini di mercato, il direttore commerciale deve pianificare le proprie azioni e quelle dei venditori che da lui dipendono al fine di raggiungere gli obiettivi commerciali, definiti [...]

Change manager

Il change manager analizza la capacità di impatto del prodotto nel mercato multimediale e decide, d'intesa col cliente committente, delle modalità di assorbimento e di gestione di tale impatto. Avviare [...]

Broker delle informazioni

Quella del broker delle informazioni è una professione emergente, nata dallo svilupparsi e dal moltiplicarsi delle banche dati ed archivi elettronici. Chiamato anche information broker o infobroker, è un vero [...]

Key account

SITUAZIONE > PROFILO > REQUISITI > FORMAZIONE > SBocchi PROFESSIONALI > PER SAPERNE DI PIU' > SITUAZIONE Il key account è il responsabile dei grandi clienti all'interno della struttura [...]

ISCRIVITI ALLA NEWSLETTER

La tua email

Nome

Abbonati

CERCA NEL PORTALE

IL TUO BUSINESS PLAN



Costruisci il tuo business plan cominciando a descrivere:

- La tua idea
- L'ambito competitivo
- La tua futura azienda

QUIZ



Mettiti alla prova con i quiz di JobTe!

- Over 40 a colloquio
- Università, sei pronto?

TEST



Scopri il tuo profilo, scegli il tuo test:

- Sei creativo?
- L'impresa per te

IL LAVORO PER TE!



Sei più «razionale» o «riflessivo»? «tecnico», «creativo», «pratico» o «comunicativo»? Ecco il tuo profilo e

NOTE

- 1 I COR sono presenti nella Regione Autonoma FVG. <http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/istruzione-ricerca/studiare/FOGLIA6/articolo.html>
- 2 I motori di ricerca dedicati numerosi sono, ad esempio www.monster.it, www.infojobs.it, www.subito.it
- 3 Tratti da www.bakeka.it
- 4 https://it.wikipedia.org/wiki/Marketing_piramidale
- 5 Tratto da www.networktrading.it/

guadagnare-col-network-marketing/
6 - D. Lgs. 14 settembre 2015, n. 150
"Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183";
- Circolare 23 dicembre 2015, n.34 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Foto 6: Profili professionali dell'area commerciale e marketing

DIDATTICA INCLUSIVA A SCUOLA

LA VIA ITALIANA ALL'HANDICAP

Silvio Bagnariol

La Campanella di questo numero è nata dalla collaborazione tra Marco Ivan Blasutig, docente curricolare e fumettista e Silvio Bagnariol, docente di sostegno e ricercatore di didattica speciale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, che firma anche il commento nelle pagine successive

Quest'anno in Italia ricorrono i quarant'anni dalla promulgazione della Legge 517/77, che su ispirazione del celebre "Documento Falucci" ha aperto gradualmente l'inserimento degli studenti con disabilità, anche gravi e gravissimi, nelle scuole e nelle classi comuni assieme ai loro coetanei senza disabilità e inoltre ha istituzionalizzato la figura del docente di sostegno. Altri passi normativi fondamentali sono stati fatti negli anni attraverso la sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987 - che ha aperto il loro accesso alle scuole secondarie di secondo grado - la legge quadro 104/92 e i più recenti D.M. 27/12/2012 e C.M. n. 8 del 6/3/2013 riguardanti le modalità di apprendimento di tutti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Ma il modello italiano all'inclusione scolastica, conosciuto in tutto il mondo come la "via italiana all'handicap" (Piazza, 2004), presenta oggi alcune criticità: come evidenzia lanes (2011), "oggi il processo di integrazione non si discute ma spesso è insoddisfacente nella sua realizzazione" e "siamo ancora lontani dall'inclusione, cioè dal riconoscere e dal rispondere efficacemente ai diritti di individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di funzionamento" (lanes & Macchia,

2009, p. 13).

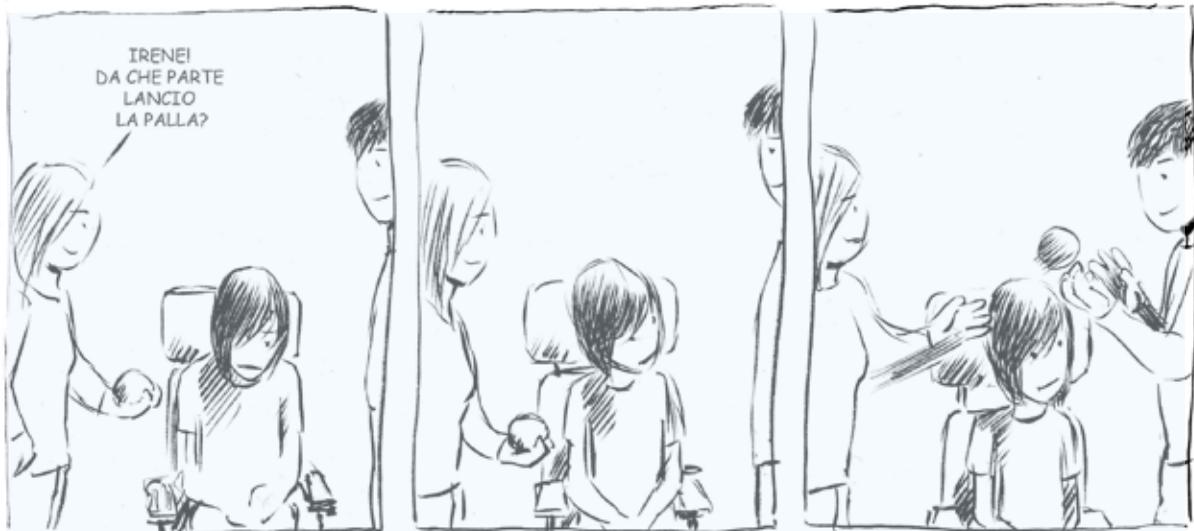
In sostanza oggi possiamo parlare sicuramente di inserimento degli studenti con disabilità nelle nostre scuole, fatto che, negli anni '70 in Italia fu visto come rivoluzionario, tuttavia i problemi sull'applicazione di tale modello sono ancora del tutto aperti e possiamo parlare ancora poco di realizzazioni efficaci di inclusione scolastica.

Uno dei problemi della didattica attuale è che setting di apprendimento poco inclusivi (Bagnariol, 2014) producono spesso il nascere di meccanismi di "micro-esclusione" (D'Alessio, 2011) e di "periferizzazione" (Dovigo, 2007) degli alunni percepiti come diversi e in difficoltà di apprendimento: in queste classi è molto diffuso l'"effetto condominio" - lo studente sta in classe ma svolge attività diverse dai compagni- e l'"effetto della comparsa" - in cui lo studente partecipa alle attività comuni marginalmente. In altri casi si assiste a episodi in cui gli studenti con disabilità sono spinti al di fuori della classe verso spazi altri della scuola, in cui si trovano più a loro agio perché qui trovano materiali e strumenti per apprendere.

Le tre vignette qui proposte raccontano tre situazioni di apprendimento differenti degli studenti con disabilità: la fuoriuscita dalla classe verso spazi



Marco Ivan Blasutig



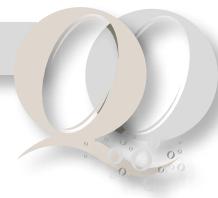
altri della scuola; l'apprendimento cooperativo in classe; l'utilizzo della palestra come possibile spazio-risorsa per l'inclusione degli studenti gravissimi. La prima vignetta descrive un'immagine nota a molti studenti con disabilità e al nostro Filippo, studente con disabilità intellettiva di grado medio: l'esclusione alla partecipazione di un'attività comune in classe. In classe in un primo tempo entrano entrambi i docenti, quello curricolare e quello di sostegno e salutano la classe. Il docente curricolare inizia a condurre la lezione in modalità frontale utilizzando il solo medium verbale. Il risultato è che dopo poco Filippo esce con il docente di sostegno, salutato dai suoi compagni. Quello che qui è avvenuto è il fenomeno di "push-out" e di "pull-out" (D'Alessio, 2011), in cui lo studente con disabilità è stato spinto e attirato al di fuori della classe perché lo spazio esterno risulta più arricchito di quello della classe con materiali e tecnologie che gli facilitano l'apprendimento. Inoltre il setting tradizionale a file parallele della sua classe ha scoraggiato i docenti a lavorare assieme in co-teaching e a promuovere la didattica laboratoriale, necessaria a Filippo per apprendere. Per questi motivi è risultato più semplice assegnare delle attività individualizzate in altri luoghi, al di fuori del contesto classe, più che progettare e realizzare un'attività in classe con i suoi compagni (peer education) e che magari utilizzi proprio questi ultimi come risorsa per apprendere. In questo modo si è evitato di portare in classe quei materiali o quella tecnologia che per Filippo, però, sono essenziali per apprendere. Tale situazione si realizza principalmente per due fattori: l'assenza di un dialogo costruttivo e di co-progettazione dei due docenti e le scelte sulla modalità di conduzione della lezione del docente curricolare. Su quest'ultimo punto, infatti, una recente ricerca evidenzia come in tutti gli ordini e gradi di scuola, la lezione

frontale è ancora troppo diffusa: nel ranking di tutte le metodologie didattiche utilizzate dai docenti curricolari in classe (Canevaro, D'Alonzo, lanes e Caldin, 2011) la didattica frontale è utilizzata per ben il 97%.

La seconda vignetta descrive un modello di didattica inclusiva descritto in tanti manuali di didattica, quello del "cooperative learning" (Johnson, D., Johnson R., & Holubeck E., 1996) ma che, come evidenzia la ricerca di cui sopra, occupa invece in Italia solamente le ultime posizioni tra le metodologie realmente utilizzate dai docenti a scuola.

Nel primo riquadro il docente annuncia alla classe un nuovo modo di fare lezione che prevede di spostare i banchi, lavorare in piccoli gruppi di massimo quattro studenti, destinare dei banchi e la cattedra a supporto di alcuni materiali come libri, fotocopie ma anche cartoncini, forbici, colle, etc. Gli studenti inizialmente stupiti della richiesta, su indicazione precisa del docente iniziano l'attività costruendo loro stessi il nuovo setting di apprendimento (Bagnariol, 2016) e muovendo i loro banchi nella nuova disposizione. In questa modalità di apprendimento, riuniti in mini gruppo attorno ad un'isola di lavoro comune, avviano la discussione volta alla risoluzione dell'esercitazione progettata dai due docenti.

In questa modalità didattica i docenti lasciano che siano gli studenti stessi a discutere, a confrontarsi e a risolvere i problemi che gli vengono posti, realizzando autonomamente alcuni prodotti servendosi dei materiali che trovano nel nuovo ambiente-classe. Gli studenti dopo poco tempo familiarizzano con la nuova modalità di stare in classe e si rendono conto che apprendono in un modo tanto efficace quanto piacevole. Di più, notano che qui Filippo sta in classe partecipando attivamente alle attività proposte, utilizza alcuni di quei materiali che



stavolta non ha trovato nell'aula di sostegno o in spazi altri della scuola, ma che ha trovato già nella sua classe e che tutti possono utilizzare. In questa modalità inoltre, un compagno del suo mini gruppo, Mario, studente che in classe solitamente non è molto collaborativo, potrebbe aiutare Filippo a ritagliare, colorare e ad incollare e spiegargli passo passo l'attività, aiutandolo a comprendere il più possibile e svolgendo quindi la funzione inclusiva di peer-tutor. I due docenti, quello curricolare e quello di sostegno, qui riescono a raggiungere e ad aiutare tutti i compagni della classe e a valutare il loro impegno e la loro partecipazione all'interno di ciascun mini gruppo.

Nella terza vignetta viene descritta un'attività di integrazione a scuola di un caso di eccezionale gravità.

Irene, la studentessa raffigurata in carrozzina, non parla e ha una disabilità tanto complessa che sia la famiglia che i docenti se facilmente riuscivano a decodificare i suoi stati d'animo quali la gioia e la tristezza, nonché i suoi bisogni primari quali bere e mangiare, difficilmente riuscivano però a interpretare correttamente la sua volontà in altre situazioni di vita. L'ambiente di apprendimento qui rappresentato è la palestra, lo strumento una palla e come mediatori due persone, ad esempio il docente e l'assistente alla persona o due suoi compagni. L'attività è stata scoperta quasi per caso dal docente di sostegno, durante un gioco in palestra con l'allieva.

Le due persone si sono messe ai lati della carrozzina lanciando la palla circa all'altezza dello sguardo di Irene. Ad un certo punto il lancio si è interrotto e le è stato chiesto: "Irene da che parte lancio ora la palla?" e lei muovendo il collo ha indicato una delle due persone. Dopo questa prima scoperta la modalità domanda verbale-risposta non verbale veniva ripetuta più volte per appurare che il movimento

del collo non era involontario: Irene utilizzava effettivamente i linguaggi non verbali quali lo sguardo e il movimento del collo per condurre il gioco e "comandare" i passaggi tra i componenti del gruppetto che aveva attorno.

Questo gioco, scoperto quasi per caso, si è rivelato importantissimo per rendere evidente la volontarietà di Irene agli occhi prima dei suoi compagni, ma in seguito anche al resto dei docenti e all'intera comunità scolastica.

Nei mesi successivi infatti, sono stati coinvolti in questo gioco altri studenti e docenti di tutta la scuola, anche in altri ambienti quali la classe, l'atrio e i corridoi.

Dopo aver provato in prima persona questa esperienza, ciascuno si avvicinava all'allieva con uno sguardo nuovo, attento non solo alle sue emozioni e agli stati d'animo, di per sé importantissimi, ma anche guardandola come una persona in grado di comprendere il mondo che la circondava, come una di loro.

Quest'attività si è rivelata fondamentale quindi per cambiare la percezione dell'allieva da parte di tutti gli appartenenti alla comunità scolastica ed ha aperto la strada in seguito a nuove relazioni e altre importantissime attività, tutte volte a promuovere l'apprendimento anche in un caso di eccezionale gravità come questo, ottenuto negli anni attraverso un "nuovo modo di fare e concepire la scuola" (Documento Falcucci, 1975).

Silvio Bagnariol

Docente ISIS "Sacile-Brugnera"
Sacile (Pn)

Bibliografia

Bagnariol S., Costruzione di ambienti didattici e contesti di apprendimento inclusivi. Verso una nuova ecologia della classe, *Quaderni di orientamento*, 45, pp. 26-37, 2014.

Bagnariol S., Ripensare il setting della classe tradizionale per includere i Bisogni Educativi Speciali e realizzare una nuova classe inclusiva. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2, 99-109, Pensa MultiMedia, 2016.

Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.

D'Alessio S., *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2011.

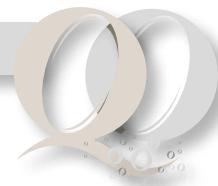
Dovigo F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2007.

Johnson D., Johnson R., Holubeck E., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento* (L. Marinelli, trad.) Trento: Erickson, (Originariamente pubblicato nel 1994), 1996.

Piazza V., *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Trento, Erickson, 2004.

NOTE

1 *Documento Falcucci (1975). Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Disponibile da <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>



Raffaele Santillo, Linea di confine,
2017, olio su carta, 37x30 cm



Aleksander Peca, Catgejša, 2014, olio su tela, 50x40 cm



Ivan Crico, Manga eyes, 2014-16, tecnica mista su tela, 220x150 cm



Nika Šimac, Barka (Barca), 2014,
Legno, argilla, liquido, fuoco,
100x50x40 cm

Nika Šimac, Divano, 2009, Paglia,
instalazione (Land art), Arti nel
Bosco Parco delle Fonti torrate di
Chions, 900x600x300 cm



RAGAZZI CHE ODIANO LA SCUOLA

COME NEGOZIARE CON I PIÙ DIFFICILI



Marco Vinicio Masoni
Fabbrica dei Segni ed.
 2016
 pp. 167 € 13,00

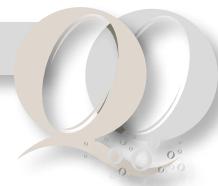
Ognuno di noi, genitore, docente, educatore, conosce almeno un ragazzo che odia la scuola. Vorremmo aiutare i ragazzi perché si sa che 'non è bene odiare' la scuola. Abbiamo cercato, trovato, provato metodi, strategie, tecniche anche molto diverse, disparate e fantasiose per condurre i ragazzi a raggiungere la meta della licenza e/o del diploma.

Questo libro ci illustra come siamo arrivati al punto di far odiare la scuola e ci dà delle precise indicazioni sulle modalità per ottenere risultati che fino ad ora ci sembravano insperati e a noi preclusi. Il punto da dove partire è molto semplice anche se di difficile attuazione: cambiare il nostro modo di vedere e giudicare i ragazzi; uscire dal senso comune; capire come loro si percepiscono quali persone e la fatica che stanno facendo per diventare adulti.

Dopo un breve excursus storico in cui si dimostra come le ragioni storico-culturali, che hanno permesso la costituzione della scuola così come la conosciamo, non sono più valide per i nostri ragazzi, sono analizzati alcuni concetti che quotidianamente si sentono ripetere da docenti e genitori quando si parla della relazione e del rapporto che si ha con gli studenti e con i propri figli.

La motivazione, analizzata nel quarto capitolo, è definita in modo nuovo e, per certi versi rivoluzionario, come modalità per "fare in modo che i ragazzi non

si vergognino di andar bene a scuola". Le emozioni sono una conoscenza linguistica che fa parte della competenza emotiva. Non è vero che ai ragazzi 'manca la voglia'; c'è sempre voglia di fare qualcosa, magari di far credere agli altri di non avere voglia! I conflitti, i problemi con gli adolescenti "stanno in piedi grazie al fatto che fanno star male l'adulto". Ecco quindi un modo diverso di vedere le cose, la relazione, il modo di comunicare dei giovani, perché loro non sono così, ma comunicano di essere così. La motivazione, la voglia, le emozioni, i conflitti, sono le forze centripete che portano alla costruzione della propria identità: unico fine della 'lotta adolescenziale'. Un altro concetto chiave e fondamentale è il cambiamento. Cambiamento che riguarda soprattutto la relazione che si instaura con i ragazzi, in vari contesti: famiglia, scuola, società. È nello spazio di intersezione tra l'io e il mondo esterno che nasce, si sviluppa e a volte si deteriora la relazione; ma è solo in questo spazio che noi possiamo intervenire. In questo spazio relazionale ci stanno la motivazione, l'emozione, l'adolescenza, il rispetto, i problemi. L'autore ci guida alla scoperta di un modo nuovo di definire questi concetti attraverso gli occhi dei ragazzi con cui è entrato in contatto, portando racconti di vissuti, di esperienze, di testimonianze, di interventi sia in contesti privati che in istituzioni pubbliche.



Pur sapendo che oggi è più difficile insegnare e fare il genitore, questo libro ci conduce per mano a sperimentare azioni che possono portare al cambiamento. Come possiamo far cambiare i ragazzi? Attuando autocambiamenti. In che modo? Trasformando il problema in risorsa, comunicando altre emozioni, negoziando. È soprattutto lo strumento della negoziazione che si sta rivelando uno dei metodi più efficaci per rientrare in sintonia con i ragazzi. Le tecniche che l'autore ci propone richiedono esercizio, lavoro su se stessi e – come Masoni lo definisce – un piccolo sforzo.

Ma si può fare, in molti lo hanno già fatto con notevoli e documentati risultati. Da più parti è stato messo in risalto che la scuola oggi deve unire competenze relazionali a competenze educative e disciplinari se vuole non essere più odiata. Certo, il cambiamento è difficile ma c'è una speranza: è difficile cambiarsi da soli, insieme possiamo raggiungere la mèta: il successo scolastico.

Antonella Santin

Psicologa

Struttura stabile di sostegno

all'orientamento educativo

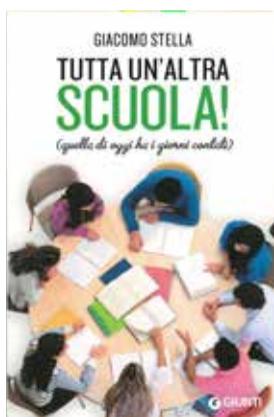
Pordenone



Luciano de Gironcoli, Arlecchino, 2011-2012, pastelli grassi, acrilici e collage su carta da giornale, 29,07x21 cm

TUTTA UN'ALTRA SCUOLA

QUELLA DI OGGI HA I GIORNI CONTATI



Giacomo Stella
Tutta un'altra scuola
 Giunti, 2016
 pp. 128 € 10,00

Ci sono o ci sarebbero molti modi di far scuola e uno di questi è chiamato flipped classroom. In questo testo Giacomo Stella non presenta solo la teoria e la pratica, peraltro bene esposte, della nuova tecnica di 'far scuola', ma fa partire la sua analisi da alcune esperienze sperimentate sul campo. Esperienze vissute in prima persona non solo con studenti 'normali' ma anche con allievi DSA e con ragazzi definiti dislessici.

È interessante e profetico il sottotitolo: *Quella di oggi ha i giorni contati*. Ed è vero e si potrebbe dire finalmente! Non si possono cambiare le cose pensando che gli studenti si adattino al modo, vecchio e obsoleto, di insegnare dei docenti ancorati a saperi tramandati da altri, da una cultura che i ragazzi di oggi percepiscono lontana, noiosa e a volte inutile. Non che lo sia: è il loro modo di vedere le cose diversamente da noi, e loro sono il futuro, fondato sul passato ma non incatenato ad esso.

Stimolante l'incipit del libro dove sono elencati 10 motivi per cui la scuola fa male, partendo da una frase a tutti nota: *"lo faccio per il tuo bene"*.

E quanti errori si fanno pensando di fare il bene dei nostri figli e studenti.

Ci si può chiedere: il bene di chi? Se è vero che ci sono anche molti docenti che stanno male, che presentano gli stessi sintomi di disaffezione verso la scuola che manifestano gli studenti,

perché si continua ad insegnare nello stesso modo? Perché non sperimentare una nuova modalità?

Perché non possiamo pensare ad una scuola diversa dove non si insegna ma si guidano i ragazzi alla scoperta; non si ordina ma si negoziano i saperi; non si è in cattedra ma si stimola il confronto; non si è 'più' o 'meno', 'normali' o 'diversi' ma un gruppo guidato alla ricerca della conoscenza con l'introduzione, nella didattica, delle esperienze che portano alla teoria convenzionale?

Ed è quest'ultimo lo scopo finale del docente e della scuola: la formalizzazione delle conoscenze, la regolazione dei contenuti e dei significati.

Per dimostrare come ciò può avvenire l'autore passa in rassegna i 'mali' della scuola, definita come contenitore vecchio con vestiti nuovi che si sono succeduti negli anni. È una scuola immobile dove stanno male anche i docenti, dove spesso regna una didattica inutile, dove vige il principio di prestazione e dove si preferisce fare i bulli piuttosto che i secchioni.

Allora ecco la proposta di 'ribaltare' la scuola, la proposta della flipped classroom, del docente guida, della relazione educativa. Ed è da qui che si può ripartire, fin dalle classi prime della primaria, utilizzando quello che c'è, i media, l'informatica (come strumento non come fine), la creatività, la manua-



lità (vergognosamente abbandonata) e la voglia di scoprire e di stupirsi che è connaturale nell'uomo e soffocata dalla struttura 'aula'.

In questo modo si può 'vincere la sfida con il bar' e sicuramente la scuola diventerà il posto migliore dove andare.

Antonella Santin

Psicologa

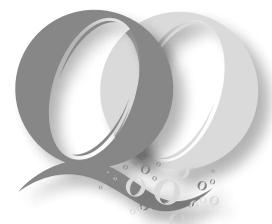
Struttura stabile di sostegno all'orientamento educativo

Pordenone



Lia Del Buono, senza titolo, 2008, tecnica mista con olio, 80x90 cm

QUADERNI DI orientamento



la rivista semestrale è indirizzata a:

- *insegnanti*
- *formatori*
- *ricercatori*
- *operatori*

che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:

- *istituzioni scolastiche*
- *enti pubblici*
- *servizi di formazione ai giovani*

è disponibile anche in formato elettronico PDF

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

Via Roma, 7 - 34170 Gorizia

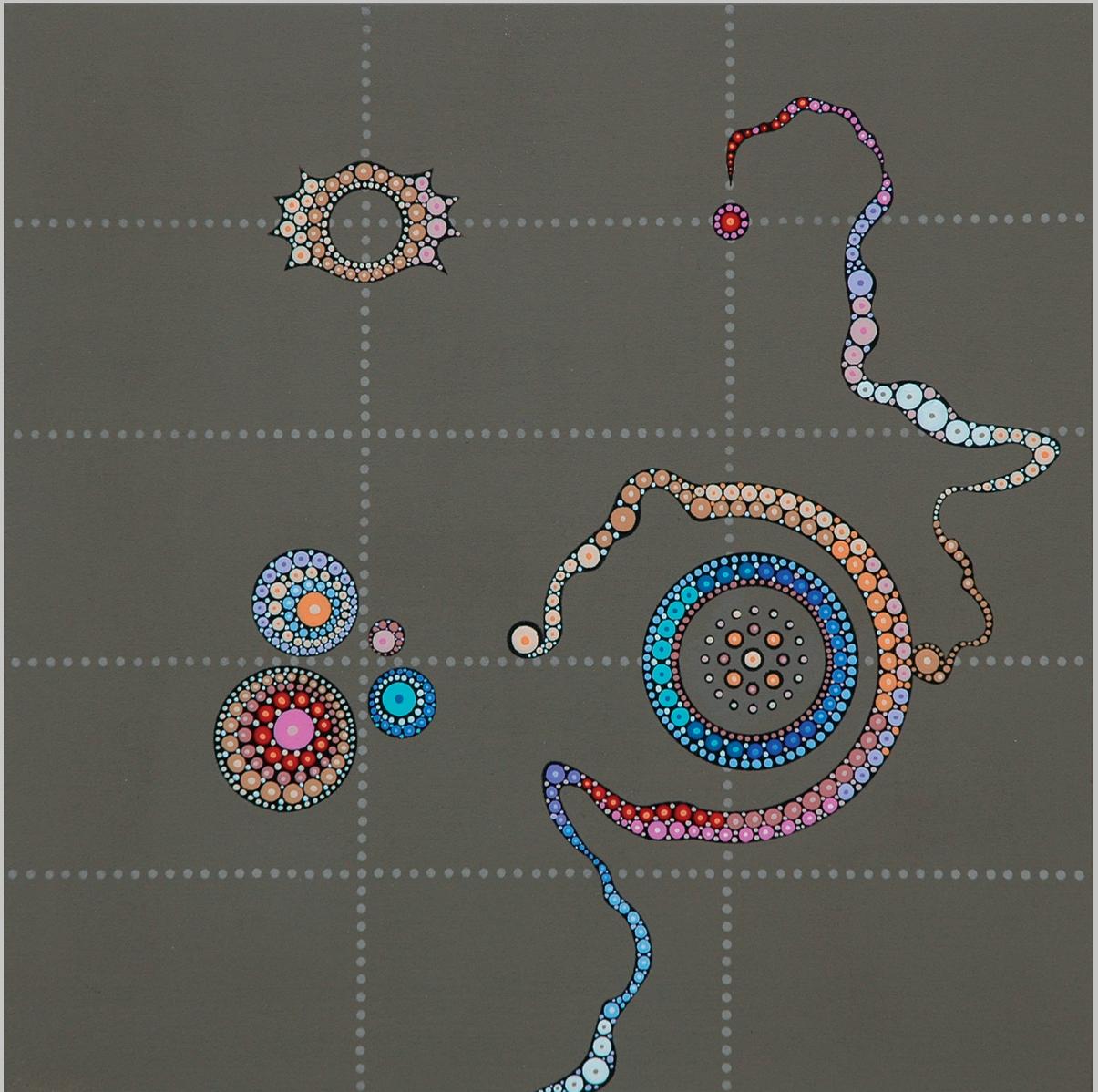
Tel. 0481 386278

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

50
cinquanta



Marina Legovini, Riflessi nel laghetto del Giardino Viatori, 2017, acquerello, 29x29 cm



Silvia Klainscek, Vegetazione acquatica, 2010, acrilico su tela, 30x30 cm



**servizi regionali
per l'orientamento**