



# QUADERNI DI ORIENTAMENTO

DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, ISTRUZIONE E FAMIGLIA  
AREA ISTRUZIONE, FORMAZIONE E RICERCA



**53**  
cinquantatre



QUADERNI DI ORIENTAMENTO  
Periodico semestrale - II\_2018

53  
cinquantatre

**Federico Righi**  
Donna con gallo  
1970  
olio  
124x84 cm

**QUADERNI DI ORIENTAMENTO**  
Periodico semestrale - II\_2018

**Redazione**

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

**Direttore responsabile**

*Pierpaolo Dobrilla*

**Coordinamento redazione**

*Diego Lavaroni*

**Comitato di redazione**

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

Hanno collaborato:

Alessandra Picciolo  
Marianna Toffanin

**Impaginazione**

*Ufficio stampa e comunicazione regione FVG*

**Immagini**

*Galleria d'arte "La Bottega"*

**Stampa**

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

**N. 53**

*Il periodico viene realizzato a cura della  
Direzione centrale lavoro, formazione,  
istruzione e famiglia  
Area istruzione, formazione e ricerca*

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

**IN QUESTO NUMERO**

**Arte alla galleria "La Bottega"**

.....5

**Editoriale**

Redazione.....9

**ORIENTAMENTO**

**Nelle tasche dei ricordi**

L'eredità di Maria Luisa Pombeni

Gaetano Martorano, Luca Carugati,  
Rita Chiesa, Andrea Severini.....10

**ORIENTAMENTO E SCUOLA**

**Future skills: L'anticipazione a supporto della didattica orientativa**

I laboratori nelle scuole secondarie di 1°e 2° grado

Chiara Emanuelli, Francesco Brunori,  
Roberto Poli .....22

**Tradizione e innovazione a scuola**

Un training per imparare a modulare  
la propria attività cerebrale

Cinzia Scheriani.....28

**La scuola delle competenze tra standardizzazione e personalizzazione**

Valorizzare le diversità

Marianna Kosic.....32

**Per una governance transfrontaliera dell'educazione**

Progetto EDUKA 2

Maja Mezgec .....42

**L'orientamento in un territorio plurilingue**

Il servizio di orientamento a Bolzano

Raffaella Pilotti .....48

**ORIENTAMENTO E LAVORO**

**Un dialogo possibile tra lavoro e competenze**

Un supporto per le politiche dell'occupazione

Elena Sposato .....56

**SPAZIO APERTO**

**Come appassionare i bambini e le bambine in età prescolare all'attività fisica?**

Una storia di sfondo rende il gioco irresistibile!

Patrizia Tortella .....62

**INFORMA**

**Le scuole che promuovono salute in Friuli Venezia Giulia**

La rete per il benessere

Francesca Saffi .....72

**LIBRI**

**Adolescenza, istruzioni per l'uso**

di Gustavo Pietropolli Charmet

a cura di Marianna Toffanin .....78

**Il potere dell'empatia**

Le formule per entrare nel cuore delle persone  
di Marco Vincio Masoni

a cura di Diego Lavaroni .....80

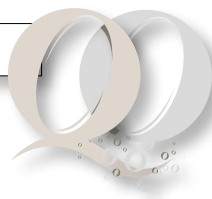
**CAMPANELLA**

Vita da Studente (a fumetti)

Marco Ivan Blasutig.....84

**Franch Marinotto**  
Dorso  
s.d.  
*gesso alabastro*  
altezza 110 cm





## ARTE ALLA GALLERIA “LA BOTTEGA”



Nel 1973 a Gorizia non erano molte le possibilità per un artista di far conoscere quello che creava: alcuni bar mettevano a disposizione le mura della propria attività (come il Caffè Teatro) e c'era in via Mameli 'Il Torchio', prima piccola galleria privata goriziana, gestita da Silvano Peteani. La necessità di dare maggiore possibilità di esporre cose belle e attuali, di artisti locali e regionali, è stato quindi il motore scatenante che ha portato Franch Marinotto ad aprire la Galleria d'Arte 'La Bottega', nella centralissima via Nizza.

Marinotto, originario del Lido di Venezia, giunse a Gorizia nel '60, quando accettò la cattedra di Decorazione Plastica (della quale fu titolare, fino a quel momento, Dino Basaldella) nel locale Istituto Statale d'Arte Max Fabiani (oggi Liceo Artistico) e da subito ebbe l'esigenza di continuare a lavorare come scultore trovando uno studio, proprio in via Nizza. Accanto a quello studio aprì, una decina di anni dopo (nel '73) la Galleria d'Arte 'La Bottega': in questo modo voleva rispondere in maniera concreta a quel bisogno di comunicare che aveva colto frequentando, a lungo, altri artisti.

Scrivere di questa storica Galleria, significa inevitabilmente scrivere di Franch Marinotto, artista ed artigiano della materia, soprattutto del marmo di Carrara e del bronzo. Ha esposto in mostre personali e collettive ed è stato vincitore di concorsi nazionali, infatti alcune sue sculture si trovano nella provincia di Gorizia (come l'opera monumentale per la Scuola Elementare Ippolito Nievo di Cormons e la scultura per il Liceo Artistico Max Fabiani di Gorizia) e nel Veneto (ad esempio la scultura per la Scuola di Concordia Sagittaria (VE) e tre opere per la Scuola Mussoi di Belluno, ovvero un mosaico vetroso e due grandi dipinti su tela). Nella

città di Gorizia, inoltre, è sua la scultura a tutto tondo davanti all'ex Ospedale Psichiatrico, nel parco dedicato a Franco Basaglia. In quanto direttore della Galleria, Marinotto ha sempre scelto cosa esporre basandosi esclusivamente sul proprio gusto personale, con l'occhio dell'insegnante attento alla manualità, alla capacità, all'attitudine oltre che alla creatività e all'intenzione dell'autore, senza risparmiare eventuali critiche costruttive. La sua caratteristica è sempre stata la schiettezza accanto all'umiltà di chi ha lavorato molto il mestiere (scultura ma anche pittura, incisioni e ceramiche; marmo e bronzo e gesso e legno). Anche la scelta del nome della Galleria, La Bottega, indica qualcosa che sa di antico, di artigiano, di mestiere.

Durante questi 45 anni di attività, la Galleria "La Bottega" è stata, ed è, il punto di riferimento e ritrovo di vari personaggi legati al mondo dell'arte: non solo artisti ma anche critici, novizi pittori o puri appassionati, e quel luogo è un continuo scambio di idee, critiche o richieste di opinioni e suggerimenti.

Le mostre personali e collettive, che sono state allestite in questi anni, hanno avuto come protagonisti artisti riconosciuti sia a livello regionale che del vicino Veneto, ma anche nomi di importanza nazionale e internazionale. Ne citiamo alcuni: Luigi Spacal, Alberto Viani, Giuseppe Santomaso, Emilio Vedova, Carmelo Zotti, Giancarlo Franco Tramontin, Zoran Mušič, Riccardo Licata, Sergio Altieri, Mirko Basaldella, Renato Borsato, Antonio Bueno, Domenico Cantatore, Ugo Carrà, Bruno Chersicla, Giorgio Celiberti, Mario Ceroli, Renato Guttuso, Antonio Corpora, Romeo Daneo, Vittorio Ruglioni, Mario Di Iorio, Giorgio De Chirico, Salvatore Fiume, Armando Depetris, Athos Facciniani, Giordano Malni, Fausto Deganutti,

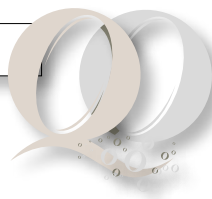
**David Marinotto**  
Forma  
2017  
*alluminio dipinto a fuoco*  
*altezza 50 cm*



**David Marinotto**  
Forma  
2017  
*alluminio dipinto a fuoco*  
*e ottone*  
*altezza 45 cm*







Vladimir Makuc, Cecilia Seghizzi, Mario Baresi, Nino Perizi, Luciano De Gironcoli, Giorgio Di Venere, Paolo Frascati, Pietro Girotto, Virgilio Guidi, Albino Lucatello, Domenico Ripellino, Mario Bardusco, Virgilio Malni, Mariano Fuga, Gianna Marini, Elvira Vera Mauri, Patrizia Lovato, Cesare Mocchiutti, Raoul Cenisi, Giovanni Marcozzi, Maria Grazia Zatta, Gialuca Coren, Arrigo Morsut, Giuliana Pais, Ute Aschbacher, Loris Agosto, Redi Casarsa, Manlio Onorato, Augusto Murer, Elettra Metallinò, Ennio Finzi, Dante Pisani, Fred Pittino, Pope, Domenico Purificato, Laura Stocco, Fulvio Monai, Novella Parigini, Federico Righi, Livio Rosignano, Bruno Saetti, Marino Sormani, Mario Schifano, Antoni Tàpies, Armando Pizzinato, Giuseppe Zigaina, Giuseppe Cesetti.

Le opere che scorrono lungo le pagine di questa rivista hanno una caratteristica in comune: sono state eseguite da artisti che Franch Marinotto conosce o ha conosciuto personalmente, ma naturalmente è solo un piccolo gruppo di tutte le persone incontrate. Si vuole ricordare innanzitutto gli autori scomparsi, alcuni dei quali sono stati proprio amici, come il maestro triestino Federico Righi (1908-1987) e lo scultore Bruno Chersicla (1937-2013), triestino che ha vissuto per molti anni a Milano. Prima allievo di Marinotto e poi amico di famiglia il pittore Mario Di Iorio (1958-1999), al quale è intitolata la sala espositiva della Biblioteca Statale Isontina di Gorizia. Un altro amico è stato Vittorio Ruglioni (1936-2003), pittore veneto molto conosciuto a Gorizia. Il collega insegnante Cesare Mocchiutti (1916-2006). Una profonda stima rivolta a Gianna Marini (1932-2018), delicata pittrice cormonese. Il caro amico Fulvio Monai (1921-1999), giornalista appassionato d'arte e pittore a sua volta. L'acquarellista Tonci Fantoni (1898-1983), amico della Gal-

leria. E infine artisti come Luigi Spacal (1907-2000), conosciuto frequentando l'ambiente artistico triestino e Riccardo Licata (1929-2014), conosciuto durante le fiere d'arte.

Qualche cenno poi agli altri artisti presenti, citando tra i primi l'amica Cecilia Seghizzi, musicista con una profonda passione per la pittura. Per passare ad amici storici come Sergio Altieri, nativo di Capriva e riconosciuto come uno dei più rappresentativi artisti locali. O il maestro Giancarlo Franco Tramontin, veneziano, amico di vecchia data, conosciuto da giovane quando Franch Marinotto frequentava, all'Accademia di Belle Arti di Venezia, i corsi di Alberto Viani di cui Tramontin era l'assistente. L'amico Giorgio Celiberti, che con la sua personale nel '73, ha inaugurato l'attività della Galleria. Ennio Finzi, conosciuto durante una delle fiere d'arte di Bologna. Il pittore Pietro Girotto, veneto ma monfalconese di adozione. Elvira Vera Mauri, Mario Bardusco, Giuliana Pais ed Arrigo Morsut, pittori appassionati frequentatori della Galleria. Infine sono presenti alcune opere di David Marinotto, figlio di Franch, per mostrare la continuità della passione per la scultura.

Galleria d'Arte "La Bottega"  
Associazione Culturale  
Via Nizza 4, Gorizia





**Bruno Chersica**  
Forma  
s.d.  
legno  
altezza 30 cm



## EDITORIALE

Ci sono eredità che restano più impresse di altre, perché non sono solo insegnamenti, ma veri e propri esempi di vita. Apriamo questo numero con il ricordo di Maria Luisa Pombeni, docente, formatrice, “innovatrice” cui dobbiamo molte delle definizioni e degli strumenti più significativi in tema di orientamento. A dieci anni dalla scomparsa, le sue riflessioni rivivono attraverso la testimonianza di chi ha lavorato al suo fianco e cercano di dare risposta ai quesiti generati dal contesto socioeconomico e culturale di oggi. E se la conoscenza del passato è importante per costruire un’identità sociale e personale, la capacità di intuire i cambiamenti e gli scenari futuri è oggi sempre più necessaria in ogni contesto di vita, formazione e lavoro. La sezione *Orientamento e Scuola* affronta la “teoria dell’anticipazione”, ovvero l’abilità di vedere e articolare i futuri possibili, analizzandone il ruolo a supporto della didattica orientativa: insegnare ai ragazzi a prefigurare il contesto di cui potrebbero o vorrebbero far parte è una sfida possibile, grazie al lavoro dell’Università di Trento e del progetto –skopia [EDUCATION]. Nella stessa sezione parliamo anche di didattica inclusiva e pari opportunità, riflettendo sulla capacità della scuola di valorizzare le diversità e il raggiungimento del successo formativo. Un’esperienza significativa è quella realizzata dall’Istituto comprensivo “Divisione Julia” di Trieste, che ha sperimentato l’uso delle nuove tecnologie in un progetto di aiuto ai ragazzi con disturbi di apprendimento. Dalla Provincia di Bolzano arriva un esempio di promozione della cultura dell’orientamento in un territorio plurilingue: come rispettare sensibilità e

approcci diversi senza trascurare il fine ultimo della valorizzazione del singolo e delle sue abilità decisionali. Con il progetto Eduka 2 ci apriamo a una dimensione internazionale, analizzando la capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell’istruzione attraverso strumenti di governance e modelli didattici condivisi. Le pagine dedicate a *Orientamento e Lavoro* affrontano il tema dell’allineamento tra competenze e lavoro, offrendo alcuni spunti teorico-pratici su come migliorare il dialogo tra domanda e offerta di professionalità attraverso le politiche attive del lavoro. Il percorso continua con la sezione *Spazio Aperto* e un approfondimento sul rapporto tra bambini e attività fisica: come appassionarli e motivarli a praticare attività strutturate. La rubrica *Informa*, infine, si sofferma su un’iniziativa avviata dalla nostra amministrazione regionale in tema di benessere a scuola, sulla scia delle esperienze realizzate in Italia e in Europa con la rete delle scuole che promuovono salute.

Vogliamo chiudere questo Editoriale con un ringraziamento: a Diego Lavaroni, coordinatore della struttura stabile di sostegno all’orientamento educativo (area giuliana) della Regione Friuli Venezia Giulia. Collega e soprattutto storico collaboratore di Quaderni di Orientamento di cui è stato coordinatore di redazione fin dal primo numero. A un passo dalla conclusione della sua esperienza lavorativa, il sentito grazie di tutta la redazione per il contributo sempre puntuale, attento e profondo che ha saputo dare a questa pubblicazione, guidando, anno dopo anno, la sua crescita con sensibilità e impegno.

# NELLE TASCHE DEI RICORDI

L'EREDITÀ DI MARIA LUISA POMBENI

Q

*uando incontro il mio nipotino, lui si avvicina e mette le sue manine nelle mie tasche perché sa che dentro potrà trovarci delle caramelle, una macchinina... sa che troverà qualcosa per lui"*

**Gaetano Martorano, Luca Carugati, Rita Chiesa, Andrea Severini**

## PROLOGO

Questo racconto dalla sua vita personale, che la Professoressa Maria Luisa Pombeni ci ha regalato, è uno dei nostri ricordi più vivi quando pensiamo a lei. Questo perché ognuno di noi quando la incontrava sapeva che "dentro alle sue tasche" poteva sempre trovare una risposta, un'ispirazione per un progetto o una conduzione di un laboratorio, un significato, un'idea, uno stimolo non solo da un punto di vista professionale ma anche personale.

Sarebbero bastate le sue lezioni accademiche in aula e nei corsi di perfezionamento e le sue pubblicazioni a rendere il suo insegnamento straordinario, ma noi che abbiamo avuto la fortuna di crescere professionalmente accanto a Lei, sappiamo che la prof.ssa Pombeni sapeva trasmettere molto di più.

Una domanda che talvolta ci poneva era: "Ma tu, cosa vuoi fare nella vita?" La domanda era semplice, ma ognuno di noi si accorgeva che formulare la risposta era alquanto complicato. Potremmo dire che questo fu il primo insegnamento che ricevevamo dalla Professoressa: in ogni scelta lavorativa che si compie l'importante è avere sempre presente la propria meta.

Dopotutto gran parte dell'attività professionale della prof.ssa Pombeni potrebbe riassumersi in questo: aiutare

le persone a chiarire e realizzare i propri obiettivi professionali.

L'importante è avere un obiettivo chiaro, e allora tutto, o quasi, diventa possibile, perché non c'è sfida che non valga la pena di affrontare con determinazione.

Anche se la determinazione sembra una cosa non facile da insegnare, lavorando al suo fianco abbiamo imparato a non demordere davanti alle difficoltà.

*"Là fuori tutti sono pronti a dirti cosa è meglio per te, quindi non tacere mai se hai qualcosa che ti sta a cuore realizzare".* Per questo incitamento va a lei tutto il nostro ringraziamento.

## RIFLESSIONI SULL'ORIENTAMENTO

Sono passati dieci anni dalla scomparsa di Maria Luisa Pombeni, docente dell'allora Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna e direttrice di Cetrans, una struttura nata su suo impulso per mettere a punto modelli di intervento innovativi, formare gli operatori e fornire consulenza scientifica a progetti promossi da istituzioni pubbliche nel campo dell'orientamento.

In questi dieci anni abbiamo riflettuto più volte sulle tracce che ci ha lasciato, su piste di riflessione e operative. La sua capacità di precorrere i tempi, di immaginare soluzioni è rimasta dentro tutti noi,



come ricordo in tanti momenti di lavoro.

Ed è stato davvero difficile mettere in fila alcuni pensieri che abbiamo condiviso fra alcuni colleghi.

Va detto che il nostro era uno dei tanti gruppi di lavoro che ha avuto Maria Luisa Pombeni come mentore, coordinatore, capo, collega. Ed è in questo spirito, *ce-teris paribus*, che dal suo ricordo è nata questa nostra riflessione.

Una riflessione che cerca di collocare nel contesto odierno il suo insegnamento, recuperando ricordi sia sulle sue intuizioni da un punto di vista teorico metodologico, ovvero come e dove inquadrare alcuni temi legati all'orientamento [non più!] scolastico e professionale, sia su alcuni momenti di vita lavorativa, avendola avuta come guida, come "capo", a volte come collega. Maria Luisa Pombeni era una persona che già ricopriva, e si apprestava a ricoprire, incarichi più che rilevanti, ma conservava un'incredibile disponibilità nelle relazioni con le persone. La natura delle relazioni lavorative era senza dubbio "maieutica", un continuo apprendistato in una bottega che si occupava (e l'orientamento si occupa di questo) di fenomeni mutevoli come il rapporto fra istruzione, formazione, scelte individuali, transizioni al lavoro, politiche dei servizi. Una generosità personale anche nel considerare con autentica accettazione le possibilità e i limiti delle persone, e attraverso l'orientamento offrire una chiave di lettura possibile per percorsi scolastici e professionali a volte difficili, non lineari, frammentati e spesso dolorosi.

Di noi (e di sé) usava dire con ironia "... *chi si occupa di orientamento forse ripara un po' la sua ferita, quella di non essere stato orientato!*".

E lo diceva con profondo rispetto e riconoscenza anche forse a proposito dei tanti dubbi e fatiche legate all'atto di scegliere per sé, o nel supportare altri nella scelta e nel monitoraggio di un percorso di formazione o una scelta lavorativa.

Sapeva bene che la scelta in sé è scandalosa, la sua formazione culturale profondamente umanista le faceva percepire il disagio autentico degli indecisi, delle persone in difficoltà.

Il suo sguardo si volgeva spesso ad azioni dedicate a quelle persone che definiremmo oggi ad occupabilità complessa, le persone che per dirla con una sua definizione, andavano accompagnate a restringere il loro piano di azione su scelte possibili, sostenibili, coerenti.

Ed ecco perché la sua attenzione si rivolgeva anche agli operatori, nei tanti progetti promossi direttamente o sostenuti come responsabile scientifico, che mettevano al centro la costruzione di una funzione all'interno di differenti professionalità: non era un dibattito sterile sul riconoscimento della figura dell'operatore a muovere il suo interesse, ma un sincero ed efficace sostegno alle tante professionalità che pur non essendo "dedicate" si trovano a ricoprire la funzione di "orientatore".

Numerosi strumenti per enti e istituzioni portano la sua impronta: la prima collana "Akiropita", attività di orientamento ad uso delle scuole medie e superiori; l'ispirazione per il pionieristico "Quadrifoglio", strumento per la valutazione dell'occupabilità in uso a quelli che da lì a poco sarebbero diventati gli attuali Centri per l'impiego della provincia di Bologna; i progetti di respiro Europeo più recenti come GIRC e GIANT, e risorse on line come Idee e Strumenti per orientare, banca dati della Regione FVG al servizio degli operatori, frutto di una conoscenza più che decennale con i vari team e servizi della regione FVG.<sup>1</sup>

Si diceva che ricordiamo lavorare con la prof.ssa Pombeni come un apprendistato a volte duro, ma irrinunciabile in un settore come quello dell'orientamento che ha a che fare con i mutamenti socioeconomici, con gli indirizzi di politica generale, con la sensibilità delle persone e della comunità.

Ci siamo detti che l'apprendistato continua, continua alla luce di ciò che

è l'eredità di Maria Luisa Pombeni, che ci sembra sintetizzabile in tre punti:

1. la ricerca della sostenibilità degli interventi in relazione ai contesti;
2. l'attenzione alle persone coinvolte nei processi, ovvero sia nei confronti di quanti si occupano di orientamento come professional, sia per i destinatari delle azioni, e in particolare i più deboli;
3. il rigore metodologico nel costruire azioni, percorsi, progetti.

Sulle tracce di questa eredità proveremo a dare alcune risposte a domande ancora aperte, almeno per noi che ancora crediamo di dover spendere una parte della nostra attività professionale per l'orientamento: il rapporto fra scuola e funzione orientativa, la valenza orientativa legata alle scelte lavorative, le professionalità di coloro che si occupano di orientamento.

## IL RUOLO DELL'ORIENTAMENTO A SCUOLA

Ci sono molte ragioni per attribuire all'orientamento, sia come pratica che come disciplina, un ruolo strategico nel panorama del sistema educativo.

Di fatto, però, se con curiosità ci accingessimo a leggere uno degli ultimi documenti che ha investito la scuola, "la buona scuola" ovvero la legge 13 luglio 2015, n. 107 ci accorgeremmo che la parola "orientamento", da sempre ambito di intervento nella scuola da parte di professionisti e operatori, viene nominata cinque volte (solo tre nel documento di sintesi). Per consolarci, la parola "psicologo" riferita agli studenti o ad attività nella scuola non è mai nominata nel testo così come "benessere" o "psicologico".

Non c'è "disagio" se non riferito al diritto allo studio, mentre c'è "disabilità", c'è "bullismo", c'è "dispersione", ma sempre nominati poche volte e comunque non a proposito di come o con quali figure

e competenze, nello specifico, bisognerebbe far fronte a questi indicatori di disagio, ma solo come richiamo ad una tematica degna di attenzione. Certo, è un documento di riordino del sistema scolastico, ma in senso esplicito ed operativo non c'è traccia di orientamento.

La recente intesa Stato-Regioni sull'orientamento, ovvero la nota MIUR 19 Febbraio 2014, "*Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*" indica con chiarezza che l'orientamento, così come da definizione corrente, è un processo continuo che dovrebbe mettere i cittadini nelle condizioni migliori per saper identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze.

Come spesso accade, non è definito chiaramente, in relazione al contesto scolastico, come tutto ciò debba essere attuato: con quali risorse, in che tempi, con quali professionalità. Certo, c'è una letteratura significativa relativa a buone pratiche, ma ciò non equivale, per una istituzione come la scuola, a rendere tutto ciò "praticabile" dal giorno dopo.

La scuola, si sa, è una organizzazione a legame debole, come ricorda Mark Granovetter, e dotata di un certo livello di complessità. Non basta "sommare" i suoi elementi per poter costruire l'organizzazione-scuola, e in questa complessità la scuola è chiamata spesso (sempre più spesso sul banco degli imputati) a rispondere alle esigenze di una società caratterizzata da una complessità crescente dei saperi e dall'imprevedibilità dei percorsi professionali. La scuola, come ci suggeriva Tullio De Mauro, è un'organizzazione complessa, che ha a che fare con le relazioni e i significati che si scambiano le sue componenti essenziali: quella di chi sta studiando, quella di



chi insegna, quella di chi si preoccupa di migliorare le interazioni tra le prime due. Oltre che formazione, la scuola è chiamata spesso a rispondere a bisogni sia cognitivi sia affettivo-emozionali.

Ci si ricorda che i nostri figli vanno a scuola solo quando il cosiddetto bullismo, o la disoccupazione o il mismatch fra diplomati e mercato del lavoro mettono la scuola al centro di ciò che non è o ciò che dovrebbe essere. E allora si richiede, spesso, l'intervento "specialistico" che mira a sanare una deviazione dalla norma. Ma la scuola è inclusione, non esclusione, è forse l'unico terreno dove le persone escluse possono trovare cittadinanza, dove le deviazioni dalla norma sono anche fonte di riflessione e messa in discussione dell'intero sistema. La scuola produce significati, accoglie, forma, modella, include ed esclude. La scuola è un pezzo del e nel sistema comunitario, come direbbe Bronfenbrenner: la scuola "ecologicamente" entra in relazione con altri sistemi, all'interno di un sistema più grande.

In senso generale, la scuola ha la responsabilità formale di rendere disponibili all'individuo le risorse utili a soddisfare i propri bisogni e i propri desideri connessi all'esistenza (o almeno ad una fetta dell'esistenza), questi ultimi intesi come desideri diretti verso un oggetto e motivanti l'azione.

Ed ecco che allora l'orientamento inteso come la capacità di offrire agli studenti delle occasioni di consapevolezza, di dare significato ai passaggi formativi, di tenere assieme i propri interessi e le proprie preferenze e confrontarle con le possibilità offerte da un mondo che cambia, ha un ruolo strategico nella formazione degli adulti di domani.

In particolare, il bisogno di sviluppo del sé efficace è centrale nell'età evolutiva, alla base della formazione dell'autonomia personale: tale bisogno riguarda la necessità di sentirsi capaci di agire in modo efficace per raggiungere i propri obiettivi e rispondere alle richieste del contesto al fine di sviluppare un'iden-

tità positiva. Lo sviluppo del sé efficace richiede anche la percezione di continuità della propria esperienza passata, presente e futura. In altre parole, lo sviluppo del sé coinvolge il processo di orientamento inteso come capacità di governo della propria storia formativa e lavorativa ed, in particolare, dei momenti di cambiamento di ruolo e di responsabilità che comportano la riorganizzazione del proprio progetto personale. Nella realtà attuale tale capacità appare fortemente collegata all'adattabilità personale.

Tale capacità, inoltre, si forma attraverso esperienze che hanno a che fare con il senso di autoefficacia, nutrito da esperienze di padronanza, e la capacità di cercare e trovare una motivazione, di autoregolarsi, in maniera puntuale e specifica, in relazione ad un compito, ad un traguardo, ad un obiettivo.

Lo sviluppo di queste competenze è un processo intenzionale, che va accompagnato, dotato di significato, reso operativo.

Il rischio è, in questo momento, che l'orientamento si appiattisca sulla richiesta di formare i lavoratori di domani.

Se l'orientamento debba privilegiare la felicità individuale o l'interesse collettivo è un dilemma vecchio quanto la disciplina stessa. Vista la rapidità con cui evolve il mondo del lavoro, l'ipotesi di basare l'orientamento sulle esigenze del mercato appare più come un tentativo di esercitare l'illusione di controllo che non una pista realmente percorribile. Certo si può pensare che dal punto di vista delle competenze strettamente tecniche, avere approfondito ad esempio la conoscenza dell'informatica dia un vantaggio competitivo nell'attuale mondo del lavoro, ma anche volendo privilegiare il presunto interesse comune rispetto alla prospettiva individuale occorre ricordare che la competenza professionale si basa su un set più ampio di attributi rispetto alle mere conoscenze tecniche. Altrimenti detto, avere appreso delle nozioni di informatica

non garantisce che la persona saprà in futuro contribuire fattivamente al progresso tecnologico della società. Tornando dunque alla domanda riguardo all'orientamento alla scelta, come già indicato dallo psicologo americano Mark Savickas, occorre probabilmente che l'orientamento in futuro si dedichi più al "come" che al "cosa". L'orientamento a scuola raggiunge la sua massima utilità quando è interpretato in chiave educativa, come occasione per sviluppare competenze che aumentano l'autonomia individuale nel fare scelte essenziali. Dato che le nuove generazioni cambieranno numerosi lavori nell'arco della loro vita, è soprattutto importante sviluppare sin dalle scelte scolastiche la capacità critica di analizzare alternative, quella di fare piani multipli ed essere pronti ad adattare le proprie traiettorie alle mutevoli condizioni del contesto senza percepire ciò come un fallimento. Il termine "scelta" forse richiama troppo ad un atto compiuto definitivamente, tra l'altro selezionando un'alternativa da un ventaglio di piste precostituite. Oggi la sfida dell'orientamento a scuola è educare ad immaginarsi come co-autori di un futuro che ancora non esiste, ma che le proprie decisioni contribuiranno a definire.

L'alternanza scuola-lavoro, che dovrebbe accogliere parte di queste necessità formative legate all'orientamento è spesso "forzata" sulla simulazione di un mondo adulto, e nel confrontarsi con un potenziale ruolo lavorativo in termini di conoscenze e abilità tecnico professionali.

Il rischio è di far diventare le esperienze di alternanza una parentesi in un continuum che è fatto in prevalenza di studio e acquisizione di conoscenze e capacità, privandole del loro valore aggiunto formativo che è l'integrazione dei saperi.

Il mondo e di conseguenza il lavoro non è più legato alle vocazioni, ai profili, alle attitudini. Ai nostri tempi diventa dolorosamente una somma di inettitudini, di rinunce per poter raggiungere un minimo di realizzazione professionale;

parleremmo forse di flessibilità erosiva per descrivere il comportamento di molti che non associano all'occupazione lavorativa un progetto coerente di vita, o quantomeno accettabile. Sembra quasi impossibile accompagnare le persone alla costruzione di un progetto professionale in un mondo così apparentemente povero di risorse.

In una sorta di intervista impossibile proviamo ad immaginare la risposta a tutto ciò da parte di Maria Luisa Pombeni: avendo come parola chiave "integrazione", l'orientamento come sguardo, approccio e prospettiva ha la capacità di porre rimedio a ciò; esso ha quella capacità integrativa delle esperienze dei giovani nel contesto scolastico e formativo necessarie e utili per poter progettare un percorso che sia soprattutto soddisfacente per sé.

## LAVORO E ORIENTAMENTO

Non c'è manuale di riferimento per l'orientamento scritto negli ultimi 10 anni che non parta dalla constatazione che il concetto di carriera sia profondamente cambiato nell'attuale mercato del lavoro. Oggi infatti non è più pensabile riferirsi alla carriera come ad un percorso lineare la cui traiettoria si profila negli anni dell'istruzione e si consolida nella progressione verticale del ruolo lavorativo all'interno di un'organizzazione, bensì occorre comprendere con questo termine percorsi multiformi nei quali si intrecciano esperienze lavorative diversificate e bisogni ricorsivi di formazione-riflessione professionale. In questo scenario la letteratura psicologica identifica due fattori chiave per comprendere il processo di orientamento: l'individuo ed il tempo. Data l'instabilità delle posizioni lavorative e la temporaneità dei legami con l'organizzazione, si ritiene che le traiettorie professionali siano definite principalmente dalla persona con la sua capacità di career management, ovvero la capacità di costruire una





carriera, gestendo intenzionalmente le interazioni tra lavoro, formazione ed altri aspetti della vita lungo tutta la propria esistenza. Questa capacità comprende sia una componente più riflessiva, che riguarda l'esplorazione di sé, la consapevolezza del significato dell'azione e l'anticipazione/progettazione del futuro, sia una componente comportamentale, che si riferisce alla capacità di interagire con l'ambiente in modo da ampliare il proprio ventaglio di opportunità. Impossibile non associare questa descrizione a quella di competenze orientative, declinate in tre macrocategorie:

1. competenze orientative di base (ad esempio, capacità di attivazione, problem solving, di perseveranza verso gli obiettivi...), le quali rappresentano un pre-requisito per maturare l'atteggiamento attivo e responsabile verso i compiti orientativi che si affrontano;
2. competenze orientative di monitoraggio che consistono nella capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso, valutando in maniera preventiva alcuni fattori di rischio;
3. competenze di sviluppo che coinvolgono la capacità di anticipare il futuro, darsi degli obiettivi ed elaborare un progetto professionale.

L'aspetto anticipatore del contributo di Maria Luisa Pombeni sta soprattutto nel fatto di avere accostato al concetto di orientamento quello di competenza. La competenza riguarda un set di conoscenze, capacità, attributi personali associati al successo in una prestazione, è disposizione all'azione, e dunque parlare di competenze orientative significa assumere un approccio dinamico all'orientamento, che si focalizza sulle modalità con cui la persona gestisce il processo di costruzione del proprio percorso formativo e professionale, piuttosto che privilegiare l'attenzione diagnostica verso i predittori delle scelte e del successo, intesi come fattori di natura individuale (ad esempio, attitudini, interessi, valori)

i quali mantengono una certa stabilità nel tempo e non sono facilmente modificabili, e come fattori contestuali (vincoli ed opportunità) che limitano l'autodeterminazione dello sviluppo vocazionale. Concentrarsi sulla capacità individuale di affrontare il divenire quotidiano della propria esperienza non significa decontestualizzare il processo di orientamento, anzi, come già detto, la competenza richiede di per sé un contesto per svilupparsi ed esprimersi, allo stesso modo la capacità di gestire il proprio processo di orientamento si manifesterà sempre rispetto a situazioni specifiche e sarà influenzata dal contesto di riferimento (appartenenze sociali e culturali, esperienze pregresse). Il significato soggettivo e al tempo stesso socialmente determinato della carriera, la "sostenibilità" delle scelte e dei progetti lavorativi rispetto alle risorse a disposizione, sono tutti temi di grande attualità, già identificati come centrali nella riflessione di Maria Luisa Pombeni, la quale descrive sì l'individuo come protagonista del processo di orientamento, ma lo colloca all'interno di uno scenario sociale di riferimento, che contribuisce a dare senso all'azione, la sostiene o la ostacola fornendo risorse o ponendo vincoli. Nella ricerca di un nuovo costrutto (Adattabilità? Occupabilità? Sostenibilità?) capace di descrivere come è possibile orientarsi davanti alla complessità ed incertezza del mondo moderno, è forse sfuggita la soluzione più ovvia: bisogna essere competenti. Essere competenti significa infatti avere capitalizzato le proprie esperienze passate, traendone gli apprendimenti per affrontare le sfide presenti e future, che nella sostanza è ciò che serve per gestire efficacemente la propria carriera.

## L'OPERATORE DI ORIENTAMENTO

In Italia, all'interno dei molteplici servizi pubblici e privati, sono diversi gli attori che a vario titolo svolgono attività che contribuiscono a sviluppare le compe-

tenze di auto-orientamento. È quindi bene operare una prima distinzione tra le figure professionali che, pur non avendo come propria mission l'orientamento, svolgono funzioni concorrenti all'attivazione del processo orientativo.

Infatti, la gamma (molto ampia e diversificata) di attività che sostengono la promozione dell'auto-orientamento di tutti i cittadini nelle diverse fasi di età e nelle diverse condizioni formative e lavorative viene realizzata, in Italia come nella maggior parte dei paesi europei, attraverso un doppio contributo: da un lato, profili professionali che non hanno una mission specifica e che erogano solo una funzione complementare all'attivazione del processo di auto-orientamento (ne sono un esempio i formatori, i tutor, gli operatori che si occupano della prima presa in carico degli utenti nei Centri per l'Impiego, gli addetti ai career service degli atenei, degli informagiovani, ecc.) e dall'altro lato, profili professionali dedicati finalizzati a sostenere la maturazione progettuale e i processi decisionali.

Oggi una riflessione sul tema delle professionalità nell'orientamento e delle competenze richieste deve quindi tener conto della specificità dell'azione erogata (come finalità, contenuti, metodologie) e del contesto di riferimento dell'intervento (ad esempio scuola, formazione professionale, centri per l'impiego, agenzie per il lavoro, servizi dedicati) ma anche del rapporto fra figure e funzioni.

Si evince quindi che pur operando questa suddivisione, le competenze che un orientatore deve possedere non sono facilmente definibili. Non si può non tener conto che in Italia le attività in questo ambito sono fortemente influenzate dal contesto sociale ed organizzativo che le eroga, piuttosto che dall'identità della figura professionale. In questo senso, sotto lo stesso termine sono raccolti professionisti che svolgono funzioni differenti, che hanno formazione differente e che non sono riconducibili ad un

solo profilo professionale, ma piuttosto ad una configurazione professionale di aree di attività, come già osservava Sarchielli quasi 20 anni fa. La mission di una certa organizzazione e il tipo di bisogni specifici espressi dagli utenti che fanno riferimento a quel contesto influenzano sia l'attività professionale sia le competenze richieste dell'operatore. Quindi è abbastanza naturale aspettarsi che nel percorso di professionalizzazione ci si trovi davanti ad una grande diversificazione di richieste da parte del gruppo di risorse professionali che tende (genericamente, in assenza di riferimenti normativi e deontologici) ad identificarsi con la figura dell'"orientatore".

Su questo tema, oggetto di molte discussioni, l'Isfol ha pubblicato, alcuni anni fa, una ricerca (a cura di Anna Grimaldi) che ha condotto, in collaborazione con altri Enti e con le Regioni, per approdare ad una proposta di profili professionali per l'orientamento. Per arrivare ad una definizione, seppur provvisoria e in divenire, si parte dal riconoscere quattro principali ambiti professionali, legati alle quattro funzioni caratteristiche dell'orientamento (*l'informazione, l'accompagnamento e il counselling, rivolte all'intervento diretto con l'utenza, e una aggiuntiva di carattere gestionale*). Individua inoltre quattro contesti organizzativi in cui opera l'orientamento (Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro) e quattro macro-aree di competenza (area comunicativo relazionale, area di lettura del contesto e di progettazione dell'attività, area di consulenza e infine un'area trasversale riguardante competenze giuridiche, amministrative e informatiche), concepite in modo trasversale, che si declinano poi ulteriormente nell'ambito di ciascun profilo professionale.

A livello internazionale l'International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG, l'associazione internazionale che raccoglie operatori, ricercatori e organizzazioni che si occupano di orientamento), ha individuato le



competenze indispensabili per operare nel campo dell'orientamento:

- comportamento etico e condotta professionale;
- supporto e guida nello sviluppo degli studi, della carriera e delle questioni personali dei clienti;
- consapevolezza e comprensione delle differenze culturali dei clienti;
- consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti;
- capacità di progettare, implementare e valutare programmi di orientamento e di counselling;
- familiarità con informazioni sull'educazione, la formazione, i trend occupazionali, il mercato del lavoro, le istanze sociali;
- comunicazione efficace con i colleghi.

E ha definito anche dieci aree di competenze che i professionisti sono tenuti a possedere solo in parte, in base alla natura specifica del loro ambito professionale:

- Analisi e valutazione;
- Orientamento scolastico;
- Sviluppo di carriera;
- Counselling;
- Gestione di informazioni;
- Lavoro in team e coordinamento;
- Ricerca e valutazione;
- Gestione di programmi e servizi;
- Costruzione di reti;
- Placement.

Ed è in questo framework che la capacità di Maria Luisa Pombeni era già stata in qualche modo "anticipatoria" di ciò che sarebbe accaduto e sta accadendo; con la creazione del CeTrans ad esempio rese operativa l'intuizione che l'orientamento andasse sostenuto su questi livelli: fornire assistenza ai decisori e ai sistemi, curare l'implementazione dei servizi, formare operatori competenti, produrre strumenti per l'orientamento a beneficio degli operatori.

Forse oggi avrebbe in mente un disegno differente, ma proviamo lo stesso a immaginare una sua risposta su questo tema: probabilmente sarebbe ancora stata differenziare i servizi, qualifica-

re l'offerta e la risposta da parte degli operatori, rendere evidente tutto ciò ai decisori.

### **Gaetano Martorano**

*Psicologo, libero professionista*

### **Luca Carugati**

*Psicologo, libero professionista*

### **Rita Chiesa**

*Ricercatore, Dipartimento di Psicologia, Università di Bologna*

### **Andrea Severini**

*Psicologo, libero professionista*

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Bronfenbrenner, U. (2002).**

*Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: Il Mulino.*

### **Grimaldi, A. (a cura di) (2002).**

*I professionisti dell'orientamento. Informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali. Milano: Franco Angeli.*

### **Guglielmi, D. e D'Angelo, M. G. (a cura di) (2011).**

*Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni. Roma: Carocci.*

### **Pombeni, M.L. e Chiesa, R. (2009).**

*Il gruppo nel processo di orientamento. Roma: Carocci.*

### **Pombeni, M.L. e Vattovani, P. (2005).**

*Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento. Differenze per qualificare, Milano: Franco Angeli.*

### **Sarchielli, G. (2007).**

*Orientamento e formazione. Prossimità e discontinuità: spunti di riflessione. in Orientare l'Orientamento. Politiche azioni e strumenti per un sistema di qualità (453-470). Roma: ISFOL.*

### **Savickas, M. L. (2012).**

*Life design: A paradigm for career intervention*

*in the 21st century. Journal of Counseling and Development, 90, 13-19.*

**Sultana, R. G.** (2011). *Learning Career Management Skills in Europe: a Critical Review. Journal of Education and Work, 1 – 24*

## **NOTE**

**1** Piero Vattovani, nel numero 33 di questa rivista, ha ripercorso le tappe della collaborazione fra il servizio regionale e Maria Luisa Pombeni.

**Franch Marinotto**  
Forma  
s.d.  
bronzo  
altezza 15 cm





**Franch Marinotto**  
Forma  
s.d.  
bronzo  
70x50 cm



**Franch Marinotto**  
Forma  
s.d.  
bronzo  
altezza 14 cm



**Cesare Mocchiutti**  
senza titolo  
1971  
olio su tela  
40x50 cm



**Ennio Finzi**  
Il verso del colore  
1963  
olio su tela  
40x40 cm



**Fulvio Monai**  
Estate  
s.d.  
olio su tela  
40x50 cm



**Sergio Altieri**  
Come una musica distante  
2017  
acrilico  
100x150 cm



**Vittorio Ruglioni**  
Venezia a mezzogiorno  
1995  
olio su tela  
40x50 cm





# FUTURE SKILLS: L'ANTICIPAZIONE A SUPPORTO DELLA DIDATTICA ORIENTATIVA

## I LABORATORI NELLE SCUOLE SECONDARIE DI 1° E 2° GRADO

Chiara Emanuelli, Francesco Brunori, Roberto Poli

### INTRODUZIONE

Ci troviamo davanti a un interessante paradosso.

Da una parte il futuro ci serve, è un elemento costitutivo della nostra natura; sappiamo che le persone 'senza futuro' sono persone che vivono condizioni tragiche.

Nonostante questa diffusa consapevolezza scopriamo però che non sappiamo come parlare, discutere, articolare il futuro. I futuri di cui si parla sono quasi sempre semplici proiezioni del presente, si basano su ciò che già vediamo attorno a noi e lo ingigantiscono – le stesse tecnologie, solo un po' più mature; gli stessi prodotti, ma con più gadget; gli stessi problemi, un po' peggiori.

La situazione però forse più diffusa è quella dell'incapacità di sviluppare un discorso sensato sul futuro, della difficoltà di vedere e articolare i futuri possibili verso cui stiamo andando (Poli 2017a).

La prospettiva teorica dell'anticipazione che sottende il lavoro di -skopìa [EDUCATION], aiuta a sviluppare le competenze per capire e interrogare il futuro.

Queste competenze non si improvvisano, ma richiedono un serio lavoro di formazione teorica e lavoro sul campo, come per qualunque altra forma di competenza.

Le Parole chiave sono: *Laboratori di*

*Futuro, Anticipazione, Sistema educativo, Visione dal passato, Salto nel futuro, ritorno al presente.*

### MOTIVAZIONI

Perché le scuole di ogni ordine e grado devono essere esclusivamente orientate al passato? Il punto problematico non è tanto l'orientamento al passato perché la conoscenza del proprio passato è un importante aspetto della propria identità sociale.

Ciò che desideriamo sottolineare da un punto di vista regolamentare e programmatico è la qualifica 'esclusivamente'. Individualmente molti insegnanti cercano di sopperire con attenzione e sensibilità alla dominante ottica di guardare solo indietro, ma spesso non hanno gli strumenti professionali e metodologici per aiutare i loro studenti a pensare il futuro.

Nel corso degli ultimi decenni sono stati sviluppati diversi approcci e strategie di formazione che, partendo dalla unicità dell'individuo, cercano di indurre un cambiamento, una trasformazione in grado di migliorare e amplificare le potenzialità individuali per raggiungere obiettivi di diverso tipo (es. personali, manageriali, sportivi ecc.).

Si tratta generalmente di attività che tendono ad individuare, orientare e sviluppare le potenzialità latenti dei sog-

# N

*on solo pensare il futuro come proiezione del presente, ma sviluppare un pensiero concreto e articolato per anticiparlo*



getti coinvolti, promuovendone atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le capacità di scelta negli ordinari processi decisionali; lo studio dei futuri personali basato su concetti e metodi provenienti dagli studi di futuro è una prospettiva del tutto innovativa che solo ora sta incominciando a diffondersi.

L'ambizione del progetto di -skopia [EDUCATION] è cominciare un percorso di avvicinamento di studenti e insegnanti al pensare in modo più critico e creativo il proprio futuro e quello della società in generale.

In Italia sono ancora rare le iniziative e i progetti didattici orientati in modo esplicito al futuro, basati su metodologie consolidate e condivise a livello internazionale.

## L'ESPERIENZA DI -SKOPIA [EDUCATION]

Nel corso degli ultimi tre anni abbiamo condotto una scuola di formazione per docenti e sviluppato diversi progetti con alcuni Istituti scolastici trentini, con l'IC Cavalieri di Milano oltre a tre corsi in collaborazione con IPRASE ed un corso di formazione IRASE-T.

Queste attività di formazioni ci hanno permesso di coinvolgere alcuni insegnanti nelle sperimentazioni di "laboratori di futuro in classe" che hanno coinvolto nel 2016/2017 circa 200 alunni della scuola Secondaria di primo e secondo grado degli IC Strigno e Tesino (TN), Valle dei Laghi-Dro (TN), IC Cavalieri di Milano e IS Lorenzo Guetti di Tione (TN).<sup>1</sup>

Con il contributo della Fondazione CARITRO (Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto) abbiamo inoltre coinvolto più di 200 studenti in due altri progetti: il primo rivolto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado incentrato sulla costruzione di scenari sui cambiamenti del turismo di montagna. I risultati di questo progetto dal titolo "Anticipare future professione del turismo di montagna" sono stati presentati al B.I.T.M. (Borsa internazionale

del Turismo Montano) e riportati in una pubblicazione.

Il secondo progetto ha coinvolto gli alunni di due Istituti della scuola secondaria di primo grado sull'idea di "Bene Comune", utilizzando le teorie del Pensiero Sistemico.

Le tappe fondamentali sono state raccolte in un volume ed il video promozionale è stato selezionato per rappresentare il Trentino durante l'apertura dell'anno scolastico 2017/2018 da parte del MIUR a Taranto e presentato a Londra durante la Seconda Conferenza Internazionale sull'Anticipazione (novembre 2017).

L'anno scolastico 2017/2018 ha visto -skopia [EDUCATION] protagonista di *laboratori di futuro* e progetti territoriali, sia con istituti con cui abbiamo già collaborato, sia con nuovi istituti; il laboratorio di futuro propedeutico alla scelta orientativa è stato sperimentato in sei classi della scuola secondaria di primo grado:

- (IC Borgo Valsugana, IC Cembra, IC Valle dei Laghi-Dro);
- Laboratorio di futuro per la SSSG con una classe seconda sperimentale all'IS Buonarroti-Pozzo di Trento;
- Progetto "I miei futuri in valle - visioning al 2035" con quattro classi terze degli IC Strigno e Tesino e Valle dei Laghi-Dro (Trento);
- Il progetto "Ponti per il Futuro" ha coinvolto tre classi seconde in un laboratorio orientativo per la SSSG - circa 60 studenti del Liceo Classico Tito Livio di Milano;
- (capofila del progetto), due classi terze per un laboratorio sulla scelta orientativa e sei classi seconde per una propedeutica all'orientamento - circa 160 studenti dell'IC Cavalieri di Milano. Questo percorso di formazione e sperimentazione che si è concluso a metà maggio;
- Progetto Comunità di Valle della Val di Cembra (classi prime della SSPG) sulle tradizioni e le aspettative territoriali.

## IL LABORATORIO DI FUTURO

Le persone si sforzano naturalmente di guardare avanti, cercando di capire i problemi che possono incontrare e le sfide che dovranno affrontare: l'elemento principale del "pensare al futuro" è sviluppare migliori capacità di gestione del rischio, dell'inatteso, del contingente susseguirsi di eventi.

Non esistono ovviamente ricette, linee guida, formule sicure per affrontare i futuri che ci si presenteranno; ciò non di meno possiamo sviluppare capacità e punti di vista che aiutano a meglio affrontare le sfide, nei contesti di vita sociale e lavorativa che ci vedono coinvolti: "il futuro influenza il presente tanto quanto il passato" come ricorda Nietzsche.

La sfida è preparare gli studenti a riflettere e ponderare, parlare ed analizzare i futuri di cui potrebbero o vorrebbero far parte: questo dovrebbe essere il ruolo dell'educazione di qualsiasi ordine e grado tenendo conto che il bagaglio di conoscenze che viene trasmesso ed appreso in classe, così come la percezione di ciò che accade nelle scuole, è strettamente collegato al curriculum vitae dei ragazzi. La comunità di apprendimento è di per sé (o perlomeno dovrebbe essere) la risposta alle necessità e alle sfide dei contesti umani e locali in cui sono inserite.

Spesso sottovalutiamo il fatto che lo sviluppo di adulti capaci di affrontare le loro sfide non risiede nell'evitare le delusioni o gli ostacoli che inevitabilmente tutti trovano nel corso della propria esistenza. Per sviluppare il proprio carattere è necessario imparare ad affrontare sfide, stress e traumi. Lo scopo fondamentale di un contesto educativo dovrebbe essere quello di motivare gli studenti a svolgere attività, costruire strategie e sviluppare percezioni in grado di accompagnare la loro crescita e raggiungere risultati futuri di valore. Serve quindi orienta-

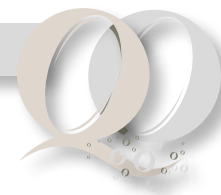
re i ragazzi soprattutto in età scolare a considerare future possibilità, scegliere i percorsi preferiti, contribuire ai futuri desiderati, gestire cambiamenti in un mondo sempre più difficile da interpretare, superando in tal modo la dicotomia tra valore dell'educazione e obiettivi che si manifesta nei percorsi di formazione a cui spesso viene imputato e non a torto di non riuscire a stare al passo coi tempi.

Spesso gli allievi accusano la scuola di non essere in linea con le situazioni e le tecnologie che trovano nel mondo del lavoro, con un distacco che viene percepito come disagio. Inserire nella propria strategia di insegnamento esercizi di anticipazione permette sviluppare attitudini più coerenti con i cambiamenti del mondo esterno, senza dover per forza essere all'avanguardia nelle attrezzature e nelle proposte contenutistiche.

La varietà dei materiali che possiamo utilizzare nei laboratori di futuro permette un link naturale con le novità, l'attualità e la cultura nel senso più ampio di sviluppo di cittadinanza. In parallelo, i laboratori di futuro permettono di creare autentici collegamenti interdisciplinari secondo una metodologia a spirale che partendo da stimoli differenziati conduce a un obiettivo comune, condiviso e soprattutto assimilato da parte dei discenti.

Se davvero vogliamo formare dei cittadini "effettivi", è di prioritaria importanza che il loro curriculum contenga due dimensioni fondamentali, legate allo spazio e al tempo puntando da una parte a sviluppare la capacità di leggere la globalità e dall'altra alla capacità di leggere il futuro (e, un aspetto spesso sottovalutato, a sviluppare la capacità collaterale di leggere la storia; quando manca la prima manca anche la seconda).

Come è possibile arrivare a questi obiettivi? Essenzialmente puntando a far crescere le individualità attraverso lo sviluppo di interdipendenze coo-



perative, di abilità discorsive critiche sulla quotidianità e sugli eventi globali, nell'ottica di agire come cittadini responsabili: il futuro è parte integrante della vita di ogni giorno e identificare obiettivi gestibili diventa una competenza per lavorare in modo propositivo e proficuo nel presente, valorizzando la motivazione individuale e collettiva e lavorando su obiettivi possibili.

L'educazione al futuro punta quindi a sviluppare la capacità degli studenti di esplorare i diversi scenari che possono emergere dalle attuali tendenze di cambiamento e dalle loro reciproche interdipendenze.

L'obiettivo di fondo è quindi quello di sviluppare nuovi approcci alla didattica, maggiormente coinvolgenti e soprattutto trasversali alle discipline, in una visione di orientamento didattico/laboratoriale che sia in grado di valorizzare competenze ed abilità degli studenti oltre che indirizzarli a una scelta formativa consapevole.

## LE FASI

Il laboratorio di futuro si sviluppa in tre fasi principali che hanno lo scopo di aiutare gli studenti a maturare la competenza e l'abilità di vedere, pensare ed analizzare il futuro in modo strategico.

Il primo passo, dopo una fase introduttiva di analisi delle mappe mentali, diversificata a seconda della tipologia di approccio e degli obiettivi definiti in sede di progettazione, è comprendere i cambiamenti passati e quelli in atto (fase 1); il passaggio successivo riguarda i futuri possibili (fase 2); infine si ritorna al presente con le decisioni che devono essere prese alla luce di quanto è stato visto dal passato e dal futuro (fase 3).

Ciascuna fase è caratterizzata da numerose attività che includono letture, visione di clips, elaborazioni personali e molto altro. Per ogni fase vengono specificati gli obiettivi da raggiungere e i risultati attesi. I singoli docenti pos-

sono ovviamente scegliere le attività più adatte al percorso educativo della propria classe e alle caratteristiche dei ragazzi, incluse quelle degli allievi con Bisogni Educativi Speciali.

I laboratori aiutano i ragazzi a sviluppare una visione più ricca, ampia e consapevole del futuro e delle decisioni che dovranno prendere: anticipare i cambiamenti permette di prepararsi alle nuove sfide, di riconoscere le possibilità e sviluppare progetti alternativi a cui far riferimento in caso di imprevisti o ostacoli che non consentano di raggiungere gli obiettivi inizialmente scelti come primari.

## CONCLUSIONI

I Laboratori di Futuro condotti nelle scuole secondarie di primo e secondo grado sotto la supervisione del team di –skopia [EDUCATION] mostrano che l'inserimento di elementi di futuro in classe aiuta gli studenti a sviluppare la capacità di vedere un più ampio spettro di possibili futuri personali, aiutandoli a aumentare le loro possibilità di aspirare a una vita migliore.

Non solo gli studenti ma anche i docenti coinvolti nelle attività di formazione acquisiscono nuove competenze che permettono loro di condurre i laboratori nelle loro classi. Il team di –skopia [EDUCATION] garantisce il monitoraggio dei laboratori, intervenendo a supporto dei docenti in caso di problemi o difficoltà.

I Laboratori di Futuro sono una componente fondamentale della Futures Literacy. Le tradizionali forme di literacy, pur rimanendo fondamentali per la crescita e lo sviluppo cognitivo dei ragazzi, non sono sufficienti ad affrontare le incertezze e la complessità del mondo contemporaneo. La Futures Literacy e il focus sulla teoria dell'Anticipazione possono aiutare a sviluppare la capacità ad aspirare a futuri migliori e a diventare buoni cittadini.

**Chiara Emanuelli**

docente Formazione Professionale  
trentina  
Responsabile –skopia [EDUCATION]  
Trento

**Francesco Brunori**

-skopia Srl, Co-Responsabile  
-skopia [EDUCATION] Trento

**Roberto Poli**

-skopia Srl, Presidente  
Università degli Studi di Trento  
Cattedra UNESCO sui sistemi anticipanti

**BIBLIOGRAFIA**

**Emanuelli, C.** (2017). *Laboratorio di futuro in una classe terza della formazione professionale trentina*. In Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi, a cura di R. Poli, 49–77. Trento: Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

**Emanuelli, C.** (2018). *I laboratori di futuro nella scuola: L'anticipazione come strategia didattica*. Ricercazione 9 (2): 147–58.

**Emanuelli, C., Brunori, F., Scolozzi, R. e Poli R.** (2018). Future-Labs in the Classroom: The Experience of -skopia. World Futures Review 1-9,.

**Miller, R.** (2007). "Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method." Futures 39 (4): 341–62. doi:10.1016/j.futures.2006.12.001.

**Miller, R.** (2011). "Futures Literacy: Embracing Complexity and Using the Future." Ethos 10 (October): 23–28.

**Poli, R.** (2017a.) "Recuperare il senso del futuro". In Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi, a cura di R. Poli, 13-32. Trento: Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

**Poli, R.** (2017b.) *Introduction to Anticipation Studies*. Dordrecht: Springer.

**Poli, R.** (a cura) (2017c.). *Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi*. Trento: Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

**Poli, R.** (2018). *Capacità di aspirare e uso del futuro*. Ricercazione 9 (2): 139–46.

**NOTE**

**1** Alcuni dei risultati sono stati pubblicati in "Strategie di futuro in classe. Esperienze, metodi, esercizi" a cura di Roberto Poli, che raccoglie una serie di informazioni utili (il volume è scaricabile gratuitamente da link indicato).



**Pietro Girotto**  
Composizione  
2013  
tecnica mista  
60x50 cm



**Vittorio Rugioni**  
Cavallino rosso e ocra  
1989  
olio su tela  
50x60 cm

# TRADIZIONE E INNOVAZIONE A SCUOLA

## UN TRAINING PER IMPARARE A MODULARE LA PROPRIA ATTIVITÀ CEREBRALE

# N

*ei pomeriggi a scuola, la musica e i cori riempiono le sale, i ragazzi seguono le lezioni di pianoforte e le aule di arte si riempiono dei loro manufatti*

**Cinzia Scheriani**

### TRADIZIONE SCOLASTICA E INNOVAZIONE TECNOLOGICA

Quando passeggiate per la splendida città di Trieste, in zona pedonale dove le gelaterie si susseguono e gli edifici storici fanno da cornice ad un Viale alberato pieno di vita e di colori, poco prima del Teatro Rossetti, vedete un antico edificio che, silenziosamente, vi introduce in un mondo di voci e di sorrisi. È la scuola secondaria di primo grado "Divisione Julia". Dietro a questo, separata da un cortile-giardino c'è l'altrettanto antica scuola "F. Dardi" che al suo interno ingloba la scuola dell'infanzia statale "Miela Reina". Un mondo scolastico composto da una scuola dell'infanzia, una primaria e una secondaria a pochi metri di distanza rappresenta la vera scuola cittadina, nel cuore pulsante della città. Al mattino varcano le soglie delle scuole più di 900 tra bimbi e ragazzi dai 3 ai 14 anni ed è una gioia vederli e sentirli.

In questo contesto ho il piacere di lavorare come Dirigente scolastico da 12 anni e in questo luogo ho cercato di coniugare la grande tradizione scolastica all'innovazione tecnologica, matematico-scientifica e di ricerca.

L'Istituto Comprensivo Divisione Julia e principalmente la scuola Julia ha un passato storico di grande impor-

tanza, rivive ancora le sue tradizioni e, internamente è stata restaurata in modo sapiente sotto il controllo della Soprintendenza alle Belle arti, mentre un nutrito Staff di docenti molto bravi ha saputo innovare metodologie e insegnamenti per offrire ai ragazzi il meglio dal punto di vista culturale e del vissuto esperienziale. Sicuramente ogni Dirigente scolastico che ami la propria Istituzione sente di aver creato qualcosa o di dirigere ciò che lui/lei stessa ha il merito di aver avviato, la mia è un'esperienza diversa, i docenti hanno rappresentato la fonte di competenze più importante e favorevole allo sviluppo di iniziative notevoli ed è per questo motivo che ritengo importante segnalarle.

La scuola, come tutti sanno, ha al suo interno non soltanto tutte le attività curricolari ma quello che possono rappresentare un "potenziamento dell'offerta formativa" che trova la sua espressione nel PTOF d'Istituto (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), in esso vengono raccolte le progettualità che possono avere carattere orizzontale o verticale. Da anni il nostro Istituto identifica dei "filoni d'interesse" comuni sia alla popolazione scolastica sia alle competenze dei docenti e le esprime attraverso progettualità che trovano la loro collocazione sia nel PTOF, sia nelle revisioni e nei monitoraggi successivi, durante l'Open Day annuale, generalmente nel mese di





febbraio in prossimità delle iscrizioni dei nuovi alunni, esse sono rappresentate attraverso presentazioni e laboratori attivi con la presenza di docenti e ragazzi.

Una scuola che si “muove” in ogni senso, le classi della scuola dell’infanzia effettuano uscite sul territorio e nelle Fattorie didattiche, quelle di primaria in varie zone d’interesse cittadino e nella regione, quelle della scuola secondaria passano da esperienze di giornate “verdi” sul territorio regionale, alla settimana bianca e ai viaggi all’estero (secondo la lingua studiata oltre l’inglese).

Dicevo precedentemente, un mondo che si muove, certo è da tener in debito conto che i docenti di Scienze motorie da sempre organizzano il “Venerdì dello Sport” giornata in cui si dedicano ad iniziative inerenti i vari sport che i ragazzi praticano, girando per la scuola troviamo due palestre e una sala adibita al tennis tavolo e ad altri strumenti utili a praticare sport diversi, è in fase di montaggio una parete d’arrampicata. I ragazzi, sotto la guida di questi docenti, ex campioni di varie discipline, affrontano molte gare e i risultati sono stupefacenti. Nei pomeriggi la scuola diviene un continuo fermento, la musica riempie le sale ed entrando si possono sentire i ragazzi che seguono le lezioni di pianoforte, il coro sia nella scuola primaria sia in quella secondaria, le aule di arte si riempiono poi di manufatti dei ragazzi. Nella ristrutturazione dell’edificio storico della Julia, siamo riusciti a recuperare dei grandi spazi sottotetto che, illuminati sapientemente, sono stati adibiti a laboratori d’arte.

I progetti poi sono inesauribili, da anni i nostri ragazzi, assieme ai docenti, escono la sera e vanno a Teatro, grazie ad un’iniziativa ideata dalla Prof.ssa Paola Gessi dal nome “Spettatore consapevole”. L’insegnante, supportata da un gruppo di docenti, segue sapientemente la produzione artistica del teatro scegliendo quanto di meglio ci possa essere per i ragazzi, negli anni si è aggiunta anche la scuola

primaria certo con bimbi di quarta e quinta e possibilmente con spettacoli pomeridiani oltre che serali. Così si ritrovano davanti al teatro e, dopo avere in ogni modo discusso in classe dello spettacolo, finalmente vanno a vederlo. Ma se ciò non basta oltre a vedere è bello scrivere, così alcuni anni or sono, ciò che già si faceva nella scuola, è stato offerto a tutte le altre scuole ed è nato il “Laboratorio provinciale di scrittura creativa” che, nell’anno in corso ha coinvolto 600 alunni di diversi Istituti scolastici.

L’idea è nata dalla Prof.ssa Raffaella Cervetti che, assieme a me ha creduto ad un impianto così importante per una progettualità di grande rilevanza. Con l’aiuto di esperti esterni, scrittori locali, fumettisti, scrittori di gialli, sono stati avviati i laboratori pomeridiani, al termine dell’anno in corso, sostenuti anche dal Rotary Club di Muggia, vi sarà la produzione del volume che raccoglie gli elaborati dei ragazzi e una giornata dedicata a loro e alle famiglie che potranno vedere e sentire i lavori dei ragazzi. Musica, teatro, arte, sport e poi? Certamente non poteva mancare l’aspetto matematico-tecnologico e scientifico. Trieste, ha questo spirito nascosto e sprigiona dalla sua pacatezza l’animo della ricerca scientifica. È in questo Istituto scolastico che molti anni fa è nata, per la prima volta, la manifestazione “La matematica dei ragazzi, scambi di esperienze tra coetanei” dal lavoro di un gruppo di docenti che facevano parte del Nucleo di Ricerca Didattica del Dipartimento di matematica dell’Università di Trieste. Ogni due anni, dopo aver dedicato lunghi periodi di studio con gli studenti ad argomenti matematici e scientifici, i ragazzi dedicano laboratori attivi ai compagni che arrivano da diverse scuole anche dalla Slovenia. Sono momenti di crescita e condivisione, ricerca e scoperta lasciano la soddisfazione di un’esperienza straordinaria. Essi divengono, in quell’occasione docenti per i compagni con impegno e dedizione.

## IL GRUPPO DI RICERCA BRAINew

Ed ora parliamo della ricerca che ci ha portato in altre dimensioni. Per anni ho avuto la possibilità di lavorare e collaborare con docenti universitari, per questo ho voluto che la ricerca non fosse avulsa dalla scuola, luogo in cui il bisogno dello spirito di innovazione sito in essa non manca. Così circa quattro anni fa, con il valido supporto scientifico e la fattiva collaborazione del Prof. Pietro Paolo Battaglini dell'Università di Trieste, è nato un gruppo di ricerca dal nome BRAINew, che lavora con ragazzi che presentano un disturbo, l'ADHD cioè il Disturbo da Deficit di attenzione/ipervattività e non riescono ad imparare come gli altri. Il gruppo dopo avere approfondito il Neurofeedback offre ai ragazzi un percorso che facilita l'attenzione. Il NF è un procedimento per allenare all'autoregolamentazione dell'attività cerebrale.

Il soggetto indossa delle cuffie wireless e s'interfaccia col computer, il quale - in pochi millesecodi - elabora l'attività elettroencefalica rimandando un feedback di ritorno.

Il feedback è positivo e premiante se il soggetto risponde in modo efficace. Ciò implementa le capacità di controllo dell'attività elettrica. Un training continuativo consente di imparare a modulare la propria attività cerebrale. È una pratica non invasiva e non farmacologica. Il gruppo composto da scienziati in possesso del dottorato di ricerca e da insegnanti e ricercatori ha ottenuto già confortanti risultati diffusi in diversi convegni nazionali. Le famiglie appoggiano molto la ricerca e, visti i risultati, sono fiduciosi e collaborativi. Nel contempo, negli ultimi due anni e sempre con lo stesso Dipartimento universitario, è iniziata una collaborazione con il Prof. Paolo Bernardis per un progetto di "Alta leggibilità", vengono studiati i format migliori affinché i ragazzi con dislessia possano leggere in modo facilitato.

Anche in questo caso i risultati sono

incoraggianti e offrono diversi spunti ai ricercatori e ai docenti per migliorare il vissuto dei ragazzi con difficoltà. A questo punto potrei proseguire ancora per spiegare qual è la nostra idea di scuola e ciò che si muove all'interno di essa ma preferisco chiudere con alcune frasi tratte dalle Indicazioni per il curricolo nei nuovi scenari che si caratterizzano per il futuro scritti da un gruppo di eccellenti autori: *"Dunque il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita"*.

### Cinzia Scheriani

Dirigente scolastico  
I.C. "Divisione Julia"  
Trieste

## BIBLIOGRAFIA

- Abikoff, M.** (1991). *Cognitive training in ADHD children: less to it than meets the eye*. Journal of Learning Disabilities, 24, 205-209.
- Aguiar, A., Eubig, P.A., & Schantz, S.L.** (2010). *Attention deficit/hyperactivity disorder: A focused overview for children's environmental health researchers*. Environmental Health Perspectives, 118, 1646-1653.
- American Psychiatric Association.** (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association.** (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association.** (2013). *Diagnostic and statistical*



*manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC: Author.

**Arnett, A. B., MacDonald, B., & Pennington, B. F.** (2013). *Cognitive and behavioral indicators of ADHD symptoms prior to school age*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 1284-1294.

**Barkley, R. A.** (1997). *Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD*. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

**Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K.** (2002). *The persistence of attentiondeficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder*. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 279-289.

**Barry, R. J., Clarke, A. R., & Johnstone, S. J.** (2003). *A review of electrophysiology in attentiondeficit/hyperactivity disorder: I.*

*Qualitative and quantitative electroencephalography*. *Clinical Neurophysiology*, 114, 171-183.

**Barry, R. J., Clarke, A. R., Johnstone, S. J., Magee, C. A., & Rushby, J. A.** (2007). *EEG differences between eyes-closed and eyes-open resting conditions*. *Clinical Neurophysiology*, 118, 2765-2773.

**Castellanos, F. X.** (1997). *Toward a pathophysiology of attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Clinical Pediatrics*, 36, 381-393.

**Castellanos, F. X., Lee, P. P., Sharp, W., Jeffries, N. O., Greenstein, D. K., Clasen, L. S., et al.** (2002). *Developmental trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attentiondeficit/hyperactivity disorder*. *The Journal of the American Medical Association*, 288, 1740-1748.

**Cayre, M., Canoll, P., & Goldman, J. E.** (2009). *Cell migration in the normal and pathological postnatal mammalian brain*. *Progress in Neurobiology*, 88, 41-63.

**Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P.**

(2005). *Molecular genetics of attention deficit/hyperactivity disorder*. *Biological Psychiatry*, 57, 1313- 1323.

**Marzocchi, G. M., Re, A. M., & Cornoldi, C.** (2010). *BIA-Batteria Italiana per l'ADHD*. Trento: Erickson.

**Masterpasqua, F., & Healey, K. N.** (2003). *Neurofeedback in Psychological Practice*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 652-656.

**Scheriani, C.** (2007). *Bambini sopra le righe*, Armando ed., Roma.

**Volkow, N. D., Wang, G.-J., Newcorn, J. H., Kollins, S. H., Wigal, T. L., Telang, F., et al.**

(2011). *Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway*. *Molecular Psychiatry*, 16, 1147-1154.

## NOTE

**1** Documento del MIUR "indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione". Decreto del regolamento attuativo del 16/11/2012. Legge 13 luglio 2015, n. 107. Decreti ministeriali: D.lgs n. 627/2017; D.M.n. 741/2017; D.M. n. 742/2017. Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2017), Il Documento è stato elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910, composto da: Italo Fiorin (Coordinatore), Maria Patrizia Bettini, Giancarlo Cerini, Sergio Ciatelli, Franca Da Re, Gisella Langé, Franco Lorenzoni, Elisabetta Nigris, Carlo Petracca, Franca Rossi, Maria Rosa Silvestro, Giorgio Ventre, Rosetta Zan. Daniela Marrocchi come referente della Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.

# LA SCUOLA DELLE COMPETENZE TRA STANDARDIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

## VALORIZZARE LE DIVERSITÀ

# U

*na riflessione sulla  
capacità della scuola di  
implementare nella pratica  
le buone intenzioni delle  
normative che prevedono  
la personalizzazione della  
didattica per permettere  
a tutti gli studenti di  
raggiungere il successo  
formativo*

Marianna Kosic

### **NORMATIVA E PRASSI: OPPORTUNITÀ DI SVILUPPO PER TUTTI TRA IL DIRE E IL FARE**

Rispetto delle diversità, didattica inclusiva, personalizzazione, pari opportunità di successo formativo, cittadinanza attiva, sviluppo di competenze sono da decenni parole chiave tra le finalità dell'educazione che tuttavia ancora faticano a prender piede concretamente (De Angelis, 2017).

Così come le precedenti, anche la legge 107/2015 della "Buona Scuola"<sup>1</sup> - di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione - si propone di garantire che la scuola sia equa e accogliente verso tutti, senza esclusioni. Tra i suoi obiettivi prevede, tramite i decreti legislativi entrati in vigore alla fine di maggio 2017<sup>2</sup>, di promuovere, mediante la flessibilità dell'autonomia didattica e la partecipazione di tutti gli *stakeholders*, l'inclusione di tutti gli studenti in generale, che abbiano o meno Bisogni Educativi Speciali (BES)<sup>3</sup> (disabilità psichica, fisica o sensoriale certificata in base alla legge 104/1992; disturbi evolutivi specifici, fra cui i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) quali dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia<sup>4</sup> in soggetti con QI /Quoziente Intellettivo uguale o superiore alla media in base alla legge 170/2010; svantaggio

socio-economico, linguistico e culturale). Si propone di valorizzare percorsi formativi individualizzati, potenziare le competenze dei singoli e permettere ad ognuno di raggiungere il pieno sviluppo della personalità, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, accompagnandolo al superamento delle proprie fragilità e alla crescita dei propri talenti, utilizzabili come risorse attive nella comunità / società a cui il soggetto contribuisce (Matucci, 2017).

### **DIVERSE ABILITÀ/ INTELLIGENZE ED ECCELLENZE**

L'intento di rispettare i diversi stili/modi di conoscere e di apprendere<sup>5</sup> nel percorso di ogni alunno inevitabilmente richiama il riconoscimento delle varie aree di intelligenza come equamente valide, tra cui le abilità

1. *logico-matematica*, implicata nella valutazione di oggetti concreti o astratti, relazioni, proprietà numeriche e principi;
2. *linguistica*, che si esprime nella padronanza del linguaggio;
3. *spaziale*, ovvero la capacità di percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli anche solo idealmente;
4. *musicale*, che si esprime nell'abilità



- di discriminare con precisione suoni, timbri e ritmi;
5. *corporeo-cinestesica*, che permette di usare il corpo a fini espressivi e di manipolare gli oggetti;
  6. *interpersonale*;
  7. *intrapersonale*, (per i punti 6 e 7) si tratta delle abilità di comprendere le proprie e le altrui emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili;
  8. *naturalistica*, ovvero l'abilità nel riconoscimento e nella classificazione di oggetti naturali;
  9. *esistenziale* che comprende la capacità di riflettere sulle questioni riguardanti l'esistenza e più in generale l'attitudine al ragionamento astratto (Gardner, 1983; 1999).

Essendo l'intelligenza un concetto variegato e complesso, come lo è la natura umana, ognuno di noi manifesta i vari domini di intelligenza in gradazioni diverse (Gangemi, Miceli & Sprini, 2003) e li esprime dinamicamente, più che nei risultati statici di test, nel modo di affrontare le sfide quotidiane della vita, manifestando in diversi contesti e periodi bisogni educativi differenti e particolari. Questa osservazione è molto importante da considerare parlando di (in)successi scolastici e ha risvolti pratici a cui prestare attenzione nel tentativo di offrire uguali diritti di maturazione delle risorse ed un adeguato supporto formativo allo sviluppo dei propri potenziali ad ogni studente.

## DSA E BES

Gli studenti con DSA, che comprendono tra il 3% e il 5% della popolazione scolastica italiana (da stime secondo i dati del M.I.U.R.), risultano più a rischio - rispetto a studenti senza questo tipo di disturbi - di sviluppare bassa autostima e auto-efficacia, comportamenti internalizzanti (solitudine, ansia, depressione) o esternalizzanti (aggressività, rabbia), autocriticità, rifiuto della scuola per ri-

petuti insuccessi, rischio di abbandono e dispersione scolastica (Sparks & Lovett, 2009). Una volta riconosciuti, beneficiano di particolari adeguamenti e accorgimenti informati più o meno personalizzati/standard. La prima diagnosi di DSA coincide di norma con il completamento del secondo anno della scuola primaria per quanto riguarda dislessia e disortografia e con il completamento della classe terza per quanto riguarda la discalculia; tuttavia, i fattori di rischio (es. familiarità, presenza di un disturbo di linguaggio e/o un ritardo nell'acquisizione delle tappe di sviluppo linguistico) e i campanelli d'allarme (quali difficoltà nel leggere l'orologio, fatica nell'allacciarsi le scarpe, nel pianificare e organizzare le attività, orientarsi nello spazio e nel tempo) si possono osservare già prima dei sei anni. Un riconoscimento tempestivo agevola il prendersi cura dei bisogni speciali dell'individuo. Le misure compensative (calcolatrici, registratori, schemi e mappe mentali o concettuali, computer, audiovisivi, testi ridotti, dizionari elettronici, applicazioni e software specifici) e dispensative (da lettura ad alta voce, scrittura di appunti, studio mnemonico, copiatura dalla lavagna) che vengono offerte dalla scuola vengono attuate diligentemente una volta ottenuta la certificazione, per essere a norma, ma in alcuni casi con molte semplificazioni e standardizzazioni.

## I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI DEI PLUSDOTATI

Un'altra categoria a cui di recente si è rivolto lo sguardo delle istituzioni nazionali ed europee è quella degli studenti sovradotati, ad alto potenziale: sono quelli che hanno capacità intellettive (rilevate in base a criteri psicometrici che indagano abilità linguistiche, logico-matematiche, di ragionamento deduttivo e induttivo, capacità mnestiche, percettive, di *problem solving*; Cairo, 2013)

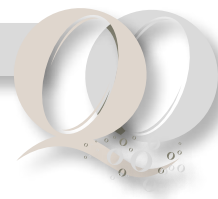
al di sopra della media (con quoziente intellettivo superiore a 120) e i soggetti gifted (con QI superiore a 130). Insieme rappresentano dal 5 all'8% stimabile dei minori italiani (in media uno studente o due per classe) (Pfeiffer, 2008). Anche questi studenti sono spesso a rischio di disagio se non vengono riconosciuti in tempo e se non viene loro fornito un ambiente d'apprendimento ottimale, adeguatamente accogliente e includente, rispettoso delle loro diverse abilità o potenzialità<sup>6</sup>. La plusdotazione (alto potenziale cognitivo, precocità, talento, genialità - *giftedness*), infatti, è data da una complessa costellazione di caratteristiche personali, genetiche e comportamentali (Worrel & Erwin, 2011) che necessitano di adeguate stimolazioni contestuali (famiglia, scuola, pari, contesto socio-culturale, ecc.), pratica e impegno nel tempo (Asbury & Plomin, 2014) per potersi sviluppare ed esprimere appieno nelle aree di eccellenza maggiormente dominanti della persona, solitamente in uno o più ambiti accademici, di leadership o di creatività. Vengono considerate, infatti, anche le abilità artistiche, di espressività e creatività nell'ambito della danza, della musica, della pittura, della scultura, psicomotorie dello sport, così come quelle relazionali quali le abilità comunicative, decisionali, gestionali, la capacità empatica e assertiva (Cairo, 2013)<sup>7</sup>.

## 2 IN 1

Il mancato riconoscimento della diversità, così come la mancanza di strategie didattiche *ad hoc* e di interventi personalizzati, può riflettersi in vari comportamenti disfunzionali osservati in classe che a volte portano a molte diagnosi, anche erronee, focalizzate sulle difficoltà da gestire, eventualmente concomitanti in persone plusdotate/gifted "doppiamente eccezionali" (Webb et al., 2004) (ad es., disturbi dell'attenzione e dell'iperattività / DDAI o ADHD, disturbi specifici dell'apprendimento / DSA,

disturbi oppositivo-provocatori / DOP, disturbi dello spettro autistico, ecc.), piuttosto che sulle risorse e sui punti di forza. Si rimane così in un circolo vizioso di disagio crescente che rischia di favorire nel tempo anche l'emergere di problematiche relazionali con isolamento e distanziamento, disturbi internalizzanti ed esternalizzanti (cfr. Viridis, Neri, Oliva, Riccioni, & Terribili, 2016).

In questo senso anche l'alto potenziale, oltre che essere un dono (in inglese *gift*), dal punto di vista delle capacità e dei talenti intellettivi, mette in luce le vulnerabilità, le fragilità, i punti critici del sistema scolastico nazionale che ancora offrono margine di sviluppo e miglioramento. La scuola, infatti, ha il dovere e la responsabilità istituzionale di adeguarsi ai Bisogni Educativi Speciali (BES) delle diverse abilità / eccellenze e ai bisogni di ogni studente (Dozio & Bontà, 2003); tuttavia, nonostante abbia piantato il seme dello sviluppo di una didattica innovativa incentrata su competenze, individualizzazione e personalizzazione, di fatto resta indietro rispetto ad altri paesi (quali Stati Uniti, Germania, Francia, Inghilterra) in termini di interventi e percorsi didattici differenziati che permettano di sviluppare, raggiungere e mantenere successi e risultati ottimali (Mangione & Maffei, 2013; Pfeiffer, 2012). A differenza di altri paesi, il contesto scolastico nazionale risulta ancora carente di una normativa quadro specifica sulla plusdotazione nei diversi ambiti disciplinari, poiché tende a fornire le stesse cose a tutti, penalizzando il singolo e richiedendogli implicitamente di uniformarsi o (auto)escludersi per non regredire e restare indietro. Lo priva di possibilità e limita la sua "zona di sviluppo prossimale"<sup>8</sup>. Altre le tipologie di accelerazione (l'anticipo della frequenza scolastica rispetto ai ritmi previsti dalla scuola o la frequenza di classi o lezioni più avanzate, l'ingresso anticipato a scuola o all'università) e le programmazioni di arricchimento (materiali aggiuntivi curriculari ed ex-



tracurricolari; approfondimento) sono molto più variegati e flessibili.

C'è però anche da ricordare che l'intelligenza è anche emotiva, relazionale e pratica. Spesso gli alunni dotati a scuola si annoiano, sono ipersensibili e si sentono incompresi. Mostrano elevati problemi di adattamento al contesto scolastico con difficoltà a regolare e gestire le intense emozioni con maturità (per dissincronia/asincronia dello sviluppo tra l'aspetto emotivo-relazionale e quello intellettuale) e sono, anche loro, a rischio di sotto-rendimento di performance (*underachievement*) e abbandono scolastico (*drop-out*), perdita di autostima e integrazione sociale. Il risultato sembra essere il contrario di ciò che un buon contesto formativo ed educativo dovrebbe essere in grado di favorire per stimolare e supportare il raggiungimento dei progetti di vita degli studenti e valorizzare le risorse interne o esterne già disponibili, le precocità e i talenti individuali e permettere ad ognuno la fioritura della propria eccellenza, cognitiva (Mangione, 2013; Mangione & Maffei, 2013) e non solo, promuovendo un curriculum che accompagni l'allievo nella crescita delle sue potenzialità e competenze intellettuali, affettive, esperienziali e socio-relazionali (Tessaro, 2011; 2016).

## QUO VADIS?

Descrivere lo stato delle cose attualmente percepito focalizzando l'attenzione su ciò che manca e non è ancora pienamente come lo desideriamo, se da una parte può contribuire a motivarci e spingerci ad agire al di là delle avversità contestuali del momento nella direzione ambita per raggiungere l'ideale, dall'altra porta con sé il rischio di stasi e ancoraggio nell'impotenza appresa, nel lamento senza speranza che alimenta con forza la "profezia che si autoavvera".

Ma a chi competono le scelte di contribuire a realizzare le progressive azioni verso il cambiamento e l'equilibrio, oscillando tra il vecchio e il nuovo, tra

il dire e il fare, tra criticità/vulnerabilità e risorse/punti di forza? Quali figure, atteggiamenti, metodologie, strumenti, setting, interventi, attività e materiali orientano verso percorsi di sviluppo maggiormente desiderati e favoriscono stati "positivi", anche in copresenza di disabilità, difficoltà o diverse dotazioni?

Da decenni ormai nell'ambito della salute si pone la persona al centro del suo percorso e si cerca di promuovere una condizione di benessere integrale, armonica nelle varie dimensioni di vita (fisica, mentale, emotiva, sociale...) al di là delle vulnerabilità e dei deficit, puntando sulla prevenzione e sulla promozione di salutarissimi stili di vita e lo sviluppo di risorse piuttosto che sulla mera rimozione di ciò che non funziona (Ryff & Singer, 1996).

Anche nel mondo della scuola vale la pena valorizzare le molteplici risorse in via di sviluppo, gli aspetti positivi e le potenzialità non ancora del tutto esplorati, approfonditi o riconosciuti, senza trascurare i margini di miglioramento sempre presenti nella crescita e le questioni di rilevazione/misurazione obiettiva/oggettiva di alcuni aspetti dell'intelligenza dove la standardizzazione è più problematica (per esempio delle abilità intra- o inter-personali che si manifestano in situazioni non-formali e informali).

## EQUIPAGGIARE I GIOVANI CON LE 5 O 6 C (CAPACITÀ)

A livello teorico-applicativo, un'esperienza formativa sufficientemente buona viene offerta in un ambiente scolastico che riesca ad equipaggiare i ragazzi con le 5 C che conducono a traiettorie di sviluppo dei giovani tendenzialmente positive (*Positive Youth Development*), in direzione del benessere e del successo piuttosto che a rischi di difficoltà comportamentali e psico-sociali (Lerner, 2004; Lerner e colleghi, 2005):



1. *competence* (abilità cognitive, accademiche, professionali, interpersonali, di gestione dei conflitti, il senso di competenza/padronanza nelle diverse sfere di vita);
2. *confidence* (autostima, autoefficacia, fiducia, atteggiamento positivo);
3. *connection* (capacità di relazione con l'altro e con varie istituzioni di riferimento, tra pari, in famiglia, nella comunità...);
4. *character* (socializzazione al rispetto delle norme e delle regole sociali e culturali del contesto, ai principi e ai valori, responsabilità);
5. *caring* (capacità di empatia e compassione nel rapporto con gli altri).

Al modello è stata aggiunta anche la sesta C di *"Contribution"* (Lerner, 2004), ovvero l'influenza che i giovani con uno sviluppo positivo di sé apportano ai propri legami in famiglia, alla comunità, alla società civile, al contesto in cui si trovano.

I giovani sono una risorsa già disponibile e in grado di stimolare un nuovo modo di essere, di usare linguaggi, di apportare prospettive creative e innovative di miglioramento in linea con i tempi (post)moderni. Ciò nonostante, la scuola rischia spesso di annientare la creatività, che sarebbe naturale e normale per tutti loro, tendendo a conformare piuttosto che a promuovere gli interessi, le diverse potenzialità e i talenti (Robinson, 2014). Facilitare l'acquisizione delle 5 o 6 C come diritto di ognuno implica non trascurare la complessità riducendola a semplificazioni, ma riuscire a coglierne le attuali possibilità al meglio con un lavoro di sinergie, di reti, connessioni e relazioni, supportando i giovani.

La ricerca basata sul modello PYD a livello locale conferma empiricamente che la percezione di supporto sociale nei vari contesti del microsistema (familiare, scolastico, della comunità) ha un impatto positivo sulle 5 C nei giovani, in particolare su autostima, competenze sociali e accademiche (Kosic, Dimitro-

va, & Wiium, in revisione; Wiium, Dost-Gözkan, & Kosic, 2018).

## **CREARE INNOVANDO E UTILIZZANDO LE RISORSE (INTERNE ED ESTERNE) DISPONIBILI**

Affinché lo sviluppo e il potenziamento delle 5 C sia realizzabile in un ambiente scolastico facilitante al meglio delle sue possibilità, l'apertura alla diversità va incoraggiata e sostenuta con percorsi costantemente adattabili e flessibili di sensibilizzazione e (in)formazione. I docenti devono essere preparati a riconoscere tempestivamente i diversi potenziali cognitivi, ad elaborare adeguati programmi di arricchimento, misure compensative o dispensative in un'ottica inclusiva.

Si devono introdurre sperimentazioni tese all'integrazione armonica ed equilibrata di una pluralità di "punti di accesso" (Gardner, 1993), di codici preferiti che fungono da ponti verso qualcos'altro - risorse che aiutano ad apprendere - tramite diverse intelligenze ovvero *"linguaggi mediante i quali la mente si rapporta con il mondo, con gli altri, con se stessa"* (Torresan, 2016) - diversi stili di lavoro, modalità didattiche innovative, fondate sull'apprendimento multicanale/multisensoriale che ha più possibilità di coinvolgere tutti gli studenti, a prescindere dalle etichette certificate o rilevate, al di là del posizionamento nella campana gaussiana del QI o del successo scolastico come tradizionalmente inteso.

Le nuove tendenze incoraggiano a privilegiare un apprendimento cooperativo, situato in un contesto comunicativo reale, interattivo, esperienziale, incarnato (embodied), laboratoriale o di ricerca-azione. Si può cercare di coinvolgere gli studenti nel tutoraggio interno *peer-to-peer* (tra pari), di lavorare su classi aperte e gruppi di livello, di usare classi capovolte (*flipped classroom*) includendo



risorse digitali (sussidi multimediali coinvolgenti, videolezioni e videotutorial, blog didattici, test interattivi), piattaforme di *e-learning* (es., Moodle, Edmodo, GoogleClassroom) o comunità virtuali fruibili in comodità da casa. Si possono offrire insegnamenti e training opzionali (ad es. di potenziamento dell'attenzione, delle abilità di pianificazione o delle abilità trasversali di studio, delle *competenze chiave* di cittadinanza o delle *life skills*/abilità di vita<sup>9</sup> e delle strategie di *coping*/strategie per far fronte alle situazioni problematiche, attraverso attività (quali il teatro degli oppressi, l'uso creativo di linguaggi verbali e non, metafore e analogie, scrittura [auto]biografica) scelte dallo studente e/o adeguate alle sue esigenze formative.

Possono essere previsti insegnamenti a distanza per recuperi e/o potenziamento, diari di bordo, (auto)valutazione di prodotti e compiti autentici di osservazione e analisi di casi-situazioni-problemi reali(stici) e significativi, esperienze di attivismo, alternanza scuola-lavoro, mobilità e scambio.

Basti pensare che gli accorgimenti che possono essere facilitanti o maggiormente efficaci per le categorie BES sono in realtà strumenti preziosi di cui beneficiano tutti, poiché integrano in modo più armonico la complessità del modo in cui si apprende.

Di risorse potenziali per imparare, facendo (*learning by doing*), ad offrire un adeguato supporto formativo che non si limiti a seguire al minimo le prescrizioni normative, ma sia più profondamente e autenticamente ritagliato sui bisogni della persona, ce ne sono. È necessario mobilitarle, coltivarle e farle emergere, valorizzando *de facto* la diversità come normalità che ognuno ha diritto di manifestare lungo l'arco di vita per trovare la propria strada e dare il meglio di sé, del proprio *sapere* (conoscenze), *saper fare* (abilità) e *saper essere* (attitudini), in una società sempre più complessa e in continuo mutamento, a vantaggio di tutti, in linea con una direzione eudai-

monica aristotelica sempre attuale. La giusta cura del terreno sicuramente farà affiorare i suoi frutti nel tempo.

### **Marianna Kosic**

*Psicologa*

*Struttura stabile "Giuliana" di sostegno*

*all'orientamento educativo*

*Središče za usmerjanje*

*Trieste*

## **BIBLIOGRAFIA**

**Asbury, K., & Plomin, R.** (2014). *G come geni. L'impatto della genetica sull'apprendimento*. Milano: Cortina Editore.

**Cairo, M.** (2013). *Didattica per alunni ad alto potenziale cognitivo*. Education for gifted. Ricerche di Psicologia, 325-338.

**De Angelis, B.** (2017). *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 16, 177-206. <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/viewFile/1296/944>

**Dozio, E., & Bontà, G.** (2003). *Gli allievi detti "superdotati" e la scuola*. da <http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/CDC/SCUOLADECS/ssp-sc/Allievi%20superdotati.PDF>.

**Gangemi, A., Miceli, S., Sprini, G.** (2003). *L'intelligenza. Teorie e modelli*. Bari: Laterza.

**Gardner, H.** (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books (tr. it: Formaementis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Feltrinelli, Milano, 2002).

**Gardner, H.** (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

**Ianes, D.** (2005). *Bisogni Educativi*

*Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse.*

Trento: Erickson.

**Kosic, M., Wiium, N., & Dimitrova, R.** (in revisione). *External Support among Slovene Minority and Italian Majority Adolescents in Italy: Links with Positive Identity, Social and Academic Competence.* Chapter in: Dimitrova & Wiium (eds.), *Handbook of Positive Youth Development in a Global Context - Bridging the Gaps Between Research, Policy, and Practice.* Springer.

**Lerner, R.M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. Naudeau, S., Jelacic, H., Alberts, A.E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D.L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D., & von Eye, A.** (2005). *Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development.* *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.

**Mangione, G.R.** (2013). *Istruzione adattiva.* Modelli, tecniche e tecnologie. San Cesario di Lecce: Pensa.

**Mangione, G.R., & Maffei, F.** (2013). *Didattica e Gifted Children.* Approcci consolidati e prassi emergenti. *Giornale Italiano della ricerca Educativa*, 6 (11), 140-156.

**Matucci, G.** (2017). *"Buona scuola": l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*, Osservatorio costituzionale dell'Associazione Italiana Costituzionalisti, 3, 1-22. <http://www.osservatorioaic.it/buona-scuola-l-inclusione-scolastica-alla-prova-dei-decreti-attuativi.html>

**Pfeiffer, S.I.** (2012). *Current perspectives on the identification and assessment of gifted students.* *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.

**Ryff, C.D., Singer, B.H.** (1996).

*Psychological well-being: meaning, measurement, and implications for psychotherapy research.*

*Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14-23.

**Robinson, K.** (2014). *Do schools kill creativity?* [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript)

**Sparks, R.L., & Lovett, B.J.** (2009). *College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform?* *Journal of Learning Disabilities*, 42, 494-510.

**Tessaro, F.** (2011). *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità.* In R. Minello (2011). *La ricerca educativa e formativa: frontiere e orientamenti*, 1, 351-373. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/31773/24801/Formazione%20%26%20Insegnamento%201-2011%20Tessaro%20Disabilita%20e%20Talent.pdf>

**Tessaro, F.** (2016). *La didattica inclusiva. Corso di Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe:* Università Ca' Foscari Venezia <https://icmpolo.gov.it/wp-content/uploads/sites/45/2016/07/Prof.-TESSARO-Didattica-inclusiva.pdf>

**Vygotskij, L.S.** (1984). *Lo sviluppo psichico del bambino.* Roma: Editori Riuniti.

**Viridis, D., Neri, I., Oliva, G., Riccioni, A., & Terribili, M.** (2016). *Il bambino gifted: aspetti neuropsicologici e riabilitativi.* DdAI – Disturbi di Attenzione e Iperattività *Erickson*, 12(1), 29-44

**Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F.R.** (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders.* Scottsdale: Great Potential Press.

**Worrel, F.C., & Erwin, J.O.** (2011). *Best practices in identifying students*



for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 319–340.

**Wium, R., Dost-Gözkan, A., Kasic, M.** (2018). *Developmental Assets among Young People in Three European Contexts: Italy, Norway and Turkey, Special issue in Child and Youth Care Forum - Journal of Research and Practice in Children's Services.*

## SITOGRAFIA

**Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione dei Studenti Disabili** (Meijer, C.J.W., ed.) (2005). *Integrazione scolastica e proposte didattiche per la scuola secondaria superiore.* [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_it.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_it.pdf)

**Ceriani, F.** (2016). *La didattica per competenze dalla progettazione alla certificazione. Normativa, esempi di progettazione, prove multidisciplinari per le verifiche delle competenze, scheda di certificazione delle competenze nella scuola primaria.* Torino: Edizioni Il capitello. [http://www.itccalamandrei.it/attachments/568\\_Guida\\_didattica\\_per\\_competenze.pdf](http://www.itccalamandrei.it/attachments/568_Guida_didattica_per_competenze.pdf)

**Fantoni, P. E.** (2016). *I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).* <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/italiano/Folio%20Anno%204%20N.3/ITALY%20-%20DOCENTI%20-%20FOLIO%20-%202016%20A04%20N03%20-%20Materiali%20Didattici%20SSSG%20-%20Disturbi%20Apprendimento%20-%20Fantoni%20PDF.pdf>

**Gentili, G.** (2016). *Strumenti e materiali per la valutazione autentica: prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione. Difficoltà di*

*Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(1), 61-81.

<http://www.istitutoboselli.gov.it/BES/ERIKSON%20%20Idee%20che%20aiutano/valutazione%20autentica.pdf>

**Gentili, G., & Egidi, D.** (2016).

*Matematica per competenze: Laboratori per la scuola secondaria di primo grado. Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(2), 231-254. <http://www.istitutoboselli.gov.it/BES/ERIKSON%20%20Idee%20che%20aiutano/matematica%20per%20competenze.pdf>

**Langé, G., & Cinganotto, L.**

(2015). 18. *E-CLIL per una didattica innovativa. Scuola secondaria 1° grado, scuola secondaria 2° grado.* [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_18/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_18/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf)

**Regione del Veneto**, *Linee guida per gifted children a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico.*

Allegato A alla Dgr n. 665 del 28 aprile 2015. <http://www.7istitutopadova.gov.it/wp-content/uploads/inclusione/dsa-bes/bes/linee-guida-gifted-children.pdf>

**Regione del Veneto e**

**Fondazione Centro di**

**Produzione del Veneto**, *Manuale operativo. Interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo a supporto del sistema scolastico per i gifted children e per i ragazzi/ragazze con buon potenziale cognitivo - Potenziare il potenziale nel sistema scolastico.* Dgr. n. 2261 del 27/11/2014 Direttiva per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo. [http://www.ic3felissent.gov.it/attachments/article/20/CPV\\_Manuale\\_operativo\\_Regione-Veneto\\_alunni\\_APC.pdf](http://www.ic3felissent.gov.it/attachments/article/20/CPV_Manuale_operativo_Regione-Veneto_alunni_APC.pdf)

**Torresan, P.** (2016). *L'eredità*

pedagogica raccolta da Howard Gardner. Bollettino Itals, 14(62), 8-18. [https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/eredita\\_pedagogica\\_gardner.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/eredita_pedagogica_gardner.pdf)

## NOTE

**1** Legge 107/2015 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU n.162 del 15/7/2015) <http://www.paschinimarchi.it/legge-107-del-13-luglio-2015-riforma-della-scuola-con-note.pdf>

**2** Gli otto decreti legislativi previsti dalla Legge 107/15, pubblicati il 16 maggio 2017 nella Gazzetta Ufficiale n. 112 ed entrati in vigore il 31 maggio 2017: <http://didatticainclusiva.loescher.it/novita-normative-su-valutazione-e-inclusione-dsa-e-altri-bes.n7038>

**3** «Il Bisogno Educativo Speciale» (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o di apprendimento, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello di Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata» (lanes, 2005). In base alla Direttiva Ministeriale 27/12/2012 "ogni alunno con continuità o per determinati periodi può manifestare dei Bisogni Educativi Speciali per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta."

**4** *Dislessia*: difficoltà specifica nella

lettura - significativamente più lenta e/o meno corretta rispetto a quanto ci si aspetterebbe data l'età e la classe frequentata.

*Disortografia*: difficoltà nella scrittura - un numero significativamente più alto di errori ortografici rispetto a quanto atteso data l'età e la classe frequentata.

*Disgrafia*: difficoltà negli aspetti grafici-esecutivi della scrittura, grafia disordinata, non fluida, poco leggibile.

*Discalculia*: difficoltà nelle abilità che riguardano il calcolo e la rappresentazione mentale dei concetti numerici (grandezze, linea dei numeri), nonché la lettura e la scrittura dei numeri.

**5** Tra i diversi stili cognitivi di costruzione del pensiero, ricordo e apprendimento si possono menzionare i poli degli stili sistematico - intuitivo, analitico - globale, riflessivo - impulsivo, verbale - visuale, convergente - divergente, seriale - olistico, ricettivo - esplorativo, intrapersonale - interpersonale (si veda Tessaro, 2016).

**6** "I bambini con talento dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società.

Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati." Raccomandazione 1248, Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1994.

**7** Euridyce (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness in Europe*, European Commission.

**8** Concetto introdotto da Vygotskij (1934) riferendosi all'area di apprendimento, ovvero alla distanza tra il livello di sviluppo attuale, ciò che



si è in grado di fare in autonomia, e il livello di sviluppo potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto e il supporto (definito *scaffolding*, impalcatura/ponteggio) di altre figure competenti più esperte e mature.

9 Tra le dieci principali *Life Skills* dell'OMS (1994) rientrano l'autoconsapevolezza, il pensiero creativo, il pensiero critico, la capacità di comunicare in modo efficace, di ascolto, empatia e di relazione interpersonale, di gestione emotiva, di *decision making*, il *problem solving*, la gestione dello stress.

Le otto competenze chiave della Raccomandazione Europea (2006) comprendono la comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza matematica o competenze di base in scienza e tecnologia, competenze digitali, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.



**Gianna Marini**  
 Improvvisi  
 s.d.  
 acrilico  
 30,5x40 cm

# PER UNA GOVERNANCE TRANSFRONTALIERA DELL'ISTRUZIONE

## PROGETTO EDUKA 2

Maja Mezgec

### SOMMARIO

Il progetto Eduka2, finanziato dal bando per i progetti standard nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, mira a rafforzare la capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell'istruzione, tramite la creazione di strumenti di governance congiunti e modelli didattici e formativi condivisi. Il progetto si articola in tre filoni di lavoro: il primo riguarda la creazione di un Documento strategico di modelli didattici condivisi con linee guida, metodi comuni e contenuti condivisi su temi sia culturali e linguistici, sia ambientalistici e naturalistici che verrà realizzato all'interno di una Rete di cooperazione transfrontaliera formata da scuole, università, centri di ricerca ed enti delle minoranze nazionali e linguistiche. Il secondo prevede la realizzazione di una formazione condivisa per docenti che attuerà il trasferimento dei sopracitati modelli didattici nell'ambiente scolastico e universitario. Il terzo filone riguarda le procedure di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali per studenti e laureati transfrontalieri nel settore dell'istruzione, prevedendo la creazione di materiali e servizi di supporto alle università e una contestuale formazione degli operatori. L'articolo fornisce una descrizione delle premesse e delle

finalità previste nel terzo filone di lavoro, quello inerente anche alle attività di orientamento.

### BREVE PRESENTAZIONE DEL PROGETTO EDUKA2

Il progetto Eduka2, finanziato dal bando per i progetti standard nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, affronta la sfida comune della debole capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell'istruzione. L'obiettivo generale del progetto è rafforzare detta capacità, contribuendo al cambiamento della situazione attuale tramite la creazione di strumenti di governance congiunti e modelli didattici e formativi condivisi. A beneficiare delle azioni previste saranno in particolare le scuole e le università nell'area del Programma. Il progetto si articola in tre filoni di lavoro: il primo riguarda la creazione di un Documento strategico di modelli didattici condivisi con linee guida, metodi comuni e contenuti condivisi su temi sia culturali e linguistici, sia ambientalistici e naturalistici che verrà realizzato all'interno di una Rete di cooperazione transfrontaliera formata da scuole, università, centri di ricerca ed enti delle minoranze nazionali e linguistiche. Il

*Il progetto Eduka2 affronta la sfida comune della debole capacità di cooperazione transfrontaliera nel settore dell'istruzione*





secondo prevede la realizzazione di una formazione condivisa per docenti che attuerà il trasferimento dei sopra citati modelli didattici nell'ambiente scolastico e universitario. Il terzo filone riguarda le procedure di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali per studenti e laureati transfrontalieri nel settore dell'istruzione, prevedendo la creazione di materiali e servizi di supporto alle università e una contestuale formazione degli operatori. L'approccio di "rete" tra docenti scolastici e universitari, ricercatori e operatori proposto dal progetto è indispensabile al fine di rafforzare la cooperazione transfrontaliera nel settore di riferimento, proponendo di unire le conoscenze teoriche all'avanguardia e le esperienze "sul campo" sviluppate in entrambi i Paesi.

Il Lead partner del progetto è lo SLORI – Istituto sloveno di ricerche. I partner del progetto sono l'INV - Inštitut za narodnostna vprašanja (Istituto per lo Studio delle Questioni Etniche), la Societât Filologjiche Furlane - Società filologica Friulana "Graziadio Isaia Ascoli", l'Università di Nova Gorica, l'Università Ca' Foscari di Venezia e l'Università del Litorale - Facoltà di Studi Educativi.

I partner associati del progetto sono l'Ufficio scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, il Ministero per l'istruzione, la scienza e lo sport della Repubblica di Slovenia e l'Area istruzione, formazione e ricerca della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.

Le attività previste dal programma hanno avuto inizio ad settembre 2017 e si concludono a fine febbraio 2019.

Di seguito si va a presentare le premesse e le finalità previste nel terzo filone di lavoro, quello inerente anche alle attività di orientamento.

## **SUPPORTO A STUDENTI E LAUREATI NELLE**

## **PROCEDURE PER IL RICONOSCIMENTO DEI TITOLI E DELLE QUALIFICHE PROFESSIONALI ACQUISITE NEL PAESE CONFINANTE, IN PARTICOLARE NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE**

Il terzo filone di lavoro comprende attività di supporto alla realizzazione di uno spazio comune transfrontaliero di formazione e lavoro, in particolare per gli insegnanti. Nell'area del Programma è prassi comune che i giovani, soprattutto quelli appartenenti alle minoranze linguistiche, scelgano un percorso di studi o lavorativo nel Paese confinante. Il quadro legislativo europeo garantisce infatti ai cittadini il diritto alla libera circolazione, sostenendo con apposite politiche la mobilità degli studenti e dei lavoratori e regolando il reciproco riconoscimento delle qualifiche. Tra le professioni regolamentate rientrano anche quelle afferenti al settore dell'istruzione. Le attività previste mirano a promuovere una maggiore informazione sulle procedure di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali al fine di facilitare l'inserimento dei giovani residenti nell'area del Programma nel sistema di formazione universitaria e nel mercato del lavoro dell'uno o dell'altro paese. Le azioni vanno così a supportare lo sviluppo di un mercato del lavoro transfrontaliero. Conoscere e comprendere i principi legislativi e le pratiche amministrative di riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali consentirà ai laureati un più agevole inserimento nel mercato del lavoro. Le attività previste si sviluppano in quattro ambiti e vengono realizzate congiuntamente tra lo SLORI la Facoltà di studi educativi dell'Università del Litorale (Koper/Capodistria). Per gli studenti che decideranno di intraprendere o che hanno già intrapreso un

percorso di studi nello Stato membro confinante sarà redatto un manuale bilingue italiano/sloveno. Il manuale, oltre a una parte generale sul riconoscimento dei titoli e delle qualifiche per il personale docente, conterrà anche una sezione specifica dedicata ai profili di insegnante della scuola primaria e dell'infanzia. La seconda azione è rivolta invece alla formazione del personale tecnico addetto alle segreterie studenti, agli uffici preposti all'orientamento, al tutoraggio, ad altro personale delle università in ambito transfrontaliero e ad altri soggetti o portatori di interesse. La terza azione è anche rivolta agli studenti transfrontalieri: si tratta infatti della ideazione di un modello di informazione e orientamento rivolto agli studenti transfrontalieri, nonché allo sviluppo di una serie di attività di supporto e orientamento per gli stessi studenti prima, durante e dopo il loro percorso di studi. Il modello base di orientamento transfrontaliero sarà sviluppato sulla base dell'esperienza della Facoltà di studi educativi dell'Università del Litorale, ma sarà trasferibile ovvero applicabile anche ad altre realtà. L'ultima azione prevede la redazione di un documento strategico congiunto con una descrizione condivisa delle pratiche di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche in particolare per la professione di insegnante e di altri profili simili.

### **PREDISPOSIZIONE MANUALE PER GLI STUDENTI TRANSFRONTALIERI**

Ai fini della realizzazione del manuale informativo è stato istituito un gruppo di lavoro transfrontaliero. Il lavoro è partito con un'analisi preliminare dei fabbisogni degli studenti nell'area transfrontaliera. Con la raccolta empirica dei dati tra gli studenti dell'area transfrontaliera e dei laureati in programmi di studio con sbocchi professionali nel settore dell'istruzione sono state analizzate le cause che hanno

portato alla scelta di un percorso nello Stato membro confinante e le difficoltà incontrate dagli studenti all'inizio e alla conclusione del percorso, con particolare attenzione a quelle emerse durante le pratiche per il riconoscimento delle qualifiche professionali degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. I dati sono stati raccolti con tecniche diverse, quali questionari e interviste a gruppi campione, per essere successivamente integrati con interviste a differenti portatori di interesse nelle pratiche di riconoscimento. In questa fase sono stati raccolti anche i dati sulle eventuali criticità citate dagli interlocutori nelle pratiche di riconoscimento ed eventuali suggerimenti con relative proposte. Il manuale è previsto sia in versione digitale che cartacea. La versione on-line sarà messa a disposizione degli utenti sulla piattaforma web del progetto e sarà messo a disposizione di studenti, laureati attuali e futuri dell'area transfrontaliera (maturandi interessati allo studio nel Paese confinante) attraverso la diffusione capillare nelle segreterie studenti, in altri uffici e presso tutte le strutture a contatto con i target group.

### **FORMAZIONE CONDIVISA PER GLI OPERATORI**

Per gli operatori addetti a segreterie studenti, ai servizi di orientamento e ad altri uffici presso le università e le facoltà dell'area transfrontaliera, nonché per altri soggetti interessati e portatori di interessi è stato organizzato un programma condiviso di formazione. La attività formative previste si sono svolte il 16.10. 2018 a Koper/Capodistria presso l'Università del Litorale. I contenuti del percorso di formazione riflettono in parte quelli presenti nel manuale e sono stati sviluppati con l'aiuto dei portatori di interessi coinvolti nelle pratiche di riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali in entrambi gli Stati interessati. In particolare hanno collaborato: Sabina Trokić del Ministero



del lavoro, della famiglia, degli affari sociali e delle pari opportunità (Repubblica Slovena), che ha introdotto il tema del riconoscimento reciproco delle qualifiche professionali e delle professioni regolamentate, Andreja Schmuck del Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport (Repubblica Slovena), che illustrato le modalità di riconoscimento delle professioni regolamentate nell'ambito dell'istruzione e della formazione in Slovenia, a seguire Igor Giacomini dell'Ufficio scolastico regionale per il Friuli Venezia Giulia, che ha presentato il riconoscimento professionale delle professioni regolamentate nell'ambito dell'istruzione e della formazione in Italia per l'insegnamento presso le scuole con lingua d'insegnamento slovena.

Nella seconda parte dell'evento, l'attenzione si è spostata sulle procedure di riconoscimento dei titoli di studi per la prosecuzione degli studi. A tal fine sono stati presentati i due casi: l'ufficio competente per le immatricolazioni con titoli di studi esteri dell'Università del Litorale e il Welcome office dell'Ufficio per le relazioni internazionali dell'Università Ca' Foscari. Le presentazioni sono state seguite da una tavola rotonda che ha favorito la partecipazione attiva di tutti gli intervenuti e un'interazione quanto più diretta tra gli uditori e i formatori.

## **MODELLO DI INFORMAZIONE E ORIENTAMENTO RIVOLTO AGLI STUDENTI TRANSFRONTALIERI**

Un'azione del programma è dedicata all'orientamento dei giovani in contesto transfrontaliero, dove si percepiscono alcune lacune che potrebbero essere colmate con soluzioni mirate. A tal fine è stata inserita l'attività di ideazione e pianificazione di un modello di orientamento dedicato proprio al target group specifico:

agli studenti transfrontalieri. Infatti, la Facoltà di studi educativi dell'Università del Litorale, nell'ambito di un servizio di informazione e orientamento rivolto agli studenti attraverso il proprio Centro per la formazione permanente, elaborerà una serie di attività di supporto e orientamento per gli studenti transfrontalieri prima, durante e dopo la conclusione del percorso di studi, procedendo contestualmente all'ideazione di un modello che potrà essere implementato anche presso altre realtà o università. Un'idea di base del modello prevede un primo percorso informativo propedeutico all'iscrizione al percorso di studi, rivolto agli studenti transfrontalieri e recante informazioni utili sui documenti richiesti, le procedure di immatricolazione, le modalità di studio e le caratteristiche del sistema universitario in entrambi gli Stati membri. Durante il percorso di studi gli studenti saranno informati anche sulle peculiarità e le caratteristiche del corso di studi scelto e gli eventuali indirizzi di percorso. L'incontro introduttivo sarà svolto in loco e vi saranno invitati a partecipare anche gli studenti iscritti agli anni successivi. L'incontro avrà, oltre alla funzione conoscitiva, anche l'obiettivo di mettere in comunicazione gli studenti degli anni successivi con i neo-immatricolati, nell'ottica di agevolare lo scambio di informazioni tra gli studenti e l'inserimento degli stessi nella vita accademica. Alla fine del percorso di studi i neolaureati riceveranno adeguate informazioni sulle procedure di riconoscimento dei titoli e/o delle qualifiche professionali. Il fine di tali attività è consentire la formazione degli operatori che seguano da vicino gli studenti per specifiche attività di informazione e orientamento sui contenuti qui proposti, nonché favorire la creazione di una rete tra operatori/personale tecnicoamministrativo/ tutor, altri portatori di interessi, i centri nazionali ENIC/NARIC e gli uffici preposti al riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali. Il know-how così acquisito, unitamente al modello di informazione e orienta-

mento per gli studenti transfrontalieri, sarà messo a disposizione, anche ad altre università e facoltà dell'area del Programma. La descrizione del modello sarà inoltre pubblicata sulla piattaforma web del progetto.

## **DOCUMENTO STRATEGICO CONGIUNTO PER IL RICONOSCIMENTO DEI TITOLI E DELLE QUALIFICHE PROFESSIONALI NEL SETTORE DELL'ISTRUZIONE**

La quarta azione prevede la creazione di un documento strategico congiunto con una descrizione condivisa dell'iter procedurale, dell'elenco dei documenti richiesti e delle singole fasi per il riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali di insegnante, educatore e di altri profili simili. A tal fine è stato costituito un gruppo di lavoro transfrontaliero, che troverà soluzioni congiunte, nel rispetto delle competenze dei singoli soggetti coinvolti, soluzioni comuni per le pratiche di riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali, predisponendo anche diagrammi di flusso condivisi per i casi specifici e rappresentativi, selezionati sulla base delle analisi dei bisogni effettuate nella fase di avvio del progetto. Il documento strategico promuoverà l'elaborazione di nuove soluzioni comuni e di procedure condivise nell'ambito del riconoscimento di titoli e qualifiche professionali, rafforzando la capacità di cooperazione istituzionale nel settore dell'istruzione pubblica tra i vari portatori d'interesse nella governance transfrontaliera. Inoltre, tale documento strategico fornirà un adeguato supporto nei processi di internazionalizzazione della formazione universitaria e di creazione di un unico mercato del lavoro transfrontaliero. I firmatari si impegneranno ad

agire, per quanto di propria competenza, in accordo con le procedure condivise qui definite.

### **Maja Mezgec**

*Ricercatrice*

*SLORI (Istituto sloveno di ricerche)*

*Trieste*

*info@slori.org*

*eduka2@slori.org*

## **SITOGRAFIA**

[www.ita-slo.eu/it/eduka2](http://www.ita-slo.eu/it/eduka2)

[www.slori.org](http://www.slori.org)

*FB: Projekt/Progetto EDUKA2*





**Giancarlo Franco Tramontin**  
senza titolo  
1986  
*papier découpé*  
50x70 cm



**Mario Di Iorio**  
Spazio  
s.d.  
*olio*  
24x30 cm

# L'ORIENTAMENTO IN UN TERRITORIO PLURILINGUE

## IL SERVIZIO DI ORIENTAMENTO A BOLZANO

Raffaella Pilotti



*orientare in un territorio trilingue, adottando approcci culturali diversificati alle tematiche orientative per rispondere alle diverse sensibilità dell'utenza*

### L'UFFICIO ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO

*“La Provincia autonoma di Bolzano promuove l'orientamento scolastico e professionale al fine di rendere effettivo il diritto allo studio e al lavoro e alla loro libera e consapevole scelta.”* Inizia così la legge che disciplina l'orientamento scolastico e professionale nella provincia di Bolzano (Art. 1, L.P. 15 5/1988), una delle poche in Italia ad avere una legge che regola l'orientamento.

L'Ufficio Orientamento scolastico e professionale della Provincia di Bolzano è un ufficio pubblico ed è collocato all'interno della Ripartizione Diritto allo Studio. Questa collocazione, nelle intenzioni del legislatore, risponde alla logica di accorpate tutti i servizi che si occupano di diritto allo studio e che sostengono la formazione degli studenti in un'unica struttura, promuovendo così l'integrazione ed il conseguente potenziamento dei servizi stessi, erogati gratuitamente ai cittadini.

La principale particolarità dell'Ufficio è l'offerta trilingue sul territorio. L'Alto Adige è una terra che ospita tre diversi

gruppi linguistici: il gruppo italiano, il gruppo tedesco ed il gruppo ladino. Tutto ciò può richiedere, oltre ad un'offerta parallela ma linguisticamente diversificata, anche un differente approccio culturale alle tematiche orientative, che rifletta, in altre parole, le diverse culture, sensibilità, approcci ai temi orientativi e talvolta anche una diversa visione del mondo (Weltanschauung).

Questo orientamento di “confine” sollecita quasi inevitabilmente una diversificazione nei metodi e nelle pratiche, ma sempre con lo sguardo fermo sull'obiettivo finale, che necessariamente sarà identico per ciascun gruppo di utenza. Valorizzare la dimensione personale ed introspettiva del soggetto, promuovendone lo sviluppo delle abilità decisionali, resta il fine ultimo di ogni attività di orientamento, intesa proprio come attività di aiuto alla scelta, ma soprattutto come sostegno al complesso processo di sviluppo e maturazione, finalizzato alle numerose scelte che dovranno essere affrontate nel corso della vita.

In questo senso l'attività dell'Ufficio si sviluppa anche attraverso la collaborazione con le istituzioni scolastiche e formative, al fine di promuovere una “cultura dell'orientamento” all'interno delle istituzioni stesse.

Seguendo le Linee Guida Nazionali approvate dalla Conferenza unificata Stato-Regioni (5 dicembre 2013) che de-



finiscono il *“diritto all’orientamento lungo tutto l’arco della vita”*, l’orientamento non è più legato esclusivamente a momenti puntuali di scelta, non è solo strumento per gestire i passaggi tra scuola, formazione e lavoro, ma diventa azione comune a diversi sistemi (istruzione, formazione professionale, educazione degli adulti, mondo del lavoro ed inclusione sociale).

L’Ufficio punta a realizzare queste indicazioni, collaborando intensamente con gli altri sistemi educativo-formativi presenti sul territorio, principalmente per tre diverse funzioni: la *funzione informativa*, la *funzione di consulenza orientativa* e la *funzione formativa*<sup>1</sup>.

La dimensione informativa si concretizza attraverso la realizzazione di strumenti e sussidi informativi dedicati ai diversi target di utenza (studenti della scuola secondaria di I grado, studenti delle scuole secondarie di II grado, studenti dell’ultimo anno della scuola secondaria di II grado, giovani ed adulti in riqualificazione e/o disoccupazione, insegnanti, genitori).

Anche la funzione formativa, ossia la dimensione più strettamente legata alla collaborazione con le istituzioni scolastiche è prevista e indicata nella legge provinciale. Tale funzione si concretizza nella consulenza e nel sostegno a progetti di orientamento realizzati dagli insegnanti nelle loro classi, oppure attraverso progetti di orientamento realizzati dagli operatori dell’Ufficio nei gruppi-classe o ancora nell’organizzazione di corsi di formazione per gli insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado.

Il lavoro più specifico di consulenza orientativa prevede, quali destinatari, le seguenti tipologie di utenze: studenti della scuola secondaria di I grado e loro famiglie per approfondire il tema della scelta della scuola superiore, studenti e famiglie delle scuole secondarie di II grado che si trovano a dover affrontare un momento di ri-orientamento, studenti dell’ultimo anno della scuola secondaria di II grado che si avvicinano

ad una scelta post-diploma, universitaria o lavorativa, giovani e adulti in riqualificazione e/o disoccupazione che devono riprendere in mano il loro percorso professionale per migliorarlo oppure per cambiarlo.

L’attività di consulenza svolta dagli operatori mira a favorire l’attivazione di percorsi di scelta e autonomia progettuale, approfondendo la dimensione personale, con attività di sostegno alla costruzione del proprio futuro.

Attraverso una serie articolata di colloqui ed eventualmente, qualora se ne ravvisi la necessità, con l’ausilio di test psicologici ed attitudinali, gli operatori aiutano gli utenti a identificare e definire un proprio percorso formativo, sia esso di tipo scolastico che di tipo professionale.

## **L’ANALISI DELLE COMPETENZE PERSONALI – ACP**

L’utilizzo del testing psicologico nella pratica orientativa solleva spesso perplessità, in parte forse legata al timore di un ritorno ad un approccio teorico del passato nella pratica orientativa, che prevedeva il *matching perfetto*, *“l’uomo giusto al posto giusto”*, come se l’individuazione del profilo attitudinale dell’utente risolvesse ed esaurisse il compito dell’orientatore, riducendolo quasi ad un mero diagnosta.

Anche nella provincia di Bolzano l’impiego dei test, da sempre presente nella prassi della consulenza orientativa dell’Ufficio, ha conosciuto fasi alterne di popolarità, tra gli operatori, divisi su questo per diversità negli approcci teorici, diversità legata ad aspetti culturali e metodologici, ma spesso anche a differenze linguistiche, poiché la lingua racconta ed interpreta il contesto professionale e personale.

Recentemente però, anche sulla base delle esigenze dell’utenza, che sempre più spesso si rivolgeva ai Test Centers



presenti nella vicina Austria (per tradizione vicina ad un approccio anche psicoattitudinale al tema orientativo) per richiedere un approfondimento specifico in questo senso ed un profilo psicoattitudinale finale, si è voluto dare un nuovo impulso a questo aspetto della consulenza orientativa, ampliando e potenziando l'offerta testistica attraverso uno step specifico di approfondimento psicodiagnostico: la Potentialanalyse o Analisi delle Competenze Personali (ACP)<sup>2</sup>.

L'ACP prevede una somministrazione in gruppo di test informatizzati legati ai temi relativi ad interessi (scolastici/accademici/professionali), attitudini scolastiche, attenzione e concentrazione, atteggiamento verso il lavoro, motivazione e metodo di studio. Essa nasce dall'esigenza di dare risposte più puntuali alle richieste dell'utenza, di dare riscontri più chiari sulle attitudini e le capacità anche per quanto riguarda l'approfondimento di temi legati alla scelta

in situazioni particolari e/o complesse (casi di ri-orientamento, drop-out, abbandono scolastico).

Sempre integrata nell'approccio interdisciplinare proprio dell'attività dell'Ufficio, che comprende l'ampio contesto di vita del soggetto e, come già detto, considera l'orientamento come un processo continuo, l'ACP permette di individuare un profilo relativo alle numerose variabili personali che entrano in gioco nella definizione di un progetto formativo e/o lavorativo e diventa un ulteriore tassello di un percorso di approfondimento individuale, all'interno della consulenza, che l'utente può utilizzare per migliorare la conoscenza di se stesso.

In questa prima fase di attivazione dell'ACP, il target di utenza considerato è costituito da giovani dai 13 ai 21 anni di età, mentre si sta valutando l'opportunità di allargare ad altre utenze (adulti in riqualificazione, disoccupati) questa offerta.

Grafico 1: Tipologia dell'Utenza dell'Ufficio





## UN'INDAGINE SUL SERVIZIO OFFERTO

Come detto, l'attenzione alle esigenze dell'utenza sul territorio e la volontà di fornire un servizio sempre più in linea con i cambiamenti e sfide del mercato, ha portato l'Ufficio ad interrogarsi anche sulla effettiva percezione dell'utilità del servizio ricevuto da parte degli utenti.

Lo scorso anno è stato condotto un rilevamento per valutare il grado di soddisfazione.

Lo studio ha previsto una parte iniziale consistente nella somministrazione di questionari anonimi agli utenti da compilare al termine della consulenza effettuata ed una fase successiva di elaborazione dei dati.

I questionari prevedevano una parte relativa all'età dell'utente, al sesso, alla

delle aspettative e alla valutazione della competenza e professionalità delle/dei consulenti dell'Ufficio.

Sono stati somministrati 1530 questionari. L'utenza maggiormente rappresentata era costituita dagli alunni delle scuole secondarie di I grado e dai loro genitori (58%), seguiti dagli alunni delle scuole secondarie di secondo grado (28%), i giovani (studenti universitari e neodiplomati con il 9%) e gli adulti (5%). (Vedi Grafico 1)

L'83 % del campione considerato ha ritenuto utile il percorso orientativo fatto. E questo sia dal punto di vista personale, come approfondimento di temi individuali e sostegno alla scelta, sia come aiuto nella ricerca di informazioni e pianificazione di passi futuri.

Il 15% ha giudicato questo in parte utile, mentre solo il 2% non l'ha ritenuto



Grafico 2: Utilità del percorso orientativo

richiesta portata in consulenza ed alla tipologia di consulenza ricevuta (1 o più incontri o percorso di approfondimento), oltre ad una parte relativa alla valutazione dell'utilità del servizio ottenuto, alla soddisfazione relativa all'appuntamento ricevuto, alla percezione di sostegno e benessere, alla soddisfazione

utile (nella maggioranza dei casi perché non si è arrivati ad un chiarimento significativo dei dubbi relativi alla scelta). (Vedi Grafico 2).

## CONCLUSIONI

L'analisi delle criticità emerse, che riguarda la percentuale di chi considera solo in parte utile l'incontro, se non addirittura inutile, ci porta a cogliere l'opportunità di rivedere alcune fasi della pratica orientativa, che forse in un mondo ricco di incertezze e rapidi cambiamenti non sono più sufficienti a supportare ed accompagnare i processi di scelta. Le richieste stesse che giungono dall'utenza sono cambiate. L'ampliamento dell'offerta più strettamente psicoattitudinale può essere letto in questa direzione, come un bisogno di certezze sul "*chi sono*" e "*cosa so fare*" da parte di coloro che si rivolgono all'Ufficio Orientamento.

Ma anche una sempre maggiore specificità dei servizi offerti ed un rafforzamento della formazione degli operatori potranno essere sfide importanti per il futuro dell'Ufficio, per dialogare professionalmente con una società sempre più complessa.

### Raffaella Pilotti

*Psicologa*

*Coordinatrice del Servizio orientamento in lingua italiana - Ufficio Orientamento scolastico e professionale  
Provincia Autonoma di Bolzano*

## BIBLIOGRAFIA

**Guccione K., Scarlata A.**, (2010)

*L'orientamento come processo educativo* Editest.

**Castelli C., Venini L.**, (1996)

*Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale* Franco Angeli.

**Petruccelli F.**, *Psicologia dell'orientamento* (2005) Franco Angeli.

**Mancinelli M. R.**, (1998) *I test in orientamento* Vita e Pensiero.

**Mancinelli M. R.**, (2007) *Il colloquio come strumento orientativo* Franco Angeli.

**Legge Provinciale 4 maggio**

**1988, n. 15** – *Disciplina dell'orientamento scolastico e professionale* (B.U. 17/05/1988, n. 22).

**Linee Guida Nazionali**

**sull'orientamento** – Accordo tra Governo, regioni ed enti locali del 5 dicembre 2013 relativo al documento recante "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente".

## NOTE

**1** L'Ufficio si avvale dell'apporto di 10 sedi dislocate su tutto il territorio provinciale, con la presenza di 27 persone tra consulenti psicologi e pedagogisti, documentalisti e personale amministrativo.

**2** L'ACP è una batteria di test informatizzati, mutuati dal Wiener Testsystem edito da Schuhfried GmbH.

## SITOGRAFIA

[www.provincia.bz.it/orientamento](http://www.provincia.bz.it/orientamento)

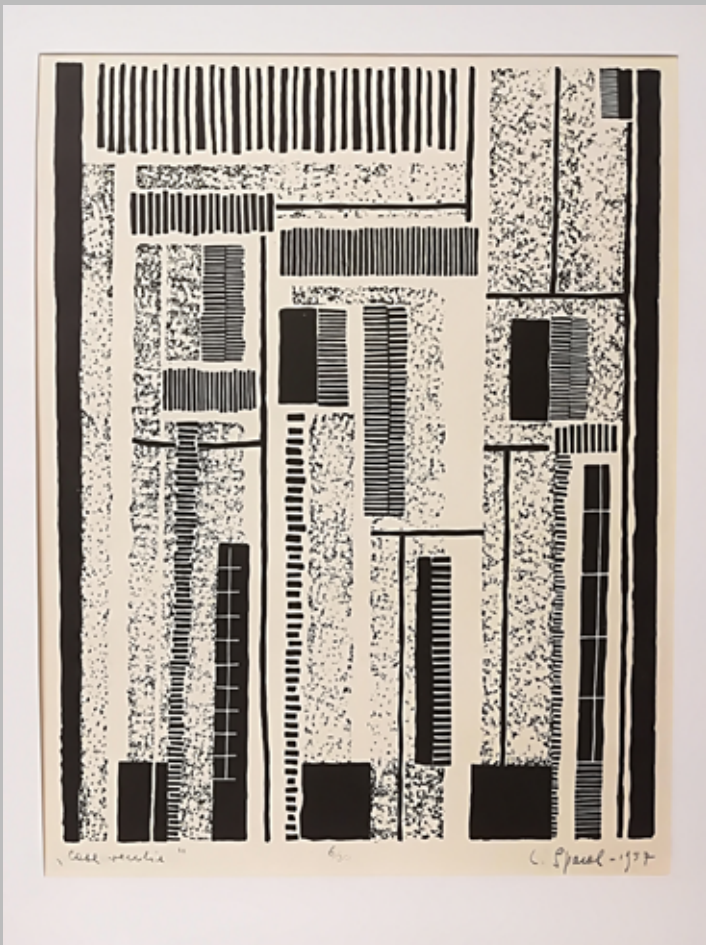


**Arrigo Francesco Morsut**  
Pinguini reali  
2000  
tempera acquerellata  
70x100 cm

**Ennio Finzi**  
senza titolo  
s.d.  
pastelli in carta  
35x50 cm







**Luigi Spacal**  
Case vecchie  
1957  
silograpia  
tiratura 6 su 30  
43x33 cm



**Cesare Mocchiutti**  
senza titolo  
1984  
disegno  
24x34 cm

**Luigi Spacal**  
Epigrafe  
1980  
silografia  
tiratura 19 su 25  
86x56 cm



**Riccardo Licata**  
senza titolo  
s.d.  
dipinto su carta  
25x16 cm

# UN DIALOGO POSSIBILE TRA LAVORO E COMPETENZE

## UN SUPPORTO PER LE POLITICHE DELL'OCCUPAZIONE

Elena Sposato

L'

*L'efficacia delle politiche attive per il lavoro passa anche attraverso la possibilità di leggere e mettere in relazione le caratteristiche dei lavori con le competenze possedute dalle persone*

### LINGUAGGI DIVERSI

Nel dibattito italiano sulle politiche per il lavoro e sulle varie riforme intervenute negli ultimi vent'anni, accanto ai fattori connessi alle risorse finanziarie investite nei servizi per il lavoro, agli assetti istituzionali e organizzativi del sistema dei soggetti che erogano tali servizi, alla governance tra pubblico e privato, non sembra aver avuto adeguato spazio il tema di come fronteggiare l'asimmetria informativa che esiste tra domanda ed offerta di lavoro: quali lavori per quali competenze. Più in generale il tema delle competenze (da formare, da riconoscere, da certificare) è rimasto collocato in un territorio a sé stante rispetto al lavoro, ai processi di produzione di beni e servizi, al sistema economico. Questa sostanziale separazione si riflette anche nella "strumentazione" impiegata per la rilevazione della domanda e dell'offerta ai fini del loro incontro, generalmente identificata attraverso la codifica del sistema statistico di rilevazione quantitativa dei fenomeni (classificazione ATECO per le attività economiche e classificazione CPI per le professioni), che mal dialoga con il linguaggio delle competenze, determinando nel tempo il ricorso alla creazione di repertori di emanazione istituzionale e non, in cui sono stati fissati i riferimenti standard per l'identificazione delle conoscenze e capacità distintive dei diversi

profili professionali. Tali repertori a partire soprattutto dagli anni 2000, nascono prioritariamente per "guidare" la formazione delle competenze e costituiscono quindi uno strumento di programmazione e governo delle politiche di istruzione e formazione professionale che, nel complesso equilibrio degli assetti costituzionali italiani, si articolano tra Governo centrale e Regioni/Province autonome. Il dialogo difficile tra lavoro e competenze è quindi risultato ulteriormente ostacolato dalla pluralità dei riferimenti repertoriali creati a livello locale e nazionale per identificare le competenze.

### ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI: UNA NUOVA "INFRASTRUTTURA"

È con il D. Lgs 13/2013<sup>1</sup>, attuativo dell'art. 4 commi 50 e seguenti della Legge 92/2012, che riconosce il diritto del singolo individuo all'apprendimento permanente ed al riconoscimento delle competenze comunque acquisite, che si pongono le basi per il raccordo dei diversi Repertori in un unico Repertorio nazionale, in cui sono descritte in forma standard le competenze acquisibili in percorsi di apprendimento formale, non formale, informale, riconoscibili e certi-





ficabili sulla base di standard di sistema, di processo e di attestazione condivisi a livello nazionale. L'operazione di raccordo – che doveva far salvi i Repertori esistenti, pur in una prospettiva di loro progressiva armonizzazione – ha richiesto la costruzione di una “infrastruttura” di correlazione che inevitabilmente doveva porsi come terza rispetto ai repertori stessi, una sorta di meta-quadro di riferimento al quale ricondurre – attraverso criteri e metodologia condivisi – i diversi Repertori per renderne comparabili le competenze in essi contenute. Questa è sostanzialmente la genesi dell'Atlante<sup>2</sup> del lavoro messo a punto da INAPP<sup>3</sup>, attraverso un percorso di condivisione istituzionale con Ministeri e Regioni/Province autonome<sup>4</sup> e l'elaborazione di un impianto concettuale e metodologico la cui prospettiva va oltre la finalità prioritaria di rendere possibile la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni di cui al D.Lgs 13/13. Atlante infatti, proprio perché deve fornire una infrastruttura di comparazione e raccordo tra Repertori di competenze, non “parla” di competenze, ma di attività lavorative, ovvero delle performance che il possesso di competenze permette di presidiare. Atlante è quindi una modalità di leggere il lavoro funzionale a permettere la “collocazione” delle competenze necessarie alla realizzazione del lavoro stesso<sup>5</sup>. Il raccordo tra ciascun Repertorio esistente e Atlante si fonda esattamente sulla correlazione delle competenze (e dei profili intesi come insieme di competenze) presenti nei repertori alle attività che in Atlante descrivono in forma standard tutti i processi produttivi in tutti i settori economici; in tal modo, attraverso Atlante, è stato definito il Quadro Nazionale delle Qualificazioni regionali, ovvero lo spazio in cui le qualificazioni rilasciate dai sistemi regionali sono messe in relazione con i processi di lavoro, permettendo la lettura delle equivalenze esistenti tra qualificazioni di Regioni diverse e – in prospettiva – la progressiva standardizzazione dei repertori stessi.

## **LE POTENZIALITÀ DI ATLANTE PER LE POLITICHE ATTIVE DEL LAVORO**

La costruzione di un dispositivo come Atlante – originale nel panorama europeo – apre tuttavia ulteriori “spazi di manovra” anche sul versante dell'incrocio tra domanda di lavoro ed offerta di competenze, proprio perché permette di mettere in relazione oggetti concettualmente distinti – attività e competenza – mantenendo l'integrità ontologica di ciascuno di essi. Da una parte, infatti, l'impianto di Atlante si fonda sui sistemi di classificazione statistica delle attività economiche e delle professioni, dall'altra, attraverso l'articolazione in Aree di attività, Attività e Risultati Attesi permette l'apprezzamento del livello di complessità delle performance in termini di autonomia e responsabilità che costituiscono uno dei criteri identificativi delle competenze. Laddove quindi gli standard di competenze definiti nei Repertori trovano correlazione con le Attività e con i Risultati Attesi descritti in Atlante, essi diventano dei riferimenti potenti non solo per la progettazione di percorsi di sviluppo delle competenze, ma anche per la lettura e quindi il riconoscimento delle competenze sviluppate ed acquisite dalle persone in contesti anche diversi dall'apprendimento formale. In tal senso il lavoro di correlazione tra Repertori ed Atlante costituisce anche una “verifica di tenuta” della qualità dello standard di competenze, ovvero della sua capacità di identificare il risultato del processo di apprendimento (learning out come) piuttosto che il contenuto dell'apprendimento formale (cui in origine erano prevalentemente finalizzati i Repertori), diventando quindi uno strumento a supporto non solo della programmazione formativa, ma anche della erogazione di interventi e servizi per il lavoro

È evidente, infatti, il potenziale che la nuova “strumentazione” (Atlante +

standard di competenze) mette a disposizione delle politiche attive (e ancor più appropriato sarebbe definirle “attivanti”) in termini di:

- lettura della domanda di lavoro attraverso una più puntuale conoscenza – attraverso i riferimenti ad Atlante – dei processi e delle attività per le quali si determinano le *vacancy*, con tutti gli sviluppi anche in tema di analisi dei fabbisogni;
- lettura del bagaglio di competenze acquisite (attraverso apprendimento formale, ma anche attraverso altre esperienze non formali e informali), individuazione dei gap e definizione delle azioni per colmarli, nonché possibilità di valutare i costi di transizione nella riqualificazione.

Prima ancora che per *certificare*, la lettura è funzionale a fa emergere le competenze possedute (in quello che nel sistema nazionale di certificazione delle competenze definito dal D.Lgs. 13/13 viene identificato come processo di “individuazione”), con tutta la valenza di responsabilizzazione e, quindi, di attivazione dell’individuo che un simile processo riveste, tenendo anche conto delle esigenze connesse alla condizionalità nell’erogazione delle misure di politica attiva che impongono di disporre di modalità efficaci di cogliere le caratteristiche non solo quantitative, ma soprattutto qualitative dei destinatari<sup>6</sup>.

## IL REPERTORIO DELLE QUALIFICAZIONI DEL FRIULI VENEZIA GIULIA

In questo scenario di ulteriori funzioni d’uso di Atlante, il Repertorio delle qualificazioni regionali del Friuli Venezia Giulia è uno dei repertori che – in forza anche delle proprie caratteristiche originarie – meglio può sfruttare le nuove potenzialità offerte soprattutto nella “filiera” dei servizi al lavoro per costru-

ire percorsi di messa in trasparenza e riconoscimento delle competenze pregresse ai fini della loro certificazione (e quindi della loro “spendibilità” nel mercato del lavoro) e/o del loro riconoscimento in termini di credito in ingresso a percorsi di apprendimento formale per l’acquisizione di ulteriori competenze. Il Repertorio può infatti contare su due caratteristiche strutturali fondamentali:

- auto consistenza dei singoli standard di competenze (Qualificatori Professionali Regionali – QPR) che identificano learning outcomes correlati a singole performance (“Comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale”)
- completamento del sistema descrittivo con la Scheda delle Situazioni Tipo (SST) intesa come “Schema di classificazione della complessità esecutiva di una competenza (QPR), attraverso un insieme di situazioni lavorative a difficoltà crescente, identificate sulla base degli elementi caratterizzanti le condizioni di esercizio (contesto di riferimento, prodotti/ servizi realizzati, attività previste, strumenti richiesti, tecniche applicate, materiali utilizzati, ecc.)” (EffePi FVG, 2014).

Quest’ultima componente appare decisiva per un sistema che deve permettere di apprezzare e valutare le competenze delle persone fornendo riferimenti unitari agli operatori dei servizi. Non è un caso che anche per Atlante si sta provvedendo alla individuazione, per ciascuna delle Aree di Attività in esso contenute, delle Schede di caso “che rappresentano la descrizione di “situazioni tipo” di esercizio, in contesti professionali, di attività lavorative”<sup>7</sup> (Cfr. Gruppo tecnico 2015).



## PROSPETTIVE

Appare evidente che la messa a punto di un sistema di standard così ricco ed articolato costituisce uno strumento formidabile per potenziare l'efficacia delle misure e dei servizi per accompagnare e supportare le persone nei percorsi di ricerca e reinserimento lavorativo, così come nei percorsi di riqualificazione professionale; è tuttavia fondamentale:

- rendere accessibile la strumentazione di lettura (Repertorio regionale e Atlante) agli operatori facendone comprendere l'articolazione e le condizioni di utilizzo
- evitare che, soprattutto sul versante della lettura delle competenze, l'eccesso di informazioni e riferimenti standard si frapponga – anziché facilitare – alla lettura delle realtà dei percorsi professionali individuali
- monitorare le prime fasi di adozione ed utilizzo dei dispositivi nei diversi contesti d'uso (rilevazione delle vacancy sul versante dell'espressione della domanda di lavoro, lettura degli apprendimenti pregressi e individuazione e validazione a fini di riconoscimento crediti o certificazione delle competenze sul versante degli individui) al fine di verificare l'efficacia e migliorarne le funzionalità.

A livello nazionale, si stanno muovendo i primi passi lungo queste direttrici, nell'ottica di una costante manutenzione dei contenuti di Atlante volta a cogliere, attraverso l'apporto diretto dei soggetti portatori del know how settoriale, le caratteristiche distintive dei processi e delle attività lavorative e dei mutamenti che esse subiscono in ragione delle evoluzioni tecnologiche ed organizzative che, seppur in misure diverse interessano tutti i settori. Parallelamente, sul versante del Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni, si sta procedendo a correlare ad Atlante le figure professionali che costituiscono il Repertorio degli standard per i percorsi

di leFP nell'ambito del processo di manutenzione previsto dalla normativa<sup>8</sup>.

Sul versante dei sistemi regionali, il percorso attuativo sta avanzando con velocità diverse, anche in ragione del sostanziale mutamento di prospettiva che il nuovo sistema di standard e di riferimenti comporta, riponendo al centro delle politiche e degli interventi la persona con le sue competenze e la sua relazione con il lavoro, anch'essa profondamente mutata nel nuovo scenario economico globale.

Nella Regione Friuli Venezia Giulia la seconda fase del Piano Integrato di Politiche per l'Occupazione e per il Lavoro - PIPOL per il periodo 2018-2020 ha aperto una prima fase di attuazione di quanto definito a livello normativo e regolamentare, prevedendo una misura<sup>9</sup> di messa in trasparenza delle competenze delle competenze acquisite in esperienze pregresse e spendibili come crediti per il rientro in formazione finalizzata al conseguimento di qualificazioni spendibili nel mercato del lavoro. Sarà importante in questa fase – più che i numeri raggiunti – monitorare la qualità del processo di erogazione, soprattutto sul versante dell'utilizzo del sistema di standard nazionali/regionali e sull'efficacia dei diversi strumenti a tal fine messi a punto, nonché sulla loro accessibilità sia da parte degli operatori preposti ai servizi sia degli utenti finali.

È indubbio comunque che per il contesto regionale dei servizi di orientamento al lavoro e di supporto dell'incontro tra domanda ed offerta, così come per la formazione per la qualificazione e riqualificazione professionale, il sistema nazionale/regionale di standard apre nuove prospettive di lavoro e lancia nuove sfide agli operatori coinvolti.

### **Elena Sposato**

*Consulente per le politiche  
dell'apprendimento e del lavoro  
Firenze*

## NOTE

**1** Decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della Legge 28 giugno 2012, n. 92.

**2** Cfr. <https://atlantelavoro.inapp.org/>

**3** INAP: Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (ex ISFOL).

**4** Decreto Interministeriale giugno 2015, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13.

**5** Cfr. Riccardo Mazzarella, Francesco Mallardi, Rita Porcelli, Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente, SINAPPSI, Anno VII, n. 2-3/2017

**6** Il tema della cosiddetta "profilazione" dell'utente va in tal senso rimesso al centro della riflessione sul potenziamento dell'efficacia dei servizi per il lavoro, recuperandone la dimensione qualitativa e facendone uno strumento attraverso il quale prendere in carico l'utente per delinearne in maniera non superficiale ed astratta il profilo di occupabilità. In tal senso sembrerebbero andare le Linee guida per gli operatori dei Centri per l'impiego (profilazione qualitativa), approvate da ANPAL (Cfr. Deliberazione 19/2018 del 23 maggio 2018), le quali però necessitano della messa a punto di una metodologia

condivisa a livello nazionale che potrebbe avere in Atlante un riferimento importante.

**7** Cfr. Riccardo Mazzarella, Francesco Mallardi, Rita Porcelli, Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente, SINAPPSI, Anno VII, n. 2-3/2017.

**8** Cfr. Allegato 1 dell'Accordo in Conferenza Stato Regioni del 27 luglio 2011, integrato il 9 gennaio 2012, che ha istituito il Repertorio delle figure di leFP.

**9** In particolare il Programma 73 del POR FSE 2014/2020; cfr. DGR 194/2018 PIPOL II FASE. PIPOL 18/20. Delibera di Giunta regionale Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia n. 194 del 2 febbraio 2018, Piano integrato di politiche per l'occupazione e per il lavoro.

## BIBLIOGRAFIA

**ANPAL**, (2018) *Linee guida per gli operatori dei Centri per l'impiego (profilazione qualitativa)*, .

**Mazzarella, R., Mallardi, F., Porcelli R.**, (2017) *Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente*, SINAPPSI, Anno VII, n. 2-3/2017.

**Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia**, (2018) *Il Repertorio delle qualificazioni regionali*.

## SITOGRAFIA

<https://atlantelavoro.inapp.org/>  
<http://www.anpal.gov.it/Cittadini/Profilazione/Pagine/default.aspx>  
<http://www.regione.fvg.gov.it/rafvfg/cms/RAFVFG/formazione>



**Vera Elvira Mauri**  
Albero dei desideri  
2017  
tecnica mista su tela  
95x130 cm



**Giuliana Pais**  
Paesaggio  
2014  
olio su carta  
51x36 cm

# COME APPASSIONARE I BAMBINI E LE BAMBINE IN ETÀ PRESCOLARE ALL'ATTIVITÀ FISICA?

UNA STORIA DI SFONDO RENDE IL GIOCO IRRESISTIBILE!

Patrizia Tortella

A

*bra-Cadabra, Bidibum-Bidibà, tutti questi bambini e bambine si trasformeranno ora in tanti Poscini e Poscinelle e galopperanno sui loro Posci-cavalli nei boschi e sui prati...*

## **COSA SI INTENDE PER ATTIVITÀ FISICA E PERCHÉ È IMPORTANTE**

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2014); definisce l'attività fisica *ogni movimento corporeo prodotto dai muscoli scheletrici che comporta un dispendio energetico – incluse le attività effettuate lavorando, giocando, dedicandosi alle faccende domestiche, viaggiando e impegnandosi in attività ricreative.*

*Sia l'attività fisica di intensità moderata che quella vigorosa apportano benefici alla salute.*

Praticare attività fisica promuove il benessere integrale della persona. Questo vale particolarmente per i bambini e le bambine, che essendo in fase di sviluppo costruiscono i "mattoni" per il loro futuro.

La ricerca evidenzia che l'attività fisica può contribuire alla riduzione di sintomi depressivi (Brown et al., 2013), allo sviluppo di processi cognitivi (Diamond & Ling, 2016), al rafforzamento della struttura ossea e muscolare e può aiutare a percepirsi più competenti e a sviluppare una maggiore autostima (OMS).

L'attività fisica nell'infanzia promuove sviluppo di competenze motorie. Poiché i bambini che riescono bene

nelle diverse attività sono i più scelti nei diversi giochi essere competenti a livello motorio contribuisce anche al miglioramento delle relazioni sociali (Boreham & Riddoch, 2010).

Il Ministero della Salute, nel rapporto mondiale dell'OMS (2011), ha reso noto che le malattie non trasmissibili (patologie cardiovascolari, ipertensione, diabete, tumore del seno e del colon, depressione) costituiscono la principale causa di morte al mondo e la mancanza di attività fisica è riconosciuta come uno dei principali fattori di rischio nello sviluppo di queste patologie.

Le persone non sufficientemente attive presentano un rischio di mortalità aumentato compreso tra il 20 e il 30%.

Le grandi organizzazioni internazionali che si occupano di salute e attività fisica raccomandano di dedicare ogni giorno una quantità di tempo all'attività fisica.

L'OMS raccomanda per i bambini/e 60 minuti di attività fisica da moderata a vigorosa al giorno, la National Association for Sport and Physical Activity (NASPE) raccomanda 60 minuti di gioco libero e 60 minuti di attività strutturata.

Per attività vigorosa si intende l'attività che promuove aumento di frequenza cardiaca, che produce sudorazione, fatica (OMS, 2010).



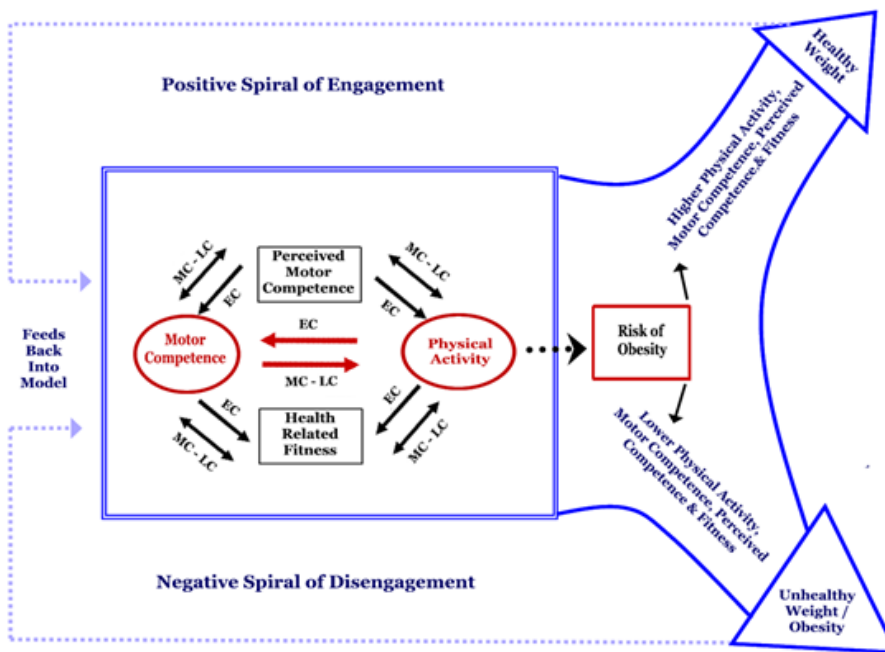


## CONDIZIONI PER LA PRATICA DI ATTIVITA' FISICA

Nonostante siano noti i vantaggi e gli svantaggi rispetto alla pratica di attività fisica essa, purtroppo viene praticata ancora troppo poco, soprattutto in età prescolare. Cosa influisce sulla scelta di essere attivi? I fattori individuali, ambientali e sociali agiscono contemporanea-

Nei bambini da 0 a 6 anni (EC) praticare attività fisica contribuisce allo sviluppo di skills motorie e previene il rischio di obesità, favorendo così lo stato di salute fisica e mentale. Nei bambini/e dai 6 anni in poi le skills motorie contribuiscono ad un aumento di attività fisica,

Le skills motorie fondamentali sono considerate i "mattoni di base" per lo sviluppo di movimenti e sequenze mo-



Disegno 1.

Modello di sviluppo proposto da D. Stodden et al. (2008) (immagine autorizzata dall'autore)  
 Si evidenzia la relazione tra competenze motorie, indicatori di fitness fisica, percezione di competenza motoria, attività fisica e rischio di obesità.  
 Significato delle sigle utilizzate: EC = (0-6 anni), MC = (6-10 anni), LC = (10-13 anni).

mente, determinando le condizioni di crescita e maturazione<sup>1</sup>.

Un bambino in età prescolare che desidera partecipare ai giochi motori con i compagni necessita di skills motorie. La pratica stessa dei giochi, favorisce lo sviluppo di tali competenze, come suggerito dal "modello di sviluppo" di Stodden et al. (2008).

Le skills motorie fondamentali sono chiamate "Fundamental motor skills" (Logan et al., 2015; Robinson et al., 2015).

Il modello di Stodden (Stodden et al., 2008) spiega la relazione tra competenze motorie, attività fisica e salute (disegno uno).

torie più raffinate, necessarie anche per praticare attività fisica nel corso di tutta la vita (Clark, et al., 2002).

È importante quindi che i bambini al di sotto dei 6 anni provino piacere per il movimento e pratichino tanta attività fisica, per poter sviluppare le competenze motorie.

## SKILLS MOTORIE FONDAMENTALI

Se si osservano bambini di una scuola dell'infanzia che giocano è facile notare che quelli più attivi sono circondati e ricercati da molti compagni; i bambini che hanno più skills motorie giocano di



più. Sono bambini e bambine capaci di correre, di rotolare, fare capovolte, camminare in salita e in discesa. Purtroppo, i loro compagni che non possiedono le medesime competenze non possono partecipare ai giochi e vengono anche isolati dai loro pari, perdendo così il gusto di praticare attività fisica.

Le competenze motorie fondamentali fanno capo a tre macro aree (Haywood & Getchell, Tortella et al., 2009): *mobilità*, come strisciare, gattonare, camminare, correre, saltare; *manualità*, come afferrare oggetti, tirare, lanciare, spingere, stare appesi, controllare oggetti in movimento e da fermi, con mani, piedi e con il corpo; *equilibrio* (capacità di camminare in equilibrio su superfici ristrette, di recuperare equilibrio una volta che lo si perde, di lasciarsi trasportare su un oggetto che si muove sul pavimento in modo irregolare a diverse velocità, ecc.).

Alcuni ricercatori (Clark & Metcalfe, 2002) hanno creato un modello di skills motorie chiamato "la montagna delle skills motorie". Bambini e bambine dovrebbero sviluppare le skills motorie in diversi contesti, per raggiungere la "vetta della montagna" e poter effettuare qualsiasi movimento richiesto nella vita e in attività più complesse.

I piccoli di oggi si muovono troppo poco e sempre più ricerche in ambito internazionale evidenziano che il livello di skills motorie fondamentali non è adeguato. In Australia, ad esempio, si evidenzia una diminuita capacità dei bambini e delle bambine di effettuare balzi e salti (mobilità) (NSW Government. NSW School Physical Activity and Nutrition Survey (SPANS) 2015; Department of Health: New South Wales, Sydney, Australia, 2015). In Italia non esistono monitoraggi nazionali che evidenzino lo stato delle skills motorie dei bambini e delle bambine. Alcuni monitoraggi nazionali per la sorveglianza della salute pubblica riportano il tasso di obesità e sovrappeso, che secondo il modello esaminato precedentemente sono conseguenze di una diminuita

attività fisica.

Indagini dell'OMS (OECD/EU, 2018) evidenziano che in Italia il livello di sovrappeso e obesità nei bambini da 6 a 9 anni è ancora elevato, come visibile dall'immagine tratta dal sito: Who [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/372426/wh14-cosi-factsheets-eng.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/wh14-cosi-factsheets-eng.pdf?ua=1) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. (Vedi Grafico 1)

L'Organizzazione Mondiale della Sanità sta intervenendo con diversi piani di azione per cercare di affrontare e ridurre l'inattività e sedentarietà. Nell'ultimo Action Plan 2018-2030 l'OMS (2018) raccomanda di implementare ambienti, contesti, opportunità di vita attiva per tutte le fasce di età, dalla nascita alla vecchiaia.

I bambini/e trascorrono anche otto ore al giorno nelle scuole dell'infanzia e gli insegnanti, spesso non esperti nelle attività motorie considerano il "gioco libero" il momento in cui i piccoli praticano attività fisica.

Numerose ricerche evidenziano che l'attività strutturata permette ai bambini/e di sviluppare competenze motorie nuove e che il gioco libero pur essendo una situazione ottima per lo sviluppo di competenze sociali e relazionali è caratterizzato però da bassi livelli di attività fisica (Brian & Taunton, 2017).

## COME MOTIVARE I BAMBINI A PRATICARE ATTIVITÀ FISICA STRUTTURATA

Ai bambini piccoli piace giocare liberamente e il gioco spontaneo non è un gioco che promuove lo sviluppo motorio. Anche gli insegnanti delle scuole dell'infanzia faticano a realizzare attività motoria strutturata con i bambini, poiché questa richiede progettazione e rigore metodologico. Gli insegnanti lavorano nelle scuole dell'infanzia per tante ore consecutive e questo genere di attività risulta essere molto faticosa



Grafico 1): Tabella del sovrappeso e obesità definiti dall'OMS per gli anni 2015-2017

(Tortella et al. in preparazione).

Come si può impostare un'attività strutturata con i bambini/e della scuola dell'infanzia?

Ai bambini/e piace ascoltare, guardare e giocare con le storie, che sono il pane quotidiano delle insegnanti dei nidi, delle scuole dell'infanzia, dei genitori, dei nonni, di tutti coloro che si occupano di bambini.

Alcune ricerche evidenziano che lo storytelling promuove sviluppo di funzioni esecutive, cioè di processi cognitivi che controllano l'attenzione, la memoria, la flessibilità cognitiva (Diamond, 2015)

Le funzioni esecutive sono dei processi cognitivi localizzati primariamente nell'area prefrontale della corteccia cerebrale. Sono alla base del successo scolastico e in ogni ambito della vita.

Anche la relazione con l'educatore è importante, soprattutto nei compiti motori difficili, quando l'impegno richiesto al bambino è in "zona di sviluppo prossimale" (Vygotsky). La zona prossimale di sviluppo rappresenta un livello di difficoltà non accessibile ma che lo può diventare grazie alla mediazione

dell'adulto (Bodrova & Leong, 2007).

L'intervento dell'adulto può quindi permettere al bambino di apprendere un compito difficile con grande soddisfazione e aumento di motivazione.

All'educatore è infatti richiesta un'azione di supporto, definita *scaffolding* che può essere verbale o fisica e che ha lo scopo di permettere al bambino di realizzare un'esperienza di successo anche in condizioni difficili. La difficoltà e l'impegno favoriscono apprendimento motorio e sviluppo di processi cognitivi e motori.

## COMPREDERE UN COMPITO MOTORIO DIFFICILE ATTRAVERSO UNA STORIA

Correre facendo le curve è una competenza motoria importante per i bambini in età prescolare. In uno studio realizzato con 6 scuole dell'infanzia italiane (Tortella & Fumagalli, 2015) si è voluta osservare la capacità di bambini e bambine di 4 e 5 anni di correre facendo le

curve. Oltre agli aspetti legati alla corsa in curva è stato richiesto ai bambini di correre il più velocemente possibile.

È stato scelto un percorso a forma di 8, che i bambini dovevano percorrere il più rapidamente possibile. (Immagine 1)

Per eseguire il gioco i bambini sono stati suddivisi in due grandi gruppi:

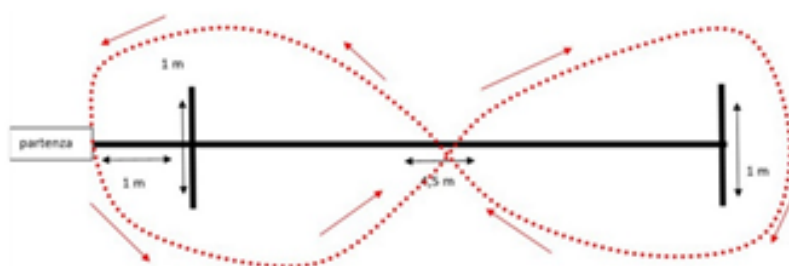
Il gruppo A, composto da 71 bambini/e di 4 e 5 anni e il gruppo B, composto da 95 bambini/e di 4 e 5 anni.

I bambini correvano uno alla volta e

senza essere visti è necessario correre il più velocemente possibile. In questo modo si diventa invisibili...

I bambini/e del gruppo B di 4 anni, che hanno eseguito il compito con il supporto della storia di sfondo hanno eseguito in modo significativamente più veloce il percorso, rispetto ai bambini di 4 e 5 anni del gruppo A (gruppo senza supporto della storia) e ai bambini di 5 anni del gruppo B (gruppo con storia di supporto). Hanno inoltre imparato il

Immagine 1: Il percorso a forma di 8.



veniva cronometrato il tempo di esecuzione. Ad ognuno di loro veniva chiesto di correre il più velocemente possibile.

Il percorso richiesto era impegnativo non solo dal punto di vista motorio ma anche da quello cognitivo, poiché richiedeva utilizzo di memoria e orientamento spaziale.

A entrambi i gruppi il percorso è stato spiegato, fatto provare e riprovare fino alla conferma dell'apprendimento e della memorizzazione, per poi eseguirlo alla massima velocità.

Coi bambini del gruppo A veniva utilizzato un linguaggio tecnico: "Corri intorno ai coni, attraversa la linea, ecc".

Con i bambini del gruppo B si è utilizzata una storia di sfondo: "Qui abita un uccellino che deve attraversare il fiume (striscia) per raggiungere le montagne (coni) e tornare poi a casa. Nei boschi abita una grande aquila, molto pericolosa. Per riuscire a realizzare il percorso

percorso molto più velocemente, richiedendo un numero inferiore di prove.

Al termine della corsa veniva poi chiesto a ciascun bambino/a di raccontare cosa aveva fatto. I bambini con cui era stata utilizzata la storia erano in grado di ricordare e spiegare nei dettagli le sequenze spazio temporali del percorso, in modo più preciso e corretto dei bambini dell'altro gruppo.

Anche in uno studio realizzato con 400 insegnanti delle scuole dell'infanzia in 17 regioni italiane si è evidenziata l'importanza di una storia di sfondo (Tortella & Fumagalli 2014), come fattore motivante e appassionante per i bambini, nella pratica di attività motoria strutturata (Tortella & Fumagalli, 2017) In questi studi la storia di sfondo alle attività motorie risulta essere un'ottima metodologia per accrescere interesse e motivazione alla pratica di attività motoria in età prescolare, ma anche



Immagine 1: Il percorso a forma di 8.

per promuovere sviluppo di competenze motorie e processi cognitivi nei bambini/e.

**Patrizia Tortella**

Centro di Ricerca sullo Sviluppo  
Mortorio nell'Infanzia  
Università di Verona

## BIBLIOGRAFIA

**AA.VV.** (2009), *Primo Sport: l'ambiente movimento ideali per crescere sani*. Libreria dello sport. Milano.

**Bodrova, E. & Leong, D.J.**, (2007). *Tools Of The Mind: The Vygotskian Approach To Early Childhood Education*.

**Boreham, C.; Riddoch, C.** (2010). *The physical activity, fitness and health of children*. J. Sports Sci., 19, 915–929.

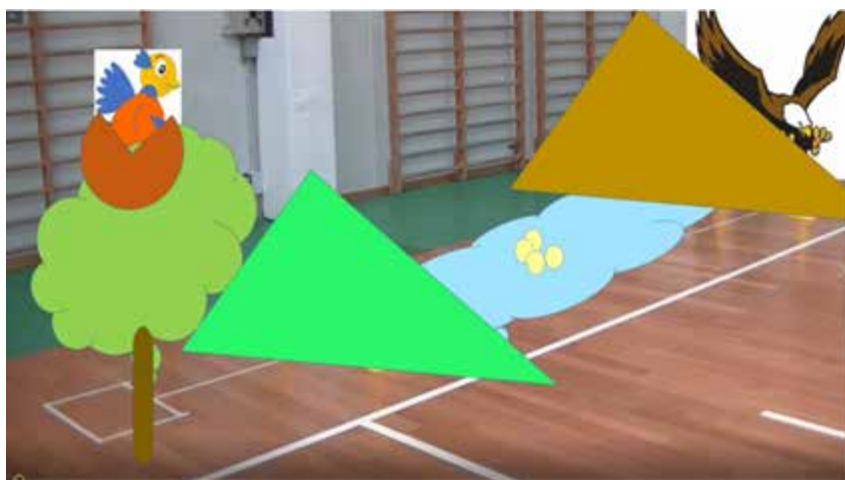
**Brian, A. & Taunton, S.**

(2017). *Effectiveness of motor skill intervention varies based on implementation strategy*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1742-5786.

**Brown, H.E., Pearson, N., Braithwaite, R.E., Brown, W.J., Biddle, S.J.** (2013). *Physical activity interventions and depression in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis*. *Sport Medicine*, 43(3), 195-206.

**Clark, J.E.; Metcalfe, J.S.** (2002). *The mountain of motor development: A metaphor*. In *Motor Development: Research and Reviews*; NASPE: Reston, VA, USA, 163–190.

**Diamond, A. & Ling, D.S.** (2016). *Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those*



that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.

**Diamond, A.** (2015). *Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought.* *Annals of Sports Medicine and Research*, 2, 1-5.

**Gallahue, D., Ozmun, J., Goodway JD.** (2011). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults, McGraw-Hill Education*; 7 Ed., USA.

**Haywood, K.M., & Getchell, N.** (2005). *Lifespan motor development* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

**Logan, S.W.; Webster, E.K.;**

**Getchell, N.; Pfeiffer, K.A.;**

**Robinson, L.E.** (2015). *Relationship between fundamental motor skill competence and physical activity during childhood and adolescence: A systematic review.* *Kinesiol. Rev.*, 4, 416–426.

**NASPE** (2010). *Active start: Children birth to five years.* [https://www.columbus.gov/uploadedFiles/Public\\_Health/Content\\_Editors/Planning\\_and\\_Performance/Healthy\\_Children\\_Healthy\\_Weights/NASPE%20Active%20Start.pdf](https://www.columbus.gov/uploadedFiles/Public_Health/Content_Editors/Planning_and_Performance/Healthy_Children_Healthy_Weights/NASPE%20Active%20Start.pdf).

**NASPE** (2010). *Shape of the Nation – Report.* [https://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@adv/documents/downloadable/ucm\\_308261.pdf](https://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@adv/documents/downloadable/ucm_308261.pdf)

**NSW Government.** (2015) *NSW School Physical Activity and Nutrition Survey (SPANS) 2015*; Department of Health: New South Wales, Sydney, Australia.

**OECD/EU** (2018), *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris. [https://doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2018-en](https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en)

**OMS** (2010). *Global*

recommendations on Physical Activity for Health.

[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979\\_eng.pdf;jsessionid=FE9AFCF8911A07470709D0FFADF5164A?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=FE9AFCF8911A07470709D0FFADF5164A?sequence=1)

**OMS** (2014). *Informativa OMS. Attività fisica.* Ministero della Salute, pag. 1. [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_2177\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2177_allegato.pdf).

**Rapporto Mondiale dell'OMS:**

<http://www.salute.gov.it/portale/rapportoInternazionali/dettaglioPubblicazioniRapportoInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=1595>.

**OMS** (2018). *Action Plan for Physical Activity 2018-2030*

<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>.

**Robinson, L.E.; Stodden, D.F.;**

**Barnett, L.M.; Lopes, V.P.; Logan,**

**S.W.; Rodrigues, L.P.; D'Hondt,**

**E.** (2015). *Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health.* *Sports Med.*, 45, 1273–1284.

**Sallis, J.F.; Owen, N.; Fisher, E.B.**

(2008). *Ecological Models of Health Behaviour. Health Behaviour and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4th ed.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA; pp. 465–486.

**Stodden, D.F., Goodway, J.D.,**

**Langendorfer, S.J., Robertson,**

**M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C.**

**Garcia, L.E.** (2008) *A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship*, *Quest*, 60, 290-306.

**Stodden D.**, *Kindergarten teachers and the strategy of teaching* (in preparazione).

**Tortella, P., & Fumagalli, G.,**

(2015). *Activities in the zone of proximal development between the development of motor skills and school readiness: studies in*





*kindergartens Attività in zona di sviluppo prossimale tra sviluppo di competenze motorie e preparazione scolastica: sperimentazione nelle scuole dell'infanzia. Formazione & Insegnamento, 1, 355-368.*

**Tortella, P., & Fumagalli, G.,** (2017). *Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Consigli agli insegnanti delle scuole dell'infanzia su come promuovere la salute e il successo scolastico dei nostri bambini.* Libreria dello Sport, Milano.

**Tortella, P. & Fumagalli, G.** (2017) A novel to scaffold children during learning of motor tasks ICOMDR - 3<sup>rd</sup> assembly - International Consortium fo Motor Development Research 9-11 November 2017 - Melcaco Portugal

## NOTE

**1** I fattori: 1) *individuali* riguardano le caratteristiche fisiche e psicologiche (i bambini sovrappeso e obesi tendono a muoversi meno rispetto ai loro compagni normopeso); 2) *ambientali* (es. abitare vicino a parchi favorisce l'attività fisica); 3) *sociali* (famiglie con livelli socio-economici bassi sono meno disponibili (mancanza di tempo, opportunità, costi a promuovere attività fisica nei figli (modello ecologico di Sallis, Owen & Fisher, 2008).



**Giorgio Celiberti**  
 senza titolo  
 s.d.  
 tecnica mista  
 45x90 cm



**Mario Bardusco**  
Laguna  
2016  
acquarello  
60x40,5 cm





**Tonci Fantoni**  
Grado alba  
1966  
acquarello  
41,7x30,6 cm

# LE SCUOLE CHE PROMUOVONO SALUTE IN FRIULI VENEZIA GIULIA

## LA RETE PER IL BEN-ESSERE

Francesca Saffi

### IL BENESSERE E LA SALUTE A SCUOLA

Nei contesti sociali dove interagiscono più persone, il benessere e la salute di ciascuno dei componenti dei gruppi contribuiscono alla qualità dell'intero sistema. Questo vale particolarmente nel contesto scolastico, all'interno del quale entrano in relazione studenti, insegnanti e altro personale, creando interazioni costanti e durature, in un ambiente che pone vincoli e formula richieste che possono essere vissute come molto impegnative, se non addirittura stressanti. I dati e l'osservazione ci confermano che i concetti di salute e di istruzione sono fortemente collegati; infatti, se i giovani sperimentano uno stato generale di benessere, sono più propensi alla relazione con i pari e gli insegnanti, all'apprendimento ed alla comprensione e rispetto delle regole che normano il sistema scolastico. Questo vale anche per gli insegnanti, che, in un ambiente caratterizzato da serenità e collaborazione, possono esercitare al meglio la loro professione ed instaurare rapporti costruttivi con i giovani e con i colleghi. La relazione tra benessere e apprendimento è talmente rilevante che la maggior parte degli interventi mirati ad aumentare il benessere nel contesto della scuola, agendo su fattori individuali e ambientali, si pongono

anche l'obiettivo di favorire il successo scolastico delle studentesse e degli studenti.

Promuovere la salute e il benessere nelle scuole è un intervento di ampia portata, che va oltre alla sola educazione agli *stili di vita sani* significa:

- *adottare un approccio globale* che preveda l'introduzione nei curricula scolastici di moduli di educazione alla salute;
- *definire politiche e strategie per una scuola sana;*
- *creare ambienti scolastici salutar;*
- *curare le relazioni* tra studenti, docenti e famiglie;
- *attivare collegamenti con i servizi socio-sanitari e con gli altri servizi* rivolti alla cittadinanza intera.

Intervenire sulla promozione della salute nel contesto scolastico è anche effettuare un investimento per il futuro: aumentando le possibilità di successo scolastico e formativo dei giovani, si contribuisce ad un aumento in prospettiva della produttività, ad una maggiore qualità delle forze lavoro del domani, fino ad un invecchiamento più sereno e attivo delle popolazioni.





## IL CONTESTO EUROPEO, NAZIONALE E REGIONALE

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nel documento "Salute 2020"<sup>1</sup>, ha inserito tra gli assi prioritari di intervento da sviluppare per un aumento globale del benessere delle società, il tema dell'educazione già dall'età prescolare, l'aumento della qualità dei percorsi scolastici dei giovani (in termini di esperienza e di rendimento) e condizioni di lavoro dignitose. Il contesto scuola viene dunque individuato tra gli ambiti privilegiati per un intervento precoce, sistematico e costante a favore dell'innalzamento del benessere degli individui.

Sulla scorta delle indicazioni internazionali e nell'ottica di promuovere interventi integrati e coordinati in materia di istruzione e promozione della salute, nel novembre del 2016 l'Ufficio Scolastico Regionale del FVG e la Regione FVG, attraverso le Direzioni Centrali competenti per la Salute e l'Istruzione, hanno siglato un Accordo Quadro, volto a sostenere percorsi ed azioni per diffondere in tutto il territorio regionale il modello della "Scuola che promuove la salute". Creare "scuole che promuovono salute" vuol dire mettere in atto piani educativi strutturati e sistematici a favore della salute, del benessere, dello sviluppo personale e sociale dei giovani.

Tra le attività previste nell'Accordo, nel 2018 è stato organizzato un percorso di sensibilizzazione per la diffusione del modello delle "scuole che promuovono salute" nei contesti scolastici e formativi del territorio del FVG. Un primo incontro in maggio 2018, realizzato presso l'ISIS "A. Malignani" di Udine, è stato rivolto ai Dirigenti, con l'intento di presentare il modello e i suoi ambiti di applicazione nei contesti scolastici. Il successivo momento, di allargamento, si è concretizzato con un workshop aperto a tutti gli insegnanti e gli operatori del settore<sup>2</sup>, che ha permesso di far conoscere il modello ai dirigenti scolastici e

ai docenti delle scuole, presentando alcune delle buone pratiche sperimentate sul territorio nazionale (ad esempio in Regione Lombardia) e la rete europea delle "scuole che promuovono salute" ("Schools for Health Network" o SHE<sup>3</sup>), nonché le testimonianze di alcune realtà scolastiche del Friuli Venezia Giulia che già realizzano le attività con i propri studenti.

All'interno del workshop è stata illustrata la Banca dati "Pro.Sa"<sup>4</sup>, strumento online promosso dal Ministero della Salute, che raccoglie, a livello nazionale, progetti, interventi e politiche di prevenzione e promozione della salute. La Banca dati è pubblica, gratuita ed accessibile a tutti gli interessati. La navigazione avviene attraverso filtri di ricerca per parole chiave. Tutti i progetti e le buone pratiche presenti nella banca dati sono descritti dettagliatamente e sono corredati dagli strumenti, così da essere riproducibili nei vari contesti. I progetti sono inoltre georeferenziati, per una rapida comprensione del contesto nel quale sono stati sviluppati. Pro.Sa attualmente contiene oltre 4000 progetti, di cui oltre 1000 promossi e realizzati da istituzioni scolastiche in tutto il territorio nazionale, adatti per essere replicati in contesti simili.

Durante il workshop è stato infine presentato il "Manifesto delle scuole che promuovono salute", che riassume i ruoli delle diverse figure coinvolte nei progetti. La prima figura "chiave" è quella del Dirigente scolastico, che può decidere di sviluppare azioni di benessere nel contesto della sua Istituzione, investendovi tempo e risorse materiali e umane. Il collegio docenti riveste un ruolo importante nella realizzazione delle attività, ha infatti la possibilità di inserire nel PTOF l'intenzione di sviluppare azioni di promozione del benessere, creare reti con le famiglie, la comunità e gli enti territoriali. Inoltre, all'interno del corpo docente, riveste un ruolo chiave il Gruppo di lavoro dedicato, che svolge azioni di analisi del contesto (l'elabora-

zione del cosiddetto “Profilo di salute” della scuola), provvede ad individuare i fabbisogni di studenti e insegnanti, sceglie le priorità di intervento ed i progetti più adatti (descrivendone obiettivi specifici, indicatori, metodologia, modalità di valutazione) ed infine si dedica alla gestione diretta delle attività progettuali. Compito del Gruppo di lavoro è anche quello di monitorare le azioni svolte per verificarne i risultati ed eventualmente apportare i correttivi nella progettazione successiva.

Per approfondire l’argomento, è possibile consultare la pagina web informativa creata appositamente dalla Direzione Salute della Regione FVG: <http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/salute-sociale/promozione-salute-prevenzione/FOGLIA11/>

### **Francesca Saffi**

*Regione Autonoma FVG  
Area Istruzione, formazione e ricerca  
Centro risorse per l’istruzione per  
l’orientamento  
e l’Alta formazione*

## **NOTE**

---

**1** [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_1819\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1819_allegato.pdf)

**2** Il workshop si è svolto il 6 settembre 2018 a Udine, presso il Presidio Ospedaliero Universitario Santa Maria della Misericordia.

**3** <http://www.schools-for-health.eu/she-network>

**4** <https://www.retepromozionesalute.it/>



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



Ufficio Scolastico Regionale  
per il Friuli Venezia Giulia - Direzione

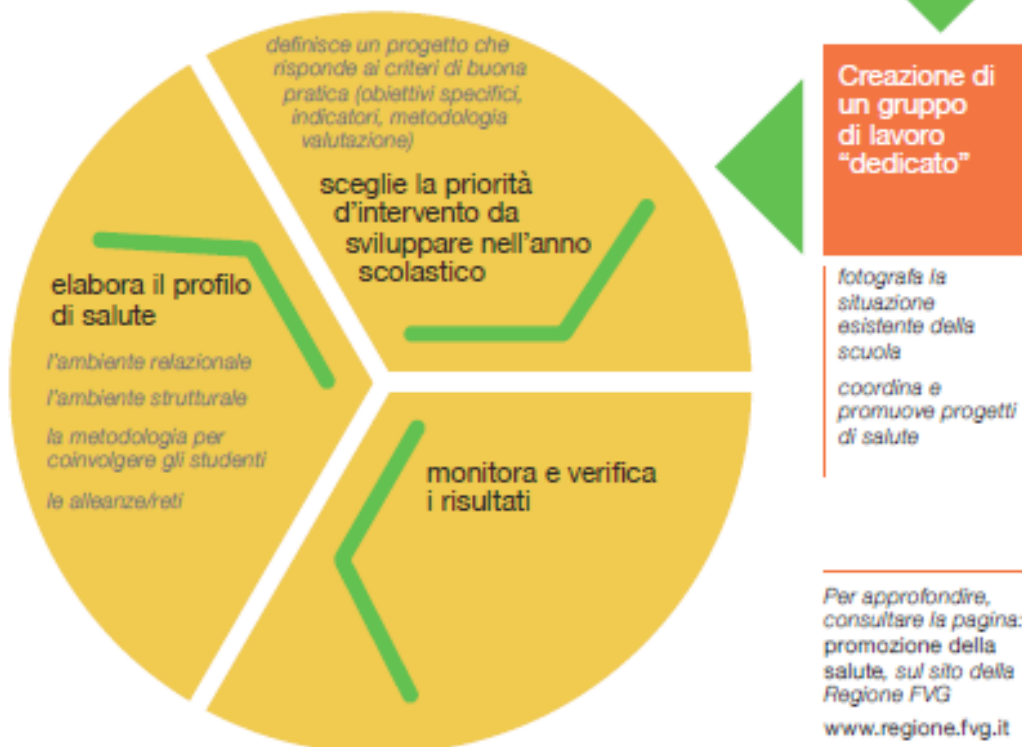


REGIONE AUTONOMA  
FRIULI VENEZIA GIULIA

# Le scuole che promuovono salute

Dirigente scolastico  
Corpo docenti

- decide/sceglie di investire risorse sviluppando azioni di "benessere" per tutti coloro che la abitano
- dichiara nel POF tale intenzione
- investe risorse per sviluppare azioni di benessere, creando reti con le famiglie, la comunità e gli enti territoriali





**Cecilia Seghizzi**  
Paesaggio Invernale  
s.d.  
acquarello  
43x33 cm





**Cecilia Seghizzi**  
Fiori  
s.d.  
acquarello  
46x31 cm



# ADOLESCENZA ISTRUZIONI PER L'USO



Gustavo Pietropolli Charmet  
Fabbri Editori 2005, 1<sup>a</sup> ed.  
pp. 191  
€ 15,00

Scrive Gustavo Pietropolli Charmet : *"I bambini e gli adulti quando incontrano il loro psicologo spesso fanno gli ebeti, scherzano e imbrogliono: gli adolescenti non lo fanno mai poiché alla loro età parlare di sé è l'impresa più importante che si possa immaginare"*. Questo libro non è destinato ai ragazzi e alle ragazze, bensì ai loro genitori, educatori/educatrici, insegnanti, ... e a tutte le persone adulte che sentono il bisogno di prendersi cura in modo consapevole e competente della relazione educativa nell'adolescenza, una relazione davvero speciale, generativa reciprocamente di occasioni di crescita e sviluppo della persona.

Questa pubblicazione è il frutto degli incontri dell'autore con ragazzi e ragazze in età adolescenziale, e del rapporto che egli definisce *"molto naturale e spontaneo"* creatosi con i loro genitori. Tutto ciò ha portato alla stesura di un piccolo manuale di istruzioni per l'uso che raccoglie in volume ciò che l'autore ha scritto per l'inserito domenicale dedicato alla salute del "Corriere della Sera" e racconta il viaggio professionale e umano dell'autore nell'universo adolescenziale. Egli racconta gli amori, le paure, il vissuto scolastico, le trasgressioni, le fantasie, le soddisfazioni, i conflitti dei ragazzi e delle ragazze che si impegnano a diventare grandi. Offrendo una griglia di lettura che rende facilmente

comprensibile ciò che succede nella realtà interiore ed esteriore degli e delle adolescenti che crescono.

L'autore ci aiuta ad interpretare e forse a meglio comprendere le loro emozioni, le loro speranze, la loro tristezza, noia, rabbia, paura, nostalgia, sensi di colpa e vergogna (cap.1); volge uno sguardo anche ai rischi che si corrono nell'adolescenza (cap. 2); esamina l'ambiguo rapporto con il corpo e la scoperta della sessualità (cap. 3); descrive le diverse relazioni significative (cap. 4): quelle con i genitori, con il gruppo dei/delle pari, con i/le docenti, gli amici e le amiche, il/la partner; esplora il rapporto con il mondo della scuola (cap. 5) fatto di valutazioni, occasioni e, soprattutto, relazioni molto importanti per lo sviluppo personale e sociale della singola persona all'interno della comunità. L'autore porta lo sguardo del lettore a focalizzarsi sulla fatica del dover crescere e scegliere durante l'età adolescenziale aiutandolo a *"mettersi nei panni di"* una persona adolescente.

Nel corso del primo capitolo l'autore descrive l'universo delle emozioni/passioni con una frase emblematica *"La stagione della muta adolescenziale provoca la perdita dei privilegi acquisiti alla nascita con i quali si è stati decorati con orgoglio. Questo esproprio è il fatto decisivo, il nucleo originario di tutte le passioni adolescenziali che prenderanno*



forme e nomi diversi, a seconda delle circostanze e si esprimeranno con più o meno furore" focalizzando la sua attenzione su un passaggio cruciale nella vita delle persone adolescenti. La muta, per l'apunto, rappresenta un cambiamento importante che, a seconda di come viene vissuto, contribuisce alla costruzione della persona adulta.

Nel capitolo 2, centrato sui rischi, l'autore scrive che *"L'adolescenza è fisiologicamente pervasa da una naturale tendenza ad accettare e correre dei rischi o agire comportamenti trasgressivi. Chi non rischia non può crescere, poiché la crescita comporta decisioni difficili, rinunce e slanci che inevitabilmente stuzzicano il pericolo di farsi male"*, invitandoci a guardare ai ragazzi e alle ragazze come a quegli ex bambini e bambine che credono ancora, in qualche misura, di essere eroi ed eroine invincibili. Ci invita a guardare alla trasgressione come normale richiesta di autonomia e sperimentazione.

Nel corso del capitolo 3, avente ad oggetto il rapporto con il corpo e la sessualità, l'autore osserva come esso sia in questa fase della vita piuttosto ambivalente: oggetto di amore e odio allo stesso tempo; un rapporto conflittuale. Frutto di una trasformazione (come la suddetta "muta") a volte vissuta con apprensione, nel tentativo di essere "unici" ma al tempo stesso "omologati" al gruppo dei pari in cerca, da un lato, di un bisogno molto forte di appartenenza, dall'altro, di distinzione.

A proposito delle relazioni significative per l'adolescente, approfondite nel capitolo 4, l'autore esamina il sentimento di inadeguatezza che pervade diffusamente e costantemente i genitori; esamina il sistema delle regole e della sua liceità, aprendo una riflessione su cosa sia giusto concedere o proibire, invitando il lettore a passare per la strada più costruttiva per *"guarire le ferite inferte dalla disobbedienza"*; fino a guardare alla nuova famiglia *"affettiva"* diversa dalla famiglia *"normativa"* del passato. Un approfondimento riguar-

da anche l'adolescente quale *"piccolo consumatore"* all'interno di un sistema economico influenzato anch'esso dai comportamenti e abitudini di acquisto dei ragazzi e delle ragazze.

Il capitolo 5 esplora il rapporto dell'adolescente con il mondo della scuola, luogo privilegiato di confronto e sperimentazione delle relazioni sociali di amicizia, amore, rivalità, appartenenza e solitudine. La scuola appare ricca di significati affettivi e simbolici in cui l'adolescente tenta di trovare un equilibrio tra il ruolo affettivo di "adolescente" e quello sociale di "studente" in presenza di insegnanti che, quotidianamente, incontrano un gruppo di persone giovanissime e scalpitanti nei loro banchi e agitate dalle vicende emotive e relazionali, il cui impegno è maggiormente profuso nella risoluzione di compiti "evolutivi" piuttosto che "scolastici".

Credo che la lettura di questo libro sia utile a costruire e coltivare delle buone relazioni con i/le giovani adolescenti nei diversi contesti familiari, di vita o professionali.

### **Marianna Toffanin**

*Psicologa*

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

*Centro di Orientamento Regionale Gorizia*

*Gorizia*

*Servizio Accoglienza e Informazione Regione FVG*

*Gorizia*

# IL POTERE DELL'EMPATIA

## LE FORMULE PER ENTRARE NEL CUORE DELLE PERSONE



di Marco Vincio Masoni  
Dario Flaccovio Editore  
2005  
pp. 128  
€ 16,00

Non si può non essere d'accordo con Alessandro Salvini che, nell'introduzione al "Potere dell'empatia", scrive che si tratta di "Un libro chiaro, scorrevole, ricco di esempi, che offre al lettore una comprensione della ricchezza psicologica che si cela dietro la parola "empatia". Io aggiungerei che si tratta di un testo che si legge volentieri, senza farsi venire il mal di testa. L'autore ha stuzzicato sapientemente anche l'empatia del lettore.

Ma cos'è l'empatia? Nel suo *Dizionario psicologico* (1992), U. Galimberti la definisce come "la capacità di immedesimarsi in un'altra persona fino a coglierne i pensieri e gli stati d'animo". Secondo M. V. Masoni si tratta però di un'interpretazione riduttiva. Infatti, è necessario distinguere la "non empatia" che magari è utile proprio perché permette di "risvegliare l'animale che è in noi" ed è opportuno non confonderla con l'"empatia sbagliata" che può essere anche dannosa, quando ad esempio, induce l'"altro" a crogiolarsi nella passività che gli abbiamo involontariamente accordato, anziché ad affrontare la crisi per trovare nuovi e più maturi equilibri. In ogni caso, empatia e non empatia sono i due poli della questione. Perché ci sia empatia, occorre la presenza di non empatia (p. 71).

Oggi, l'empatia la trovi dappertutto in tutte le pietanze intellettuali, come

il prezzemolo in cucina. A cosa serve questa competenza? La risposta è che con l'empatia si può far star meglio gli altri (p. 14, p. 43). In realtà bisogna stare attenti, perché questa capacità può essere sfruttata dai lestofanti per irretire gli altri (quelli più vulnerabili) per scopi truffaldini.

In questi agili capitoli l'autore presenta una serie di esempi (quasi delle parabole) che mostrano al lettore le diverse sfaccettature di questa competenza così potente da permettere agli attori di una interazione una profonda corrente di simpatia e consente ai partner di mettersi l'uno nei panni dell'altro. "Insegnare per esempi" spiega l'autore, "è da sempre ritenuto la via più efficace per passare e condividere idee". Si tratta di storie che fanno parte della sua vicenda professionale e che ci mostrano, come se fossimo in una galleria d'arte, la sequenza di quadri che rivelano la natura dell'empatia.

Possiamo affermare che l'empatia non risiede nel DNA e che per essere sviluppata ha bisogno della nostra riflessione e della nostra disponibilità a metterci in gioco e a cambiare.

Qual è l'empatia utile all'altro? Solo chi sa che esistono molte verità può ascoltare con rispetto la verità dell'altro (p. 51) senza restare intrappolato nei propri pregiudizi, ideologie o dogmatismi.

Dunque, l'empatia si può imparare e si può migliorare usando una sorta di gin-



nastica mentale, sostenuta dalla disponibilità a cambiare, scrollando le abitudini che fanno ristagnare i nostri pensieri (p. 56). L'autocambiamento è necessario per fare emergere l'empatia, anche (o proprio per questo) rigettando la norma che presidia rigidamente il nostro comportamento (pp. 64-5). A questo proposito, l'autore osserva che *"l'agire empatico è tanto più efficace, quanto più si distacca dallo sfondo, dalla norma, quando giudichi l'altro"*. Questo approccio implica l'uso di due termini entrati di recente nell'uso comune: emico ed etico e un rapporto empatico deve comprendere entrambi questi due aspetti.

Emico: ci induce a indagare le ragioni dell'Altro per comprenderne i comportamenti.

Etico: se constatiamo che il comportamento dell'Altro è disfunzionale, è necessario individuare altre vie funzionali al raggiungimento dell'obiettivo perseguito.

Non solo gli umani, ma persino le macchine (o meglio il software che esse attivano) possono essere empatiche. Un esempio ci mostra, in maniera icastica, come un personal computer (il suo programma) possa essere più empatico di un'insegnante.

Le vie dell'empatia sono numerose: fare bene il proprio lavoro è anche un lavorare per gli altri e dunque è empatico.

Una frase detta nel modo giusto dalla persona giusta (per esempio: *"Bravo, hai scritto un tema interessante"* all'allievo che si sente un asino), può davvero generare una motivazione nuova, straordinaria. Anche questa è empatia (p. 78). Per i docenti e i genitori, se si vuole ridurre l'ansia, *"che è il peggior nemico dell'intelligenza"*, si può persino usare la tecnica paradossale della prescrizione dell'errore. *"Se la scuola anziché correggere gli errori nelle verifiche di classe segnasse con la penna rossa tutte le cose giuste, gli studenti 'crescerebbero' a velocità notevolmente incrementata"* (p.119).

La prescrizione del sintomo (analoga a quella dell'errore) viene spesso usata

nelle psicoterapie strategiche e consiste nel prescrivere all'Altro proprio il comportamento che si vuole sradicare. L'effetto 'magico' di tale prescrizione è che il comportamento prescritto viene accuratamente evitato. Si può dire che tale modalità implichi l'accettazione assoluta dell'Altro: *"Mi vai così bene, che non voglio che tu cambi. Anzi, insisti!"* Questo atteggiamento mostra l'autocambiamento del genitore, del terapeuta che usa una flessibilità aliena alla norma che permette alla rigidità identitaria del figlio /paziente di rilassarsi, di allargare i propri confini comportamentali.

L'empatia, dunque, può consentire di trasformare i problemi in risorse.

In chiusura, l'autore risponde a una grande domanda empatica: *"A che cosa ti serve?"* e la risposta impone un'analisi dei propri comportamenti, senza giustificazioni, assoluzioni e mistificazioni, cercando di andare dritti al cuore del problema. Tali domande e tali risposte sono sicuramente empatiche.

Questo percorso scandito da gustosi esempi viene riassunto da 12 tocchi di bacchetta empatica, un prontuario efficace per imparare a rafforzare il potere dell'empatia.

## Diego Lavaroni

Psicologo

Coordinatore

Struttura stabile "Giuliana"

di sostegno all'orientamento educativo

Gorizia - Trieste



**Vera Elvira Mauri**  
Uomo nero 1  
2017  
tecnica mista su tela  
200x200 cm



**Federico Righi**  
La finestra  
1980  
olio su legno  
100x150 cm



Marco Ivan Blasutig





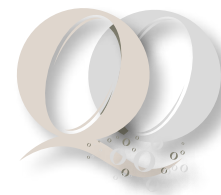




**Franch Marinotto**  
senza titolo  
s.d.  
marmo di Carrara  
altezza 2 m

*L'opera è posta davanti all'ingresso dell'ex ospedale psichiatrico di Gorizia, dove Franco Basaglia iniziò la "rivoluzione antipsichiatrica"*





## Quaderni di Orientamento

### Rivista semestrale indirizzata a:

*insegnanti*

*formatori*

*ricercatori*

*operatori*

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

*istituzioni scolastiche*

*enti pubblici*

*servizi di formazione ai giovani*

### Disponibile anche in formato elettronico PDF

#### al seguente indirizzo:

*www.regione.fvg.it*

#### selezionare la voce dal menu:

*ISTRUZIONE RICERCA*

#### clickare sul link:

*La Regione per gli orientatori*

*Rivista*

*Quaderni di Orientamento*

### Richiesta pubblicazioni:

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

### Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.

#### Il materiale potrà riguardare:

*contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti; progetti, ricerche, esperienze; informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.*

#### Il lavoro dovrà essere così formulato:

*Titolo, sottotitolo e breve sommario;*

*Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia, in formato Word;*

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

*Tabelle, grafici o figure in formato jpg o tiff, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;*

*Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.*

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo a mezzo email a:

#### redazione di "Quaderni di Orientamento"

Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione e famiglia

Area istruzione, formazione e ricerca

Scala Cappuccini, 1 - 34131 Trieste

email: francesca.saffi@regione.fvg.it

telefono: 0403772851

**53**  
cinquantatre



