



# QUADERNI DI ORIENTAMENTO

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



**51**  
cinquantuno

QUADERNI DI ORIENTAMENTO  
Periodico semestrale - II\_2017

**Redazione**

*34170 Gorizia*

*Via Roma, 7*

*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*

Si ringrazia per la collaborazione

*Francesco Danili*

**Impaginazione**

*Ufficio stampa e comunicazione regione FVG*

**Immagini**

*Prologo*

**Stampa**

*Centro stampa regionale*

*Servizio logistica, digitalizzazione  
e servizi generali*

**N. 51**

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

*Iscr. Tribunale n. 774*

*Registro Periodici del 6.2.1990*

*CODICE ISSN 1971-6680*

copertina:  
Lara Steffe, Chrysalis, 2016,  
legno di cirmolo, acrilici e foglia  
argento, h 80 cm

**IN QUESTO NUMERO**

**Prologo**

Un luogo di incontro e di confronto

Franca Marri ..... 5

**Editoriale**

Redazione ..... 7

**ORIENTAMENTO**

**Apprendimento non formale e learning community**

Alcuni spunti di riflessione

Norman Longworth ..... 8

**L'educazione degli adulti e la Learning City**

L'esperienza israeliana

Orna Mager ..... 22

**L'utopia necessaria**

L'educazione degli adulti nel sistema non formale

Pina Raso ..... 28

**ORIENTAMENTO E SCUOLA**

**L'uso delle ICT per contrastare l'abbandono scolastico**

Il progetto DROP - APP

F. Saffi, L. D'Odorico, M. Castiglione 36

**Musica per star bene**

L'insegnamento del ben essere a scuola

Marco Vinicio Masoni ..... 44

**La mediazione scolastica come risoluzione alternativa al conflitto**

Il ruolo del mediatore scolastico

Graziella Cantiello ..... 50

**SPAZIO APERTO**

**"Outdoor activity": il parco giochi "Primo Sport"**

Un ambiente adatto allo sviluppo dei bambini

Patrizia Tortella ..... 54

**CAMPANELLA**

Marco Ivan Blasutig ..... 62

**LIBRI**

**Insegnare bellezza e verità**

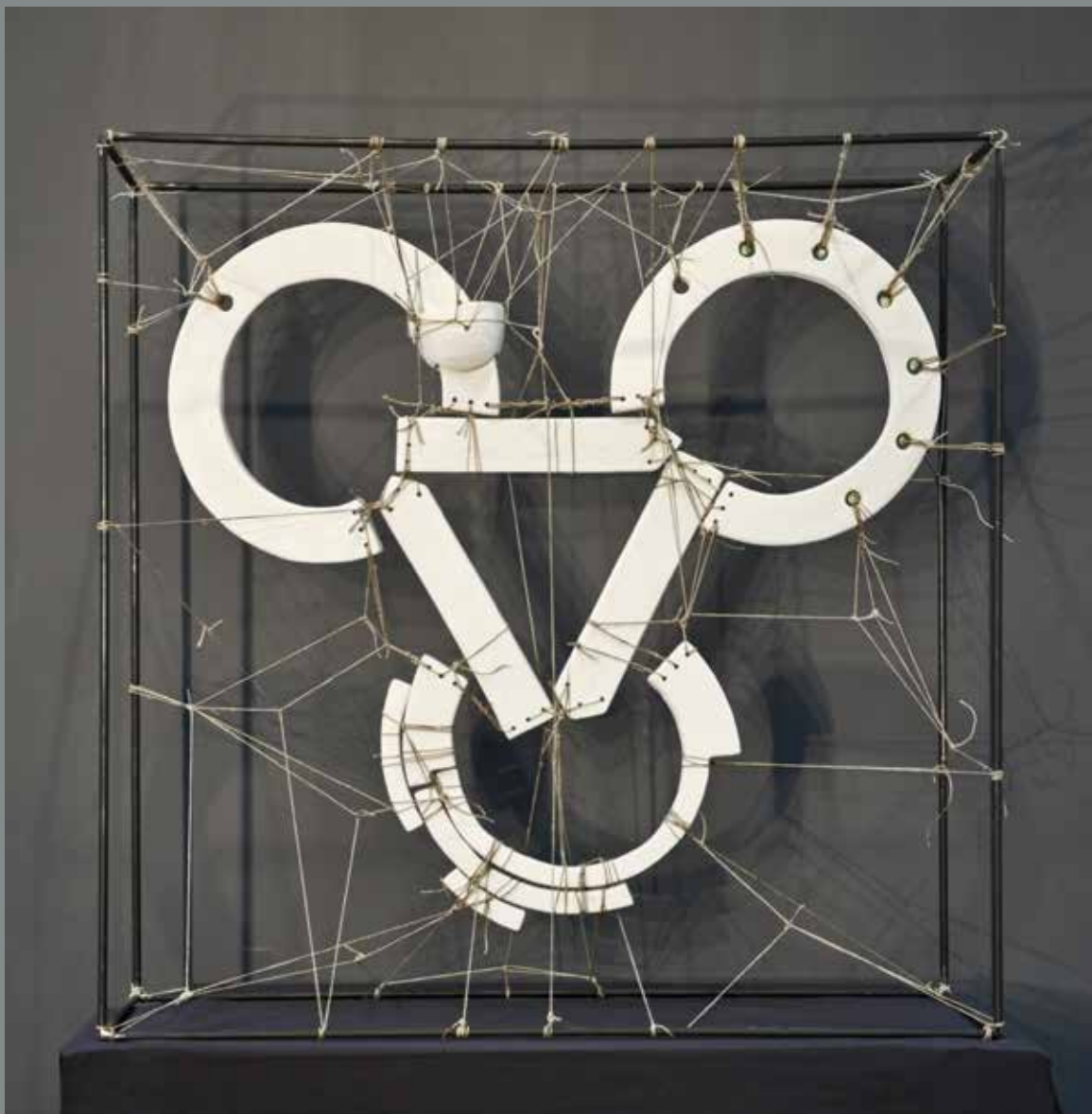
di M. Dallari S. Moriggi

a cura di Giuliana De Stefani ..... 64

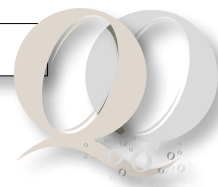
**ALLEGATO**

Alternanza scuola lavoro

a cura di Diego Lavaroni e Roberta Starc



Marco Bernot, *Mandala triforme*, 2009, terracotta  
metallo spago, 100x100x33 cm



## STORIE DI ESPOSIZIONI MA NON SOLO

*Prologo*

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

Nel numero precedente è stata presentata l'Associazione Prologo, quale significativo punto di riferimento dell'attività culturale e artistica goriziana ma più in generale del territorio regionale e dell'oltreconfine. Le opere degli artisti che ruotano intorno all'associazione e ne costituiscono l'anima, hanno accompagnato la lettura del primo numero dei Quaderni di Orientamento del 2017 e accompagneranno anche il lettore del secondo numero, che in questa apertura intende dare un'idea delle varie esperienze promosse dall'associazione in questi anni sempre in relazione a diverse realtà del territorio, nell'intento di affrontare e confrontare temi e voci differenti.

L'organizzazione di un primo importante evento artistico è avvenuto già nell'estate del 2005 quando l'associazione Prologo, da poco istituita, ha realizzato la prima edizione dell'esposizione internazionale d'arte contemporanea "Arcipelago-Arhipelag". Teatro ideale dell'iniziativa che ha visto la collaborazione dell'associazione Limb di Nova Gorica, il contributo del Comune di Gorizia e una partecipazione di oltre 50 artisti, sono stati il piazzale della Stazione Transalpina a Gorizia-Nova Gorica e la linea del confine che porta dal valico di San Gabriele a quello di Salcano. Nel luglio 2006 si è tenuta la seconda edizione che, oltre ai luoghi già citati ha coinvolto anche i Giardini Pubblici, il parco della Rimembranza, il Municipio e la stazione ferroviaria di Gorizia, vedendo la partecipazione di 100 artisti al di qua e al di là del confine.

Era evidente sin dall'inizio il desiderio di rivolgersi ad un pubblico il più ampio possibile della città di Gorizia e del territorio circostante, ma soprattutto di incontrare far incontrare artisti e persone di diversa provenienza e di diversi interessi.

In quest'ottica sempre in quegli anni sono state organizzate delle esposizioni d'arte denominate "(IN)CONTEMPORANEA" in seno alla stagione teatrale del teatro Verdi di Gorizia, presso il Ridotto dello stesso, con un'inaugurazione proposta nel momento immediatamente precedente lo spettacolo in cartellone. In questo caso l'idea del dialogo tra pubblici diversi si arricchiva nell'aspirazione di fondere anche diverse espressioni artistiche come quella del teatro e quella delle arti figurative. Lo scambio di esperienze è dunque proseguito tra il 2006 e nel 2007 creando una nuova collaborazione, questa volta con la libreria "Equilibri" di Gorizia, dove è stata proposta una rassegna espositiva, mentre nella sede di Prologo si sono tenute alcune presentazioni di opere letterarie.

Da maggio a ottobre 2007 una nuova esposizione d'arte internazionale intitolata "Passaggi - Percorsi d'Arte nel Castello di Gorizia" ha rappresentato un momento indubbiamente rilevante per l'associazione Prologo che ha ricevuto il sostegno della Regione Friuli Venezia Giulia oltre che del Comune di Gorizia. Un ricco catalogo edito in quell'occasione ha dato voce alle varie personalità artistiche riunitesi per raccontare il castello, la sua storia, la sua città, la sua identità.

Nel corso della manifestazione sono

stati realizzati tre eventi: un incontro con i poeti coinvolti nella redazione del catalogo, la presentazione di alcuni video d'arte e del documento video ideato da Klavdija Figelj e promosso dalla Mestnagalerija di Nova Gorica in collaborazione con Kinoatelj, e un concerto musicale di Teho Teardo.

Anche negli anni successivi gli artisti di Prologo hanno voluto creare sempre nuovi spunti di confronto e di lavoro unendo poesia, pittura, fotografia, musica. Ad esempio nella rassegna "Qui, altrove", che aveva già preso avvio qualche anno prima, nel 2009 si sono presentati artisti e scrittori che hanno collaborato e si sono tra loro ispirati per la creazione delle loro opere: in "Verso dove – Incontro tra poesia e pittura" erano presenti Michela Sbuelz (pittura) e Pierluigi Cappello (poesia) con un'interpretazione musicale di Gabriella Gabrielli e Mauro Punteri; in "Passioni della cattività" Gianni Spizzo è stato affiancato dal contributo pittorico di Adriano Gon; per "A ogni cosa il suo nome" il poeta Francesco Tomada si è confrontato con l'interpretazione fotografica di Franco Spanò.

Negli anni successivi sono state quindi organizzate una serie di mostre a tema come ad esempio l'esposizione "La materia e il sogno", nel 2010, alla Galleria Comunale Dora Bassi, dove 23 artisti e 4 poeti hanno realizzato delle opere ispirate dal filosofo goriziano Carlo Michelstaedter. L'anno successivo è stata la volta di "Le connessioni dello Stivale", ai Musei Provinciali di Borgo Castello a Gorizia, con opere ispirate dalla forma del nostro Paese in occasione del 150° anniversario dell'Unità d'Italia.

Nel 2012 si sono realizzate tre installazioni urbane dal titolo "Profezie" in seno all'ottavo Festival Internazionale della Storia tenutosi a Gorizia, cui è seguita un'esposizione dal medesimo titolo a Palazzo Attems Petzenstein di Gorizia. Nello stesso Palazzo Attems Petzenstein nel 2013 è stato proposto l'evento espositivo "Nora Gregor – la figurazione dell'oblio", con le opere di 22 artisti ispirate all'attrice nata nel capoluogo isontino il 3 febbraio

1901 e scomparsa a Viña del Mar il 20 gennaio 1949.

L'anno successivo Prologo ha partecipato all'esposizione "1914. L'Europa alla Guerra. Dal colore delle uniformi al fango delle trincee", allestita al Museo di Santa Chiara a Gorizia, e sempre sul tema della guerra ha realizzato un gioco "La Guerra di Mirfride Pace", rivolto ai bambini dai 9 ai 15 anni.

L'esposizione "Lo spazio del volo" ai Musei Provinciali di Borgo Castello, nel 2015, ha visto la collaborazione del Museo della Guerra di Gorizia, dell'Associazione 4° stormo di Gorizia e della Fondazione Carigo. Sono stati proposti anche alcuni reperti storici originali, un video d'epoca di un volo aereo sopra Gorizia e un diario della 118<sup>ma</sup> squadriglia.

Tra il 2015 e il 2016 presso la sede di via Ascoli sono state quindi organizzate una serie di personali, con cadenza mensile, unite dal titolo "Al fine lo spirito fa quello che vuole" artisti in dialogo. Nella serie di incontri, gli artisti, hanno presentato i propri lavori raccontando la propria ricerca, la loro poetica, parlando di suggestioni, ispirazioni oltre che di tecniche, in dialogo con il pubblico. Tra il 2016 e il 2017 la nuova serie di personali aveva quale titolo "Ho lasciato sognare una linea".

**Franca Marri**



## EDITORIALE

Nella prima sezione di questo numero vengono presentati tre articoli, a firma di Norman Longworth, Orna Mager e Pina Raso, che sviluppano una tematica tanto rilevante quanto sottovalutata: quella dell'apprendimento non formale e delle Learning Cities.

Si tratta, ne siamo certi, di un approccio innovativo che costituirà una delle questioni più rilevanti delle politiche sociali, educative e della formazione degli adulti in contesti non formali nei prossimi decenni, ma anche di un impegno per le comunità, città e regioni nel rispondere ai bisogni dei cittadini, rendendoli attori primari del benessere comune. Il modello delle città che apprendono, così come illustrato dagli autori, prefigura nuovi scenari e impone a tutte le istituzioni di tenerne conto.

Francesca Saffi, Lucia D'Odorico e Michela Castiglione si soffermano sulle potenzialità degli strumenti ICT, presentando il progetto Drop-App, che vede la nostra Regione impegnata nel sostegno all'offerta formativa per le scuole per prevenire e contrastare alcune fra le potenziali cause della dispersione scolastica.

Come la musica e la creatività anche lo star bene si deve insegnare e la scuola

può avere un ruolo molto importante per favorire tale apprendimento.

Con il suo tono scanzonato, Marco Vinicio Masoni avverte che non si tratta di competenze genetiche, predeterminate alla nascita, bensì di conquiste che i giovani possono acquisire durante il processo di formazione. Pertanto, sarebbe importante ripetere a lungo nella scuola che lo star bene si insegna, non si estrae.

Il diritto di litigare può costituire l'antidoto alla violenza nelle scuole e nella società, a patto che le figure adulte gestiscano il conflitto, insegnando ai giovani a sviluppare capacità di interazione e confronto in modo competente e costruttivo.

Graziella Cantiello descrive la figura del mediatore scolastico che potrebbe facilitare la comprensione reciproca, garantendo un clima di fiducia tra le parti in conflitto.

Nello *Spazio Aperto*, Patrizia Tortella afferma con forza l'esigenza di costruire ambienti favorevoli allo sviluppo dei bambini. Il vero grande problema della società attuale è che i bambini si muovono troppo poco. Il parco giochi "Primo Sport" può rappresentare una contromisura efficace alla marcata sedentarietà dei più piccoli.

# APPRENDIMENTO NON FORMALE E LEARNING COMMUNITY

## ALCUNI SPUNTI DI RIFLESSIONE

**Norman Longworth**

*(traduzione di Massimo Bardus)<sup>1</sup>*

**L**a comunità che apprende va oltre il suo ruolo istituzionale di fornire istruzione e formazione ma crea un ambiente partecipativo per valorizzare il potenziale di tutti i cittadini

### L'APPRENDIMENTO NON FORMALE: INTRODUZIONE ALLA SCALA DELL'APPRENDIMENTO

Negli anni '70 la Rover Motor Company, produttrice britannica di automobili, fu coinvolta in continue controversie con la sua forza lavoro che influenzerono la reputazione e la qualità dell'azienda stessa. I consulenti della John Moores University di Liverpool individuarono numerose debolezze, tra cui la mancanza di profonda responsabilità tra la forza lavoro, che generava noia e risentimento.

La soluzione fu quella di cambiare la struttura in una "organizzazione che apprende" ("learning organisation"), in base alla quale le decisioni venivano

prese al momento più appropriato e per consentire ai lavoratori di avere una maggiore responsabilità nello sviluppo dei prodotti.

Fu così creato il "Rover Learning Business", operativo in tutti i settori dell'azienda per implementare le nuove strategie.

I lavoratori diventarono discenti e per la maggior parte di loro fu una nuova sfida. Molti, soprattutto quelli più anziani, avevano perso l'abitudine di apprendere.

La soluzione fu quella di offrire a ciascuno di essi una somma di denaro per frequentare un corso, ovunque e in qualsiasi materia, non necessariamente legato al proprio lavoro, semplicemente per incoraggiare l'attitudine all'apprendimento. Alcuni manifesti furono appesi in ogni sezione dell'azienda Rover con i seguenti punti:

- 1 L'apprendimento è l'istinto umano più naturale
- 2 La creatività, il coinvolgimento e la collaborazione sono alimentati da apprendimento e sviluppo
- 3 Tutti fanno due lavori: il proprio impiego e il miglioramento del proprio impiego
- 4 Le persone possiedono ciò che hanno creato
- 5 Le persone hanno bisogno del lavoro e sono felici quando il loro lavoro viene apprezzato
- 6 La creatività e l'ingegnosità sono gravemente sottovalutate
- 7 La Direzione Aziendale non ha tutte le risposte





Evidentemente, per quanto concerne questa azienda, l'apprendimento è fondamentale e non importa se formale, informale o non formale, e il fatto che l'azienda sia disposta a pagare per convincere i propri dipendenti ad apprendere, indipendentemente dalla materia e dal fatto che comporti o meno un diploma, dimostra che l'apprendimento non formale è altamente riconosciuto. Purtroppo questo non è servito a salvare l'azienda dall'acquisizione da parte di gruppi più grandi, ma in generale anche questi gruppi hanno un'impostazione simile come strategia di sopravvivenza.

Questo aneddoto ha portato a ulteriori approfondimenti sulla natura dell'apprendimento e sulle tappe del viaggio che tutti coloro che apprendono possono intraprendere. Sulla base delle mie esperienze nelle scuole, nell'industria e nell'istruzione universitaria, propongo una progressione dell'apprendimento costituita da passi successivi, visualizzati come gradini di

una scala. La scala non distingue tra motivazioni formali e non formali, ma suggerisce che, per raggiungere i gradini più alti, ci deve essere una specie di propulsione interna che valorizzi l'apprendimento per il proprio bene anziché per l'occupazione. In un certo senso questa è l'essenza dell'apprendimento non formale che è, secondo le parole del "Rover Learning Business", "l'istinto umano più naturale". Perché vogliamo sapere. Perché siamo umani. Perché è la più nobile delle attività. Perché vogliamo essere più saggi.

## LA SCALA DELL'APPRENDIMENTO

### Un viaggio personale dall'ignoranza alla saggezza

La scala dell'apprendimento (vedi Fig. 1) è utile per capire il ruolo dell'apprendimento non formale e il suo progresso per i discenti.

I gradini sempre più alti confermano la difficoltà crescente a raggiungere la

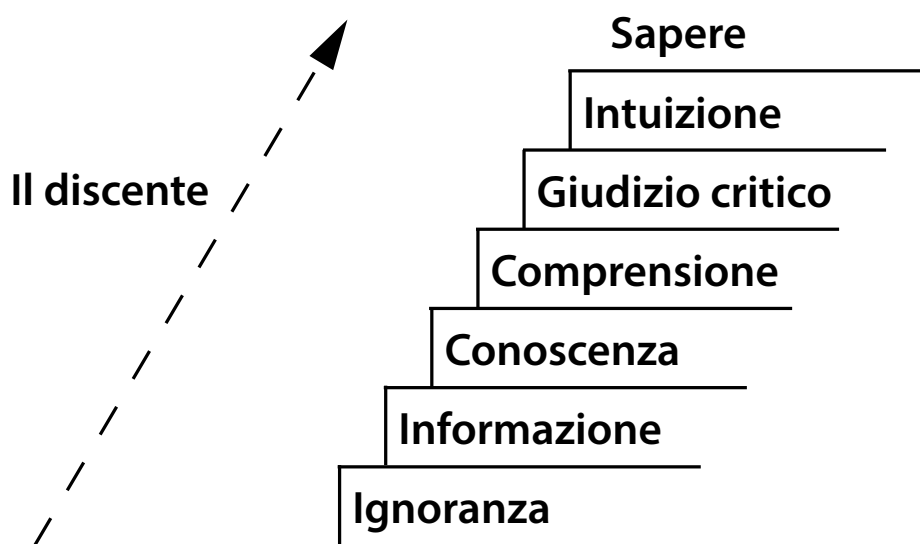


Figura 1: La scala dell'apprendimento

fase successiva, ma la progressione è logica e costituisce una sfida per ogni discente a sviluppare il proprio potenziale.

### **Ignoranza**

Il livello dell'ignoranza può essere involontario o deliberato.

Molti di noi ignorano molte cose semplicemente perché non le hanno mai affrontate, o perché scelgono di non imparare.

In effetti tale è l'impatto dell'esplosione della conoscenza (la quantità totale di informazioni al mondo si raddoppia ogni due o tre anni) che la maggioranza di noi è destinata a rimanere nell'ignoranza.

Tuttavia, non appena decidiamo di mettere i nostri piedi sulla scala dell'apprendimento possiamo decidere quanto vogliamo salire nei confronti di una varietà di argomenti differenti.

Così ognuno di noi avrà molte scale di apprendimento su cui poter salire.

### **Informazione**

Il gradino dell'informazione fornisce il minimo necessario per stare al di sopra dell'ignoranza.

È uno stato di minima consapevolezza. Può trattarsi del colore degli occhi di una persona, o di una serie di fatti, o addirittura di una poesia, o la data del primo viaggio di Colombo in America, il 1492.

Non è richiesta alcuna comprensione. Gran parte del curriculum scolastico è così.

Nozioni da imparare e memorizzare per essere ripetute durante gli esami.

### **Conoscenza**

Il gradino della conoscenza è un passo oltre la memorizzazione, in quanto apporta un'analisi critica.

Può comportare l'insieme di informazioni diverse per giungere a una conclusione su un tema o su una persona.

Potrebbe essere la conoscenza del nome della nave di Colombo, il modo in cui ha trovato il finanziamento per

il viaggio, i pericoli che ha affrontato.

Ancora una volta la comprensione non può essere presente a questo livello: sapreste solo che Colombo ha compiuto il viaggio per una qualche ragione, anche se questa non è chiara.

### **Comprensione**

Il livello della comprensione risponde alle domande perché e come.

È un processo più profondo della conoscenza in quanto permette di applicare la conoscenza con la certezza che ci sarà un risultato prestabilito.

Non c'è comprensione senza conoscenza.

Per comprendere non si utilizzano solo le competenze di analisi critica, ma le si estende ad una comprensione completa del soggetto e degli argomenti che lo influenzano.

Una comprensione del viaggio di Colombo comporta, ad esempio, la conoscenza dello sfondo storico del periodo, la progettazione delle navi, lo stato dell'arte di navigazione all'epoca e le condizioni a bordo della nave.

### **Giudizio critico**

Il giudizio critico si ha quando il discente ha raggiunto il livello di comprensione e può riflettere ed estrapolare qualcosa da questa comprensione.

### **Intuizione**

L'intuizione può essere un lampo di ispirazione che porta a una scoperta, come Archimede nella vasca o l'esperienza della mela di Newton, o lo sviluppo di una politica attenta e motivata che tiene conto di tutti i fattori conosciuti. I pensatori di livello superiore hanno la capacità di distinguere l'oro vero da quello falso.

### **Sapere**

Questo è il livello cui poche persone accedono. Le persone sagge si trovano sulla cima più alta della montagna e sondano il panorama dell'umanità.

Non sono soggetti alle piccole



faide e ai sentimenti della maggior parte di noi.

Possono avere un'intelligenza penetrante, dimostrare un buon giudizio e impostare un esempio guida.

Eppure non per questo sono privi di emozione o di umanità. I giudici e i ministri del governo dovrebbero essere uomini saggi, ma la maggior parte non lo è.

Così come i vincitori del premio Nobel. Possiamo trovare molti esempi di persone sagge della storia, ma molto pochi nel mondo di oggi. Nelson Mandela, forse?

## LO STATUTO DEL DISCENTE

In Europa, la coscienza dell'importanza dell'apprendimento permanente ha subito una grossa spinta nel 1996, anno designato dalla Commissione Europea come "anno europeo dell'apprendimento permanente".

Con l'aiuto dell'Iniziativa Europea per l'Apprendimento Permanente e di altre organizzazioni in tutta Europa, si sono tenute conferenze, simposi e approfondimenti su ciò che si intende per apprendimento permanente.

Molti paesi, dimenticando la parola "permanente", lo hanno interpretato come "più educazione per gli adulti", aumentando il loro impegno per l'educazione delle persone oltre i 25 anni. Per quanto questa fosse una risposta necessaria, l'istruzione dei giovani continuava come prima.

Qualche Regione ha invece capito che la parola "permanente" significa "per tutta la vita", dall'infanzia alla vecchiaia, e ha sviluppato diverse strategie per garantire che i bambini in età scolastica, per esempio, vengano già preparati ad una vita di apprendimento, appunto permanente.

Fino a questo momento l'apprendimento non era altro che istruzione e formazione, dall'alto verso il basso,

basato sul programma del docente e fornito a orari prestabiliti, in luoghi prestabiliti e utilizzando metodologie prestabilite.

Lo studente, a meno che non fosse altamente motivato, aveva poca o nessuna titolarità nei confronti del processo, del contenuto o della sede dell'apprendimento. Il dibattito su come rendere l'apprendimento più umano, più interessante, più accessibile e più adatto allo scopo in un mondo in continua evoluzione è ancora in corso in molti Paesi.

La figura 2 (vedi pagine 12 e 13) mostra alcune differenze tra istruzione, formazione e mondo dell'apprendimento.

Si può vedere che l'aspetto non formale dell'apprendimento è notevolmente aumentato di importanza in quanto lo sviluppo di nuovi strumenti e tecniche come E-portfolio, statuti dei discenti, piani di apprendimento personali, strumenti di mentoring, cittadinanza attiva, audit, festival di apprendimento ed e-learning hanno trasformato il mondo dell'apprendimento e dei discenti.

Gli enti di apprendimento hanno iniziato anche ad abbracciare nuovi approcci.

Più attenzione al discente come cliente, al contributo delle comunità locali, alle tecniche di apprendimento collaborativo a livello locale, nazionale e internazionale, alle partnership, ai programmi di consultazione, ecc., stanno cambiando le loro prospettive, stanno diventando vere "learning organisation".

Nonostante tutti questi sviluppi, c'è ancora molto da fare.

L'ignoranza regna ancora in molte parti del mondo e le forze dell'estremismo stanno guadagnando terreno in molti Paesi.

Non rientra nell'ambito di questo articolo descrivere i molti aspetti delle Learning Cities e Learning Regions, tuttavia, la figura 3 racchiude il concetto.

	Educazione e formazione	Apprendimento permanente	Differenza
1	L'educazione e la formazione vengono fornite ai discenti dalle organizzazioni preposte nell'ambito dei loro doveri istituzionali	L'apprendimento è commercializzato e rivolto a tutti a seconda di bisogni, richieste e stili di apprendimento. La città diviene una organizzazione che apprende e l'apprendimento è orientato ai bisogni	Effettuare frequenti questionari e studi. Identificare i bisogni di apprendimento e le barriere per l'apprendimento e smantellarle. Sviluppare una strategia basata sull'apprendimento permanente per tutti
2	Il docente comanda e decide. La titolarità del bisogno di apprendere e del suo contenuto è dell'educatore	Il discente, in quanto cliente, è re. Per quanto possibile la titolarità del bisogno di apprendere e del suo contenuto è dei discenti	Sviluppare e utilizzare una varietà di tecniche e strumenti per aiutare gli individui di tutte le età a comprendere le proprie istanze di apprendimento, i bisogni e gli stili
3	L'educazione è compartimentata in base all'età	L'apprendimento è continuo come concetto e contenuto, e integra verticalmente e orizzontalmente i diversi gruppi anagrafici in edifici aperti all'intera comunità	Mettere a disposizione strutture di comunità che promuovano i collegamenti tra fornitori di apprendimento e persone di tutte le età
4	L'educazione si basa sulle conoscenze e sulle informazioni: su che cosa pensare	L'apprendimento si basa sulla comprensione, sulle competenze e sui valori: su come pensare	Sviluppare programmi di apprendimento basati sulle competenze che possano espandere la capacità degli individui di impegnarsi nell'apprendimento
5	L'educazione si basa sui bisogni dell'organizzazione, dei governi nazionali o della società	L'apprendimento è basato sui desideri degli individui e sui bisogni delle organizzazioni e delle nazioni di sviluppare potenziale umano	Sviluppare strutture di apprendimento senza soluzione di continuità che forniscano aiuto e informazioni per tutte le persone durante tutte le fasi della vita
6	Corsi sviluppati ed erogati dalle organizzazioni educative nelle proprie sedi	Apprendimento disponibile dove, quando, come e da chi vuole il discente, ed erogate con il suo consenso	Invitare le organizzazioni educative a portare l'apprendimento dove stanno le persone: nelle case, nei luoghi di lavoro, nei pub, negli stadi, nelle sale parrocchiali, ecc.
7	Gli esami vengono usati per separare i successi dagli insuccessi	Gli esami sono concepiti come opportunità di apprendimento che confermano i progressi compiuti e promuovono l'ulteriore apprendimento	Strumenti innovativi di valutazione. Esami come opportunità di apprendimento
8	Passività: l'educazione va incontro ai bisogni identificati dalle organizzazioni e da pochi decisori	Attività: l'apprendimento incoraggia l'attitudine allo studio in tutti gli individui	Incoraggiare metodi di apprendimento attivo, utilizzare saggiamente le nuove tecnologie, prendere a prestito le idee dai metodi di formazione più efficaci in uso nell'industria

Figura 2: Dall'era dell'educazione e formazione all'era dell'apprendimento permanente (parte prima)



	Educazione e formazione	Apprendimento permanente	Differenza
9	Ciascun settore della società determina i propri bisogni	Approccio olistico: l'apprendimento incoraggia ogni settore della comunità a cooperare	Mettere in movimento e utilizzare tutte le risorse umane per il beneficio di ciascun settore
10	Il sistema educa e forma per l'occupazione e i bisogni a breve termine	Il sistema promuove l'apprendimento per l'occupabilità a lungo termine	Sviluppare una vasta gamma di abilità e competenze personali per tutta la vita
11	Basata sul lavoro	Basato sulla vita	Soddisfare tutte le esigenze di apprendimento delle persone: carriera, lavoro, tempo libero, famiglia, comunità, interessi, cambiamenti
12	L'educazione è orientata all'interno, per soddisfare bisogni specifici	L'apprendimento è orientato all'esterno, per aprire le menti, promuovere l'espansione degli orizzonti, incoraggiare la comprensione degli altri	Utilizzate la tecnologia e i network per collegare persone di tutte le età, al fine di migliorare la comprensione di altri credi, altre culture e altri costumi
13	L'educazione soddisfa i bisogni e le circostanze presenti	L'apprendimento prepara per i bisogni e le circostanze future	Creare una cultura dell'apprendimento, promuovere l'utilizzo di verifiche e piani personali d'azione per l'apprendimento
14	L'educazione è un compito difficile e viene intesa come esercizio top-down	Apprendere è divertente, interattivo e coinvolgente	Celebrare frequentemente l'apprendimento ed incoraggiare la cittadinanza attiva da parte di individui, famiglie, organizzazioni e comunità
15	L'educazione e la formazione come investimento finanziario per le città, le organizzazioni e le nazioni	L'apprendimento come investimento sociale, personale e finanziario nelle persone e delle persone a beneficio delle nazioni, delle organizzazioni, della società in generale e dei singoli individui	Sviluppare intensamente l'apprendimento come investimento: da parte della città per i suoi cittadini, da parte di un'azienda per i suoi dipendenti, da parte delle organizzazioni educative per il futuro degli studenti, da parte degli individui per il proprio futuro

Figura 2: Dall'era dell'educazione e formazione all'era dell'apprendimento permanente (parte seconda)

LEARNING CITIES - FACING THE FUTURE

L Leadership	Lega la propria strategia allo sviluppo di corsi e competenze di leadership e di apprendimento per l'intera comunità
E Employment and employability	Elabora piani per definire skills e competenze che rendano appetibili sul mercato del lavoro tutti i suoi cittadini
A Aspirations	Attiva il potenziale creativo dei suoi cittadini attraverso una strategia per incoraggiare l'utilizzo di piani personali di apprendimento, mentori e guide per i cittadini di tutte le età
R Resources	Libera tutto il potenziale delle risorse di cui dispone la comunità, incluse le risorse umane, promuovendo delle partnership reciprocamente vantaggiose tra settore pubblico e settore privato
N Networks	Promuove la tolleranza e l'apertura mentale attraverso progetti per l'integrazione tra i cittadini di tutte le razze, le età e le religioni a livello locale, nazionale ed internazionale
I Informations	Accresce la partecipazione all'apprendimento sviluppando strategie innovative per fornire informazioni nei punti di incontro e campagne informative proattive per promuovere l'apprendimento
N Needs and Requirements	Promuove una cultura dell'apprendimento verificando proattivamente le esigenze di apprendimento di tutti i suoi cittadini e mettendo a disposizione le opportunità per soddisfarle
G Growth	Genera ricchezza attraverso una strategia ben definita per lo sviluppo del proprio talento umano e dei progetti innovativi con altre learning community
C Change management	Coltiva dei programmi che consentono ai cittadini di affrontare positivamente e senza paura un mondo in rapido cambiamento
I Investment	Influenza il futuro legando le strategie di apprendimento a strategie finanziarie interdipartimentali
T Technology	Trasforma la città in un moderno centro di apprendimento attraverso l'uso efficace delle nuove tecnologie di apprendimento
I Involvement	Induce i cittadini a contribuire alla vita e alla cultura metropolitana costruendo database delle loro competenze e incoraggiandoli a metterli a disposizione degli altri
E Environment	Attiva dei programmi che consentono a tutti i cittadini di intraprendere azioni positive a favore dell'ambiente
S Sustainability	Istituisce procedure di monitoraggio che assicurano che tutti i programmi sono sostenibili e garantiscono un'efficacia duratura

Fig. 3: Una città che apprende è quella con piani e strategie per incoraggiare la crescita personale, la coesione sociale e la creazione di una ricchezza sostenibile attraverso lo sviluppo del potenziale umano di tutti i suoi cittadini e dei partenariati di lavoro tra tutte le sue organizzazioni



Roberto Cantarutti, dalla serie dedicata a Urlo di Allen Ginsberg, 2016, ossidi e acrilico su carta da pacco applicata su tavoletta di compensato, 50,4x37,5 cm

Quale futuro? Un aspetto positivo del modo in cui le città che apprendono possono influenzare il futuro dell'apprendimento non formale è come possono collegarsi insieme per scambiarsi esperienze e molto altro ancora. Un esempio è il progetto PALLACE<sup>2</sup> che ha collegato città e regioni in quattro continenti per esplorare come apprendono gli uni dagli altri. I risultati hanno aperto uno stuzzicante scorcio verso un mondo interattivo di apprendimento non formale, molto diverso da quello di oggi, in cui i collegamenti tra stakeholder hanno portato a:

- Scuola con scuola: per aprire le menti e favorire la comprensione dei giovani.
- Università con Università: ricerca e insegnamento comune per aiutare le comunità a crescere.
- Scuole di formazione con scuole di formazione: per consentire agli adulti di interagire tra di loro.
- Azienda con azienda: per sviluppare l'interscambio e il commercio.
- Ospedale con ospedale: per scambiarsi conoscenze tecniche e personali.
- Persone con persone: per eliminare gli stereotipi e creare una consapevolezza in merito ad altre culture, confessioni e costumi.
- Museo con museo, biblioteca con biblioteca, amministrazione con amministrazione.

Questi collegamenti possono toccare sia il mondo sviluppato che quello in via di sviluppo in modo che, ad esempio, Brisbane, Seattle, Southampton, Shanghai, Sao Paolo e Kabul formino un gruppo di Learning Cities tra centinaia di reti simili.

Potremmo immaginare che un decimo dei soldi usati per sviluppare soluzioni militari potrebbe essere investito in persone e strumenti per fare sì che più di 100 di questi gruppi possano lavorare in modo efficace. È molto improbabile, che ciò si realizzi, ma se le reti fossero correttamente gestite potrebbero

essere considerate importanti risorse aggiuntive. Non è questa una delle sfide chiave per le Learning Cities? Non è questo un nobile obiettivo? Sì, potrebbe sembrare un'idea stupida e irrealistica ma proviamo ad immaginare i possibili vantaggi:

- Migliaia di persone e organizzazioni che contribuiscono alla soluzione di problemi sociali, culturali, ambientali, politici ed economici in ogni rete.
- Un grosso passo in avanti nella comprensione reciproca e una trasformazione della mente attraverso una maggiore comunicazione tra le persone e le organizzazioni.
- Sviluppo economico, commerciale e tecnico attraverso il contatto tra imprese e industria.
- Interazione e coinvolgimento attivi e un enorme aumento delle risorse disponibili grazie alla mobilitazione di talenti, abilità, esperienze e creatività tra città e regioni.
- Meno rifugiati: i problemi di integrazione possono essere anticipati e affrontati attraverso la cooperazione tra le città.
- È sostenibile perché è molto più diffusa. I governi e le ONG non sono più gli unici promotori di aiuti per chi è in fase di sviluppo. L'azione è ora condivisa con le città e, attraverso di esse, con le persone.
- Le organizzazioni e le istituzioni della città/regione assumono un respiro internazionale.
- Infine tre grandi vantaggi: comprensione - comprensione - comprensione che porta a soluzione - soluzione - soluzione.

E così, ogni città o regione dovrebbe avere e promuovere il proprio "statuto dei discenti", una carta dei diritti dei discenti della città o regione. Ne è un esempio la figura 4.





Fig. 4: Fonte: European policy report on the local and regional dimensions of Lifelong Learning, 2006

Uno statuto del discente

Cibo di qualità, salute e apprendimento efficace sono elementi interdipendenti del biosistema umano

Come cittadini, voi avete il diritto di apprendere e di sviluppare appieno il vostro potenziale per tutta la vita

Il vostro diritto all'apprendimento è indipendente dalla religione, dall'origine etnica, dall'età, dalla nazionalità o dal sesso

In quanto beneficiari e clienti dell'apprendimento, i vostri bisogni hanno assoluta priorità

Nei limiti del possibile, l'apprendimento vi sarà fornito dove, quando e come lo desiderate

Il valore dell'apprendimento verrà attivamente promosso e incoraggiato in tutto l'arco della vostra vita

Il vostro stile personale di apprendimento verrà riconosciuto e assecondato

Indipendentemente dalla presenza di eventuali difficoltà di apprendimento, voi avete il diritto di ricevere un aiuto esperto all'interno di sistemi sofisticati di supporto e di orientamento

Avrete accesso a risorse moderne per l'apprendimento, dovunque si trovino

Nei limiti del possibile, avrete la titolarità, e il controllo, sul vostro apprendimento

Quale che sia il tipo di apprendimento da voi prescelto, esso verrà trattato con rispetto, riconoscimento e apprezzamento

**MATERIALI ED ESERCIZI**

Infine ci sono soluzioni sul web. Il sito [www.longlearn.info](http://www.longlearn.info) contiene materiale, disponibile gratuitamente, con spunti molto interessanti sull'apprendimento non-formale e sulla sua promozione.

I seguenti materiali didattici sull'apprendimento non formale vengono presentati in modo tale da aprire le menti attraverso l'attenzione e la discussione su questioni locali rilevanti per la città propria dei discenti.

In alternativa possono essere utilizzati come moduli di autoapprendimento.

Ci sono più di 40 moduli divisi in lezioni e compiti, più di 200 ore di materiale didattico che può essere utilizzato per ispirare i leader della città e delle regioni, i dipendenti, i giovani nelle scuole e nelle università, e i cittadini stessi nei centri comunitari.

Più sotto ci sono alcuni esempi dei moduli.

Capitoli 5 e 7:

T Trattano aspetti dell'apprendimento

non-formale e forniscono materiali per educatori e "learning city leaders". Capitoli 2, 6, 8 e 9:

Contengono importanti indicazioni su come promuovere l'apprendimento non formale.

*"Il percorso verso l'attuazione di concetti di apprendimento permanente nelle città e nelle regioni è innanzitutto una risposta alla complessità del cambiamento, della cultura e della civiltà nel mondo moderno e dovrebbe essere riconosciuto in questi termini. Ma, nonostante le condizioni di supporto all'apprendimento messe a disposizione, alla fine sono i singoli cittadini che esercitano la scelta di imparare o non imparare."*<sup>3</sup>

Capitolo 2 sessione 2.2:

Questa sessione esplora l'idea di una società dell'apprendimento e la lega allo sviluppo di città e regioni che apprendono.

Richiede al discente di sviluppare la sua visione e poi, attraverso una serie di esercizi, esamina le diverse interpretazioni e i diversi risultati, portando infine alla necessità di sviluppare un piano di cambiamento culturale per la città o la regione.

Capitolo 5, sessione 5.1:

Nella società dell'apprendimento permanente, l'attenzione è rivolta ai bisogni e alle esigenze degli individui come discenti.

Essi diventano determinanti di cosa, dove, quando e come impareranno e come aiuteranno a costruire le città e le Regioni che apprendono. Questa sessione, pertanto, riprende il capitolo sugli strumenti e le tecniche per stimolare e ispirare le persone esplorando perché la capacità di apprendimento da parte del discente è importante e come la città possa contribuire a influenzare il cambiamento dei cuori e delle menti.

Compiti ed esercizi introducono metodi di valutazione del miglioramento personale e dell'apertura mentale, e rivedono la carta dei diritti di apprendimento nel contesto delle esigenze

individuali di apprendimento.

Capitolo 8, sessione 8.4:

L'educazione degli adulti non è immune dalle influenze del mondo esterno.

Sebbene sia orientata alla formazione professionale o al tempo libero, le nuove tecnologie offrono opportunità e obblighi per aprire le menti dei discenti adulti all'influenza che la globalizzazione e gli imperativi dell'istruzione impongono.

Il progetto PALLACE ha creato un collegamento tra gli enti di educazione degli adulti che ha consentito al loro staff e agli studenti di progredire e prosperare intellettualmente, immaginativamente e creativamente verso un futuro internazionale.

In questa sessione, quindi, una serie di compiti ed esercizi consente allo studente di esplorare i motivi, le attività presenti e le possibilità future dell'educazione degli adulti, in un contesto internazionale.

Le autorità locali e regionali svolgono un ruolo importante per contribuire a rendere tutto questo possibile.

Capitolo 9, sessione 9.4:

Questa sessione intende migliorare l'apprendimento non formale nelle città e regioni che apprendono.

Non è vero che le questioni pedagogiche sono noiose e sono adatte solo agli esperti del settore educativo.

Tutti siamo stati sottoposti a diverse esperienze nell'educazione e c'è molto da apprendere da coloro che hanno un'ampia conoscenza del perché, cosa e come le persone di tutte le età imparano.

Le città e le regioni che apprendono del XXI secolo devono essere alveari di esseri umani attivi, stimolati e in costante apprendimento e, per raggiungere questo obiettivo, i metodi educativi e la mentalità per l'apprendimento devono cambiare.

Questa sessione introduce ed esplora quindi cinque temi principali, vale a dire *la capacità dell'apprendimento,*



il vero ruolo degli esami, il curriculum basato sulle competenze, l'apprendimento attivo e l'accento sul discente, nessuno dei quali è ben compreso nella maggior parte dei luoghi di apprendimento.

Una serie di 30 compiti ed esercizi porta il discente ad un viaggio di esplorazione dell'apprendimento in tutto il mondo.

### **Norman Longworth**

Professore universitario

Ex Presidente di "European Lifelong Learning Initiative"

Consulente di "Institute on Lifelong Learning's International Platform on Learning Cities" dell'UNESCO

## **BIBLIOGRAFIA**

**Longworth N.**, *Lifelong Learning - New vision, new implications, new roles'* (Kogan Page (now Taylor and Francis), 1996)

**Longworth N.**, *'Lifelong Learning at Work: Learning Cities for a Learning Century'* (Kogan Page (now Taylor and Francis), 1999)

**Longworth N.**, *European Commission Policy paper on the Local and Regional Dimension of Lifelong Learning* (DG EaC, 2001)

**Longworth N.**, *'Lifelong Learning in Action – Transforming Education in the 21st century'* (Kogan Page (now Taylor and Francis), 2003)

**Longworth N.**, *'Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities – Lifelong Learning and Local Government'* (Taylor and Francis, 2006). Edizione italiana: *'Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento'* (Raffaello Cortina Editore, 2007)

**Longworth N.**, *Perspectives on Learning Cities and Regions* (with Prof. Michael Osborne) (NIACE, 2010)

## **NOTE**

**1** Docente Università della Libertà di Udine, esperto nel campo dell'educazione degli adulti con vasta esperienza nel settore delle attività europee.

**2** <http://eurolocal.info/resource/pallace-project-adult-education-and-lifelong-learning-audit>

**3** N. Longworth, *Learning Cities, Learning Regions, Learning communities – Lifelong learning and local government*, 2007.



Maurizio Gerini, Ratio nel caos, 2012,  
acrilico su tela, 90x80 cm



Alfred de Locatelli,  
No business, 2011,  
tecnica mista su tela,  
60x60 cm



Paola Gasparotto, Albero della vita,  
2016, olio su tela, 80x120 cm



Angelo Simonetti, Menhir- Bussola Storica,  
Marmo del Montenegro, h 300 cm



Mario Di Iorio, Il tempo che passa, 1990,  
tecnica mista su tela, 110x150 cm

# L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E LA LEARNING CITY

## L'ESPERIENZA ISRAELIANA

**Orna Mager**

*(traduzione di Massimo Bardus)<sup>1</sup>*

L

*a Learning City intende rafforzare la struttura della comunità al fine di sviluppare il talento e il potenziale di ciascuno dei suoi residenti*

### LE LEARNING CITIES

*“Assicurare un’istruzione di qualità per tutti e promuovere opportunità di apprendimento per tutta la vita” (SDG4)<sup>2</sup> è definito come un obiettivo fondamentale dalla convenzione delle Nazioni Unite del 2015 e uno degli obiettivi sostenibili fondamentali che caratterizzeranno i prossimi 15 anni in tutto il mondo (secondo l’Agenda 2030).*

La creazione di una cultura dell’apprendimento permanente impatta positivamente su molte aree delle politiche sociali ed economiche, tra cui lo sviluppo economico, comunitario e culturale, la salute e la sicurezza della comunità. Soprattutto, apre le porte per la crescita e la realizzazione personale.

Le Learning Cities rafforzano la struttura della comunità economica, politica, educativa, culturale e ambientale al fine di sviluppare il talento e il potenziale personale di ciascuno dei loro residenti. Promuovono inoltre l’apprendimento diffuso, sviluppano efficaci partenariati locali tra tutti i segmenti della comunità, sostengono e incoraggiano gli individui e i datori di lavoro a partecipare all’apprendimento. Una Learning City aspira ad aprirsi al rinnovamento in un mondo in cui sono in atto massicci cambiamenti globali, rispondendo alle sfide della globalizzazione mediante nuove forme per arricchire il potenziale umano. Utiliz-

zando tutte le possibili risorse comunitarie, le Learning Cities cercano di offrire alle persone di tutte le età, l’accesso a un apprendimento di alto livello e a una scelta di esperienze di apprendimento in tutti i settori di interesse o di bisogno. In breve, apprendimento permanente per tutti!

Questo vuol dire parlare di apprendimento formale, informale e non formale: in una società che incoraggia attivamente la gente a imparare durante la propria vita e in cui i cittadini sono motivati e fiduciosi, le organizzazioni possono operare in modo più efficiente, i valori democratici possono essere rafforzati e il successo economico può essere raggiunto.

In tutto il mondo sono centinaia le città che si possono fregiare del titolo di Learning Cities. Sono quelle comunità locali che hanno deciso di impegnarsi in un cambiamento sociale, economico e tecnologico comprendendo le esigenze delle loro comunità e rendendo possibile l’apprendimento per tutti. Le Learning Cities raccolgono tutte le loro risorse incorporate - conoscenze, reti sociali, beni ambientali e finanziari - con l’obiettivo di consentire ai propri cittadini e alle organizzazioni di sviluppare competenze, know-how e valori. Sviluppano non solo la flessibilità e la capacità di adattarsi al cambiamento, ma rafforzano anche la propria redditività.



L'UNESCO ha pubblicato diversi studi che hanno esaminato, quantitativamente e qualitativamente, l'influenza dell'educazione degli adulti sulla coesione sociale. I risultati hanno indicato che l'educazione degli adulti è stata utilizzata come catalizzatore della mobilità della comunità, ha influenzato l'immagine, l'apprezzamento di sé, e ha costruito un fattore significativo nella formazione sociale e comportamentale. Hanno inoltre sottolineato l'importanza dei responsabili politici degli enti di educazione degli adulti, e l'importanza di coloro che hanno il potere di influenzare la formazione di un'identità personale, comunitaria e culturale. Il focus dovrebbe essere soprattutto sulla cittadinanza attiva per colmare le lacune sociali e aumentare l'accesso all'apprendimento, al fine di espandere il dialogo interculturale nella comunità.

## **I CAMBIAMENTI APPORTATI DALLA CREAZIONE DEL MODELLO DI LEARNING CITY**

La percezione dell'autorità locale è cambiata: da creatore e fornitore di servizi, attività e programmi educativi a partner in una cooperazione che genera apprendimento nella città. Nella Learning City il residente è un cittadino attivo che assume responsabilità e contribuisce a dare qualcosa alla città, non un consumatore passivo. La Learning City lavora per rendere i cittadini parte attiva del processo, utilizza e massimizza nel migliore dei modi le risorse esistenti in città per adattarle alle esigenze dei residenti, funge da piattaforma di supporto per tutte le comunità e fornisce le opportune strutture per le esigenze dei cittadini.

Abbiamo scelto di condurre due processi simultanei per generare un equilibrio tra due forze motorie contrarie: le

forze top-down e quelle bottom-up. Nella direzione top-down abbiamo lavorato molto intensamente per marcare il modello al fine di sensibilizzare i responsabili politici e inserirlo nelle loro agende di programma. Il modello di Learning City è stato percepito dai politici nazionali come brand, come marchio di qualità. Abbiamo dimostrato l'importanza dell'apprendimento permanente come forza trainante per il potenziale individuale e anche per il potenziale della città.

Parallelamente al processo di brandizzazione, nel 2008 abbiamo intrapreso nella città di Modí'in un progetto pilota nella direzione bottom-up attraverso il Centro Multidisciplinare, e Modí'in è diventata un laboratorio di apprendimento per altre città. Come conseguenza, le autorità locali hanno cominciato a esprimere il loro interesse per il modello della Learning City.

Per mantenere i valori della Learning City, quali la tutela dell'ambiente e la sostenibilità delle risorse nella società, il nostro centro si basa su due grandi modelli da noi sviluppati:

1) *Team per il miglioramento*: Il team per miglioramento sociale è un gruppo di residenti, formato da rappresentanti pubblici e istituzionali, con l'obiettivo comune di lavorare insieme sistematicamente per ottenere un cambiamento in positivo nella situazione esistente nel campo delle scelte sociali. La metodologia di lavoro dei team di miglioramento è definita come un sistema per la gestione e l'ottimizzazione dei processi a breve termine. Si basa sull'esperienza accumulata e sul comprovato successo del mondo commerciale e industriale, e la sua attività principale è la fornitura di soluzioni nel breve periodo.

2) *Spazio urbano per le imprese e l'imprenditoria sociale come leva per l'occupabilità*: Lo spazio urbano per le imprese e l'imprenditoria sociale di Modí'in è un'impresa di residenti, imprenditori e lavoratori autonomi della città che condividono spazi di lavoro, consentendo

supporto, interazione e ispirazione per promuovere l'imprenditoria sociale e commerciale.

Abbiamo così istituito a Modi'in il Centro Israeliano per le Learning Cities, che funge da laboratorio per start-up che si uniscono alla rete delle Learning Cities. L'obiettivo è quello di concentrare tutta la conoscenza e l'esperienza di cooperazione internazionale accumulate nella città di Modi'in per trasmetterle ad altri enti che si uniscono alla rete.

Il centro per le Learning Cities di Modi'in facilita:

- conoscenze e apprendimento specializzati su come trasformare le attività locali sporadiche in un processo urbano metodico ed efficace più organizzato;
- mutuo apprendimento da parte dei vari enti riguardo alle diverse metodologie, oltre che alla flessibilità e all'adattamento del sistema alle differenze tra gli enti;
- studio pratico di modelli di apprendimento permanente riconosciuti.

## **ISTITUZIONE DI UN FORUM NAZIONALE NEL CENTRO ISRAELIANO PER LE LEARNING CITIES**

Al fine di promuovere l'agenda della Learning City secondo gli obiettivi SDG e rafforzare l'unità e la coesione sociale tra la popolazione multiculturale, abbiamo istituito un forum nazionale nel Centro Israeliano per le Learning City di Modi'in.

I dirigenti del Centro, l'Associazione per l'Educazione degli Adulti, il Ministero dell'Istruzione e l'Associazione dei presidenti dei Centri per l'Educazione degli Adulti hanno partecipato a una tavola rotonda del forum nazionale per promuovere l'apprendimento permanente. Il forum ha espresso il suo pieno sostegno alla promozione dell'appren-

dimento permanente per aumentare solidarietà e uguaglianza, per garantire la prosperità economica e la diversità culturale e per migliorare la salute e il benessere dei cittadini nella società, invitando il governo e le città a promuovere un piano nazionale per sostenere lo sviluppo delle Learning Cities e stanziare fondi per rafforzare l'educazione di qualità e l'apprendimento permanente.

Questo Forum è stato anche partner per la promozione degli obiettivi SDG4 delle Nazioni Unite, insieme al Forum Nazionale per lo Sviluppo della Parità di Genere, Agenda Israele 2030.

### **Eventi e festival dell'apprendimento permanente**

Eventi e festival dell'apprendimento permanente offrono altre occasioni importanti per richiamare a una maggiore consapevolezza sul modello di Learning City. Favoriscono infatti il sentimento comunitario, insegnano alle persone nuove cose, uniscono le comunità e rafforzano i rapporti.

La città di Modi'in ospita numerosi eventi per promuovere il concetto di "Learning City":

Modi'in è stata dichiarata prima Learning City in Israele nel 2008. Il trattato è stato firmato presso l'Unione Israeliana delle Autorità Locali (IULA). Il riconoscimento e l'impegno di IULA per diffondere l'approccio della Learning City sono stati molto significativi e hanno influenzato la creazione di una rete di Learning Cities con Modi'in come città pilota.

Uno degli esempi dei processi di apprendimento e di relazioni multiculturali è il gemellaggio della città di Modi'in con la città araba di Daburiya nel nord di Israele e con la città di Udine in Italia. La cooperazione tra le tre Learning Cities di tre religioni diverse - ebraica, araba e cristiana - ci permette di dimostrare l'amicizia internazionale e le buone relazioni.

Un altro evento annuale, avviato e organizzato da gruppi volontari di re-





sidenti, è il festival dell'apprendimento di Modi'in. Questo festival si tiene da sei anni durante un fine settimana ed è diventato ormai una tradizione. Le lezioni e le esibizioni si svolgono in ebraico, inglese e russo, e il programma cambia secondo le richieste dei residenti.

La Convenzione Nazionale della Learning City promuove gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite 2030 quali l'SDG5: "Cercare di raggiungere l'uguaglianza di genere e l'empowerment di tutte le donne e le ragazze". La città di Modi'in ha fatto così incontrare il Forum Nazionale per l'Uguaglianza di Genere, promotore degli obiettivi SDG, con il Centro Israeliano per la Learning City (ICLC). Questa riunione di vertice, un seminario PASCAL Observatory, è stata un'occasione per unire e creare una forza congiunta di rappresentanti delle organizzazioni coinvolte nella promozione delle donne sotto l'egida dell'ICLC.

## CAMBIARE LA PERCEZIONE

Modi'in è diventata modello e apripista per la rete delle Learning Cities in maniera piuttosto veloce. Insieme allo sviluppo della Learning City, abbiamo sempre evidenziato il processo piuttosto che il prodotto, perché Modi'in ha condotto questo processo per soli otto anni. La rete delle Learning Cities è composta da otto città che hanno firmato il trattato e sono state ufficialmente dichiarate Learning Cities, e nel 2018 altri 12-18 enti locali si uniranno a tale rete. Il Centro Israeliano per la Learning City sostiene le città con consulenze, orientamento e soprattutto con l'apprendimento congiunto e sviluppando modelli innovativi e aggiornati per le città che si uniscono alla rete.

Durante questo processo, possiamo dirci orgogliosi di essere riusciti a cambiare la percezione dei responsabili politici della Learning City, trasformando una città con molti incubatori di idee

in una città che è essa stessa un incubatore. Abbiamo creato un ecosistema d'apprendimento per tutti, in qualsiasi momento, in qualsiasi luogo e in qualsiasi modo. Modi'in come ecosistema pianifica e opera per rafforzare la resilienza della comunità e la crescita economica nei seguenti modi:

- Collegare le autorità alla rete delle Learning Cities e rafforzare l'impegno dei sindaci nella visione della città che apprende.
- Stimolare il dialogo tra i settori sociali della società israeliana riducendo così i conflitti o le tensioni.
- Avviare un programma pilota di sostegno all'occupazione per i disoccupati adulti (di età pari o superiore a 50 anni) a lungo termine.
- Rafforzare il rapporto tra salute, benessere e apprendimento permanente, in collaborazione con il Progetto Città Sane e la Smart City.

Con i suoi relativamente pochi abitanti e la sua giovane storia di città con alle spalle solo 20 anni, Modi'in è riuscita a gestire e guidare la rete delle Learning Cities e definire una strategia che manifesta la percezione dell'apprendimento permanente come una leva per il miglioramento e la crescita costanti.

### Orna Mager

*Ideatrice e direttrice del Centro Israeliano per le Learning Cities di Modi'in in Israele e della Rete Nazionale delle Learning Cities di Israele.*

*Direttrice del Centro Multidisciplinare di Modi'in-Maccabim-Reut e dell'Unione Israeliana degli Enti di Educazione degli Adulti*

## BIBLIOGRAFIA

**Farkas F.**, *Current Issues in Change Management: Challenges and Organizational Responses*, Pécs, Hungary, Reflex Kft., 2005. 271-279.

**Moran J. J.**, *Assessing adult learning: a guide for practitioners*. rev. ed., Boca Raton, FL, Krieger, 2001, p.187.

**Turner C., Tuckett A.**, *Catching the tide: areas of consensus and debate in the recognition and recording of non-certificated learning*; a policy discussion paper, Leicester, UK, NIACE, 2003. 32 p. 4.

## NOTE

**1** Docente Università della Libertà di Udine, esperto nel campo dell'educazione degli adulti con vasta esperienza nel settore delle attività europee.

**2** Sustainable development goals 4. Nazioni Unite, report del Segretario Generale "Progress towards the sustainable development goals", 2017/66.

Roberto Kusterle, *Il diritto all'incontro*, 2016, stampa ai pigmenti su carta cotone, 93x105 cm





Francesco Imbimbo, Luna ... e l'altra, versione 2017 da un soggetto del 2003, tecnica mista su collage carta liscia e ruvida, 96x70 cm

# L'UTOPIA NECESSARIA

## L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NEL SISTEMA NON FORMALE

Pina Raso

*Il sistema non formale fornisce strumenti per imparare ad imparare lungo tutto l'arco della vita*

### L'UTOPIA DELLA LEARNING CITY

In una conferenza a Udine nell'ambito di Friuli Future Forum, Norman Longworth, consulente dell'Unesco, fece una interessantissima presentazione del suo lavoro sulla Learning City. In quell'occasione, il commento che più mi ha colpito è stato che si trattava di un'utopia e quindi irrealizzabile. La persona che esprimeva questo commento non aveva capito, come molti altri d'altronde, che il progetto di Norman non era un piano di lavoro da realizzarsi con le risorse X entro la data Y. Si trattava di un progetto, un work in progress in cui ogni territorio impegna le proprie forze e le proprie risorse verso quell'obiettivo. Frasi come *"l'apprendimento è alla radice di tutto il nostro futuro"*, *"le città e i cittadini di un mondo globalizzato non si possono permettere di non diventare città e cittadini che apprendono"*. richiedono un'approfondita analisi e scelte conseguenti da parte di tutti i decisori politici che si occupano di istruzione. *Ci sono in gioco la prosperità, la stabilità e lo sviluppo personale di tutti i cittadini e, di conseguenza, di tutta la società.*

Come si colloca, nel contesto della Learning City o della Learning Region, l'Educazione degli adulti? La legge di riforma del mercato del lavoro<sup>1</sup> e la recente legge regionale sulla formazione<sup>2</sup>

danno un importante contributo a questo settore. Ma quanto resta retaggio di un insegnamento standardizzato, con programmi rigidi e pre-confezionati, in cui al centro della scena è il docente con la sua lezione ex-catedra? Quanti operatori colgono la differenza tra insegnamento e apprendimento? E il sistema non formale, come si colloca in questo contesto? La mia impressione, leggendo le varie leggi, è che il sistema non formale entri ed esca dalle varie misure, senza però trovarvi una collocazione, un ruolo, una reale possibilità di integrazione nel sistema generale.

### L'IMPORTANZA DEL SISTEMA NON FORMALE

L'importanza del sistema non formale (associazioni, università popolari, università della terza età, ecc.) è riconosciuta già da tempo dall'Unione Europea. Ci sono diversi buoni motivi per dare alta priorità a questo sistema formativo:

1. Non è possibile per la maggior parte della popolazione adulta partecipare a percorsi formativi formali di lungo periodo.
2. La globalizzazione, l'economia in via di sviluppo estremamente veloce producono scenari sociali ed economici in rapida mutazione; la



popolazione deve essere in grado di acquisire forti competenze e di sapersi adattare. Il modello sociale locale, nazionale ed europeo non può tollerare di avere la maggior parte della popolazione esclusa da questi processi formativi.

3. Il futuro della popolazione adulta non sarà solo di essere cittadini di questa o quella regione, ma europei; questo è il presupposto per un'Europa forte nel mondo globalizzato. La cittadinanza europea impone la conoscenza delle lingue, dei mezzi di comunicazione multimediali e competenze culturali varie, da cui la maggior parte degli adulti risulta esclusa nel nostro Paese.

In generale, il sistema non formale fornisce gli strumenti per imparare ad imparare lungo tutto l'arco della vita; esso è quindi la risposta a tutte queste sfide, perché è in grado di offrire diversi tipi di attività di apprendimento, integrato e flessibile, collegato alla vita lavorativa e familiare dei cittadini.

I principi base dell'Educazione degli adulti nel sistema non formale possono dare però adito a confusione perché basati sul potenziamento delle competenze personali. Il sistema non formale sperimenta nuove vie per creare opportunità di apprendimento e nuovi modi di coinvolgimento per gruppi di adulti che, per varie ragioni, sono più o meno esclusi dagli ambienti di apprendimento istituzionali. Molte persone sono reduci da esperienze negative nella scuola dell'obbligo e in altri ambienti di educazione formale. Si tratta di una grande sfida per molti insegnanti, formatori ed istituti educativi, perché mette in discussione i principi base, le regole e i metodi dell'educazione formale che non dovrebbero essere però limitati ai "contenuti" delle attività di apprendimento (per esempio, l'insegnamento di questa piuttosto che di quella materia) e nemmeno a ciò che possiamo chiamare metodologia di insegnamento (insegnare in un modo piuttosto che

in un altro). L'approccio di empowerment riguarda l'intera organizzazione dell'insegnamento agli adulti, non solo la cornice della situazione educativa.

Insegnare agli adulti è un'esperienza di vita continua, uno scambio culturale e umano. Non ti puoi adagiare sulla materia che insegni ma la devi far vivere, adattandola alle esigenze della classe, veicolandola con linguaggio e strumenti adatti all'età, al sesso e all'interesse di chi hai di fronte.

Quante volte ognuno di noi si è trovato, in età adulta, a dover riprendere delle materie e approfondire degli argomenti che negli anni successivi alla formazione si erano rivelati inadeguati o obsoleti? Quante volte si sarebbe voluto tornare indietro al bivio che avevamo intrapreso scegliendo un indirizzo di studi invece che un altro? Senza contare i cambiamenti sociali dovuti alla globalizzazione, che in un batter d'occhio rende obsoleta o inadeguata una competenza che finora ci era sembrata eccellente. Parrebbe facile per un adulto recuperare, in qualsiasi momento, una competenza che ha a che fare con l'arricchimento della persona, l'ampliamento delle sue capacità, l'approfondimento di una conoscenza troppo superficiale, di una passione che non si era potuta coltivare. Eppure, il sistema della formazione e dell'apprendimento tradizionale non rende facile questo compito: i percorsi di formazione sono ciclici, richiedono tempi lunghi; non permettono di selezionare frammenti di conoscenza, ma solo programmi completi e complessi di formazione; non prevedono un approccio misurato sulle necessità della persona, ma chiedono che la persona si adegui al loro lungo svolgimento; sono regolati da procedure burocratiche impegnative e da passaggi successivi ineliminabili e consequenziali l'uno agli altri. Del resto, sono i percorsi della formazione ufficiale, della preparazione al lavoro.

L'esperienza dell'apprendimento, della scoperta, della conoscenza, non dovrebbe

be mai finire, ma semmai dovrebbero trasformarsi le modalità con cui essa viene offerta alla persona a qualunque età: giovane, adulta, anziana. Dovrebbero cambiare i tempi e i modi in cui viene proposta e può essere frequentata, essere resa accessibile sempre, con un'offerta dei programmi e di contenuti adatti alla fase di vita della persona e consoni alle sue nuove necessità.

Domande quali: *dove può avvenire l'insegnamento? Quali sono i ruoli dell'insegnante o del formatore? Come viene organizzato il processo educativo? Quali sono gli obiettivi e come si possono raggiungere?* non hanno una risposta univoca. Queste nuove organizzazioni potrebbero essere chiamate di *"insegnamento aperto"*, nel senso che la cornice ed il sistema dell'educazione formale sono stati rimpiazzati da un processo formativo non definito, basato sulle persone che prendono parte allo stesso processo e sui loro bisogni. La mancanza di un "sistema" o di un metodo saldo ed accettato può causare però molta confusione. Ed è normale. Tutto ciò che abbiamo appreso nel sistema formale deve essere ora rimesso in discussione, forse addirittura "decostruito". Perché dobbiamo affrontare tutti questi problemi? Perché decine di anni di esperienza hanno provato che molti adulti non sono in grado di trarre beneficio dall'educazione formale o tradizionale, o, per dirla in maniera diversa, perché il sistema formale tende ad "escludere" alcuni gruppi di adulti in quanto non posseggono le abilità "astratte" per lavorare con teorie, processi formali, ecc. Inoltre, molti adulti non sono interessati o non vogliono rivolgersi al sistema formale: perché troppo lungo o troppo rigido o ansiogeno per il bagaglio di verifiche su percorsi rigidi e codificati. Su questo la politica della Commissione Europea è chiara: nuove opportunità devono essere sviluppate per questi grandi gruppi di persone.

## **L'UNIONE EUROPEA VUOLE CHE TUTTI I CITTADINI ABBIANO ACCESSO E SIANO COINVOLTI IN ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO CONTINUO**

Questo è ciò che il sistema non formale si propone; inoltre, invece di chiedere agli adulti di adattarsi al sistema formale, si chiede al sistema formale di adattarsi agli adulti.

Come creare nuove attività educative che possano attrarre e dare benefici "all'altra metà della popolazione"? La risposta è: con l'educazione non formale. Ciò non significa insegnamento non-organizzato o insegnamento privato. Al contrario, il sistema non formale deve essere organizzato, ma in maniera differente da quello formale.

Nell'educazione formale lo scopo è quello di ottenere un diploma, un certificato o un attestato che permetta di frequentare un altro istituto formativo o di trovare uno specifico lavoro. I processi formativi sono organizzati sulla base di questi chiari obiettivi. Le attività sono spesso pianificate in maniera lineare: da un punto ad un altro, costruendo il percorso verso il risultato finale, l'esame o l'attestato.

Nell'educazione non formale non ci sono tali obiettivi, diplomi o attestati che siano. L'educazione non formale punta a rendere più forti i discenti, a dare loro nuove competenze, a soddisfare i loro interessi, a permettere loro di fare nuove esperienze formative. *A dare alle persone fiducia in se stessi.*

Forse queste nuove esperienze incoraggeranno alcuni a rientrare nel sistema formale, o a cercare un lavoro migliore, o forse molti adulti godranno dal solo apprendere in se stesso. Questo è legittimo, come è chiaro e legittimo che l'educazione non formale punti ad



aiutare gli adulti a vivere meglio. Qualcuno potrebbe dire che queste attività non formali sono ponti verso l'educazione formale o verso il mercato del lavoro. Spesso lo sono, ma non necessariamente. Le attività di apprendimento aperto dovrebbero essere piuttosto diverse da quelle del sistema formale. Dovrebbero essere studiate sulla base degli interessi e necessità degli adulti che vi partecipano.

È una grande sfida. Nel sistema formale i discenti si adattano al corso che frequentano. Il corso non sarà diverso se lo frequentano Pietro o Luisa. Nell'educazione non formale avviene l'opposto: le attività saranno diverse a seconda delle persone che vi partecipano. Siano anziani o immigrati, disoccupati o casalinghe, ecc. Se sono immigrati dobbiamo esser coscienti del fatto che ci sono delle forti diversità, tra loro e noi, ma anche tra di loro. Siccome lo scopo delle attività è di aiutare le persone coinvolte, dobbiamo spendere molto tempo per scoprire che tipo di persone sono, quali sono i loro bisogni, e quali i loro interessi, prima di strutturare le bozze delle attività!

Nell'educazione formale lo scopo dei corsi è da ricercarsi all'esterno dell'ambiente educativo, mentre nell'educazione non formale lo scopo delle attività non è astratto o esterno, ma deve essere concretamente in relazione alle persone, donne e uomini del gruppo, e deve basarsi sui loro effettivi bisogni.

Ecco perché è difficile e problematico definire questo nuovo sistema, o definire una serie di metodi pedagogici e didattici precisi. I principi di questa attività non possono essere definiti dall'esterno, ma solo dall'interno ed a stretto contatto con i discenti. D'altra parte è possibile pensare alcune linee guida per i processi formativi e per le attività di apprendimento, ma queste linee guida devono stare su un altro livello rispetto ai sistemi pedagogici dettagliati del sistema formale. Le istruzioni devono lasciare posto all'ispirazione.

Anche se qualcuno dovesse decidere di sviluppare la pedagogia del sistema non formale, molti formatori lo troverebbero piuttosto inutile nella loro pratica quotidiana. Tuttavia si può capire che questa "decostruzione" di saldi principi può causare molta frustrazione tra gli insegnanti abituati al sistema formale. Questa è una delle più grandi sfide del progetto di educazione non formale: non è solo l'allievo che deve essere arricchito, ma anche i formatori e l'organizzazione educativa. *Arricchire i discenti adulti significa anche arricchire i formatori e le organizzazioni.*

Ci vorrà però spirito innovativo ed intraprendenza: i formatori e le loro organizzazioni devono fortemente voler sperimentare.

## GLI INSEGNANTI NEL SISTEMA NON FORMALE

Il settore in cui più grande è la differenza tra l'istruzione formale e quella non formale è nella selezione e nel ruolo degli insegnanti. Tanto è rigido e burocratizzato il primo, tanto è flessibile e libero il secondo. Ma il più grande divario è nel ruolo dei docenti-formatori in relazione all'allievo. Nel sistema formale si parla, non a caso, di docente, nel sistema non formale di formatore. La diversità non è semplicemente terminologica, ma di contenuti. Nel sistema formale prevale il concetto scolastico dell'insegnante che deve svolgere un programma uguale per tutti gli allievi, indipendentemente dal background e dai bisogni di questi ultimi. È quindi l'allievo che si deve adeguare ai metodi e ai contenuti, nel sistema non formale è l'opposto. Nel sistema formale la selezione della classe insegnante avviene secondo leggi statali; è richiesta una laurea specialistica con valore legale, dopodiché bisogna partecipare a concorsi selettivi e quindi non è prevista una formazione specifica per l'educa-

zione degli adulti.

Non è prevista una formazione per tipologia di allievo, ma per competenze disciplinari. Le poche scuole per adulti sono necessariamente serali e, per una serie di motivi socio-culturali, non sono molto valorizzate. Inoltre, come detto, non è prevista una preparazione specifica. Questo fa sì che il più delle volte gli insegnanti arrivino alle scuole per adulti perché perdenti posto nella scuola del mattino e comunque non rappresenta la prima scelta dei docenti. Abituati all'insegnamento agli adolescenti, e senza una preparazione specifica ad affrontare un pubblico adulto, spesso sbagliano l'approccio, instaurando un rapporto gerarchico improponibile con persone portatrici di un vissuto e di un bagaglio di esperienze e conoscenze inevitabilmente importanti.

Questi due elementi risultano dirompenti: da una parte l'insegnante subisce come un declassamento il lavoro serale, dall'altra non è preparato a passare da un rapporto gerarchico docente-allievo a quello di scambio formatore-allievo, ovvero da un rapporto adulto-adolescente a uno adulto-adulto. Nel sistema non formale questo problema non si pone. Il formatore è estremamente gratificato da questa esperienza. Ci sono altri elementi a vantaggio del sistema non formale: esso è strutturalmente flessibile e inoltre il rapporto con gli adulti, se adeguatamente preparato, è estremamente gratificante.

*L'insegnamento libero fa sì che ci si senta scelti ad ogni lezione.* Mentre lo studente della scuola dell'obbligo è costretto ad andare a scuola e a studiare tutte le materie previste, l'adulto opera una scelta cosciente che abbraccia tutta l'attività di apprendimento: sceglie la disciplina, direttamente o indirettamente sceglie l'insegnante, è libero di scegliere se continuare o lasciare il corso. Se quindi continua, è sicuramente soddisfatto dell'insegnamento fornitogli, può inoltre contribuire, con l'apporto della sua esperienza e delle sue conoscenze, ad

orientare l'insegnamento.

Il docente, dal suo canto, non avendo altro obbligo che di portare avanti un percorso formativo tematico, motivato dal piacere di essere scelto ad ogni lezione dagli allievi, trova gratificante adeguarsi ai bisogni di questi ultimi, adattando argomenti e metodologia ai singoli discenti. Tutto questo costituisce un punto di forza del sistema non formale che si ritrova una classe insegnante fortemente motivata ed entusiasta.

## IL SISTEMA NON FORMALE IN ITALIA

Nel nostro Paese l'educazione degli adulti del sistema non formale è quello meno regolamentato dell'intero sistema educativo.

Attività di educazione permanente vengono svolte oggi in una pluralità di settori, spesso tra loro non comunicanti; l'aggiornamento e specializzazione nel quadro della cosiddetta formazione continua, le iniziative formative funzionali alle politiche del lavoro, il recupero scolastico, la formazione nell'ambito del volontariato sociale, la formazione linguistica rivolta ai lavoratori immigrati, le iniziative specifiche rivolte alle donne (pari opportunità), le iniziative di associazioni ambientaliste, per il tempo libero, ecc. tutti operano partendo da valori, obiettivi e approcci diversi.

Queste realtà, alcune delle quali in forte sviluppo, pongono di volta in volta al centro o il rapporto di lavoro o la dimensione socio-culturale o il rientro nel sistema scolastico.

Manca però, in questo grande fiorire di proposte, una visione d'insieme e, spesso, un progetto.

### Alcuni indicatori di qualità

- Accoglienza
- Promozione
- Lavoro d'équipe
- Frequenza





### **Alcuni possibili fattori critici**

- difficoltà a raggiungere i ceti deboli della società;
- nelle fasi iniziali, difficoltà a promuovere le iniziative;
- carenza di fondi;
- problemi strutturali;
- riconoscimento istituzionale, relazioni.

## **IL COMPITO DELLE ISTITUZIONI**

Tra le raccomandazioni contenute nel Memorandum on Lifelong Learning della Commissione Europea (2001), ce ne sono tre di particolare rilievo:

1. costruire una società inclusiva che offra a tutti uguali opportunità di accesso a un apprendimento di qualità per tutta la vita, e in cui l'istruzione e la formazione si basino anzitutto e soprattutto sui bisogni e sulle istanze dell'individuo;
2. modificare le modalità di erogazione dell'istruzione e della formazione e il modello organizzativo della vita lavorativa, in modo che le persone possano partecipare all'apprendimento per tutta la vita e pianificare direttamente il giusto equilibrio tra apprendimento, lavoro e vita familiare;
3. invitare e mettere i cittadini in condizione di partecipare più attivamente a tutti gli aspetti della vita pubblica moderna, in particolare la vita sociale e politica della comunità a tutti i livelli, compreso quello europeo.

## **ALCUNE IDEE CHIAVE**

Un intervento forte ed efficiente in questo settore comprende una serie di elementi chiave tra loro strettamente correlati:

- analisi dei bisogni formativi della popolazione adulta.
- Interventi di sensibilizzazione di

tutta la popolazione adulta.

- Formazione del personale e dei docenti; uno dei più grandi limiti, non solo del settore non formale, è costituito, nel nostro Paese, dalla mancata formazione degli operatori.
- Elaborazione di criteri che garantiscano continuità e professionalità.
- Scambio di buone pratiche e scambi internazionali di personale (finanziati dal programma europeo di apprendimento permanente).
- Individuazione delle modalità per sfruttare al meglio i meccanismi finanziari disponibili a livello europeo.
- Criteri specifici per la selezione degli insegnanti.
- Criteri che permettano l'organizzazione e strutturazione dei corsi in funzione delle esigenze dei singoli partecipanti.
- Criteri per la formazione dei gruppi classe.
- Creazione di una app che metta in rete tutte le proposte del territorio che rispondono ai requisiti di qualità previsti dalla legge.

Innanzitutto, occorre una legge quadro che regolamenti il settore anche attraverso la conversione della legge sulle Università della Terza Età, ormai obsoleta, in legge sull'Educazione degli Adulti del sistema non formale. Questo non significa che le Università della Terza Età debbano sparire o essere declassate, ma che entrino a far parte di un sistema più complesso in cui esse svolgono un ruolo finalizzato al tempo libero degli anziani.

### **Pina Raso**

*Presidente dell'Università delle Libere Età del FVG Udine  
Ambasciatrice Epale-Erasmus+*



Roberto Merotto, Twist, 2014, legno patinato, 30x40x150 cm

## BIBLIOGRAFIA

**Delors J.**, *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma, 1997.

**Longworth N.**, *Città che imparano*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007.

**TRELLLE**, *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa*, Quaderno n. 9, Dicembre 2010.

**I quaderni di Eurydice**, *L'educazione degli adulti in Europa*,

**PIAAC-OCSE - ISFOL**, Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti

**Raso P.**, *pubblicazioni varie sulla piattaforma Epale* (Electronic Platform for Adult Learning in Europe- Erasmus+)

## SITOGRAFIA

<http://www.erasmusplus.it/epale-la-piu-importante-piattaforma-web-per-l'apprendimento-degli-adulti-in-europa/>

<http://www.learningcities.it/chiamo/il-manifesto-delle-citta-che-apprendono>

## NOTE

**1** Legge 28 giugno 2012, n. 92, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

**2** Legge Regionale 21 luglio 2017, n. 27, recante "Norme in materia di formazione e orientamento nell'ambito dell'apprendimento permanente.



Walter Melcher, L'ultima cena, 2012, olio su tela , 240x210 cm

# L'USO DELLE ICT PER CONTRASTARE L'ABBANDONO SCOLASTICO

## IL PROGETTO DROP APP

Francesca Saffi, Lucia D'Odorico, Michela Castiglione

L'

*approccio promosso dal progetto Drop - App mette i giovani al centro del processo di apprendimento e favorisce l'utilizzo di linguaggi a loro più familiari*

### UN SISTEMA INTEGRATO DI SERVIZI DI ORIENTAMENTO

La Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia ha maturato una lunga esperienza nell'affrontare la tematica dell'orientamento scolastico, formativo e professionale. Ha promosso azioni e percorsi finalizzati al contrasto della dispersione e ha sostenuto le Istituzioni scolastiche e formative del territorio nella realizzazione di interventi mirati ad aumentare il benessere in contesti educativi e prevenire l'abbandono.

I finanziamenti sono stati erogati nel tempo a singole Istituzioni (ad esempio con il progetto "Star bene studiando bene"), a reti di scuole mediante specifici programmi (Bandi per il contrasto della dispersione scolastica)<sup>2</sup>, a raggruppamenti di Enti formativi incaricati di gestire gli interventi presso le scuole del territorio ("Rimotivazione e Orientamento Professionale" al 2012-2014<sup>3</sup>; "Catalogo regionale dell'Offerta orientativa"<sup>4</sup>; Piano regionale PIPOL per i giovani di età compresa tra i 15 e i 18 anni<sup>5</sup>).

L'Amministrazione regionale ha contribuito a costruire, negli anni, un sistema integrato di servizi di orientamento, attraverso i propri servizi territoriali e in collaborazione con gli istituti scolastici e formativi e gli Enti di formazione univer-

sitaria e superiore. Al sistema integrato di orientamento contribuiscono inoltre le agenzie del territorio, i servizi sociali, sanitari, rappresentanti del terzo settore, operatori che a vario titolo si occupano di tematiche orientative. La rete territoriale ha lavorato nel tempo in sinergia, condividendo teorie, linguaggi, metodologie e strumenti e progettando, sperimentando e consolidando interventi orientativi di qualità, che prendono in considerazione le tematiche emergenti.

Oggi un intervento orientativo, per essere efficace, deve confrontarsi necessariamente con il tema dell'innovazione tecnologica, dal quale può trarre spunti utili, come ad esempio potenziamento dell'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) in ambito educativo, a supporto sia della didattica, sia delle azioni di prevenzione dell'abbandono scolastico.

Gli strumenti digitali, se utilizzati in modo corretto, possono avere enorme impatto sull'aumento della motivazione degli studenti e sulla loro partecipazione positiva alla vita scolastica.

Molte volte il processo che porta all'abbandono scolastico inizia già durante il primo ciclo di istruzione e si aggrava nelle fasi di transizione tra scuole o tra diversi cicli scolastici. Esso è legato a circostanze individuali, fattori educativi e condizioni socioeconomiche. Il sistema scolastico e formativo non sempre



riesce a fornire risposte educative basate sui diversi stili di apprendimento e talvolta non offre un supporto personalizzato agli studenti in difficoltà. In tale contesto, l'utilizzo degli strumenti ICT può diventare il mezzo attraverso cui personalizzare l'esperienza scolastica. Per i nativi digitali l'uso di strumenti ICT è capillarmente diffuso, anche tra coloro che faticano di più nel contesto scolastico, quindi può essere utilizzato per favorire modalità di apprendimento diverse rispetto a quelle tradizionali. I giovani si percepiscono competenti nell'utilizzo di questi strumenti specifici e ciò aumenta il loro senso di autoefficacia.

L'uso degli strumenti ICT favorisce l'accesso rapido a molte informazioni e la loro immediata condivisione. Cogliere questa potenzialità è di grande importanza: il ruolo dell'adulto che educa diviene perciò quello di facilitatore di una ricerca di informazioni autonoma da parte dei ragazzi, ma monitorata in modo da essere corretta ed attendibile. È quanto mai importante che i professionisti del settore educativo (insegnanti, formatori, educatori, orientatori), che lavorano con giovani a rischio di dispersione scolastica o già dispersi, migliorino il loro approccio alla digitalizzazione, considerando le opportunità date dagli strumenti ICT non già come un "rumore" da ridurre, ma come una risorsa per le attività didattiche e orientative.

In tema di utilizzo delle nuove tecnologie a fini educativi, orientativi e di lotta all'abbandono scolastico, la Regione Friuli Venezia Giulia, con Delibera di Giunta n. 730 del 17 aprile 2014, ha aderito in qualità di partner al progetto "DROP-APP: Give voice to youngsters through new technologies to fight dropout"<sup>6</sup>. L'obiettivo del progetto era quello di elaborare e diffondere metodologie e strumenti di tipo preventivo per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica, attraverso l'integrazione dei curricula/programmi didattici tradizionali con attività che prevedessero l'utilizzo di metodologie innovative.

Si è voluto favorire il protagonismo dei giovani nei contesti educativi e rafforzare la dimensione europea dell'educazione, attraverso lo scambio di buone prassi e la mobilità degli insegnanti e dei formatori.

La Regione Friuli Venezia Giulia ha rappresentato, insieme alla Regione Istria, la Pubblica Amministrazione all'interno del partenariato, che era composto prevalentemente da istituti scolastici, enti di formazione professionale e loro consorzi. Il ruolo delle Amministrazioni pubbliche è stato quello di sostenere il progetto a livello istituzionale, favorendo la visibilità delle azioni attraverso iniziative di comunicazione e di disseminazione<sup>7</sup>.

L'Amministrazione regionale, attraverso i servizi regionali per l'orientamento, ha inoltre collaborato alla fase di formazione iniziale degli operatori, ospitando a Trieste la settimana formativa sul tema dell'utilizzo delle nuove tecnologie negli ambienti didattici. Inoltre, i servizi regionali di orientamento, alla luce dell'esperienza maturata nella progettazione di interventi di orientamento e di contrasto alla dispersione scolastica, hanno messo a disposizione una traccia della "scheda progettuale", poi recepita e tradotta in tutte le lingue di progetto, che è stata utilizzata per descrivere i percorsi di orientamento e rimotivazione, oggetto della sperimentazione. La descrizione delle attività sperimentali attraverso un documento condiviso ha favorito la trasferibilità dei contenuti a tutti i membri del partenariato.

## IL PROGETTO E I DESTINATARI

Il Progetto "DROP-APP, (in Fig. 1 il logo dello stesso) finanziato dal programma Erasmus+, Azione Chiave 2 (Partenariati strategici), ha coinvolto, nell'arco del triennio 2014-2017, una partnership guidata da Civiform Soc. Cooperativa sociale di Cividale (UD) e



Figura 1: Il Logo del Progetto, elaborato, in esito a una "gara di idee", dagli studenti degli Istituti coinvolti nella sperimentazione

composta da dieci organizzazioni pubbliche e private del settore educativo e della formazione professionale di 6 Paesi europei (Vedi Fig. 2).

Il progetto ha permesso di sperimentare l'integrazione di modalità didattiche e comunicative tradizionali con linguaggi e strumenti più innovativi e di sviluppare un approccio didattico nuovo, che prevede il coinvolgimento attivo dei giovani, negli interventi mirati a combattere la dispersione scolastica.

I principali destinatari del progetto sono stati **gli operatori dell'educazione**: insegnanti, formatori, educatori e altri professionisti che svolgono con i giovani un lavoro didattico e orientativo.

Si è partiti dal presupposto che l'utilizzo di nuove metodologie per l'insegnamento, basate su strumenti ICT molto familiari agli studenti nella loro quotidianità extrascolastica, possa favorire un processo di rimotivazione, re-impegno e riscoperta dell'appartenenza al sistema scolastico.

I docenti partecipanti al progetto hanno ricevuto una formazione che ha permesso di evidenziare come gli strumenti ICT contribuiscano ad aumentare nei giovani le competenze di multi-tasking, la creatività, l'autonomia, l'abilità auto-organizzativa, l'individuazione di strategie di soluzione dei problemi, la capacità di apprendimento cooperativo.

Nelle diverse fasi del progetto, i docenti formati hanno sperimentato questa metodologia all'interno di interventi di recupero dell'abbandono, a fronte di situazioni già definite (i destinatari sono stati i giovani di età compresa fra i 14 e i 17 anni) ed all'interno di azioni di tipo preventivo (con studenti più giovani, di età compresa fra i 10 e i 13 anni).

Il progetto dunque ha raggiunto, oltre al gruppo degli operatori (principali destinatari), una platea più ampia costituita dagli studenti ed allievi affidati a tali operatori, all'interno di contesti scolastici, formativi e di rimotivazione.

## GLI OBIETTIVI DEL PROGETTO

Il progetto DROP-APP è stato ideato con le seguenti finalità generali:

Definire e promuovere strategie di prevenzione e intervento precoce per combattere il rischio di abbandono scolastico.

Modificare/migliorare la programmazione didattica e le strategie educative delle Istituzioni scolastiche e formative, attraverso l'inserimento, all'interno di curricoli o programmi già in essere, di azioni innovative di prevenzione e di intervento contro l'abbandono.

Rendere più attraente, agli occhi dei giovani demotivati, il sistema scolastico e formativo.

Le azioni realizzate hanno concorso a raggiungere i seguenti obiettivi specifici:

Definire strumenti e metodi basati su nuove tecnologie, per permettere ai giovani a rischio di dispersione di migliorare le loro capacità di comunicazione ed interazione in contesti scolastici e negli altri contesti educativi.

Realizzare un sondaggio riguardo al modo in cui i giovani a rischio di dispersione si percepiscono in relazione a se stessi, alla loro famiglia ed alla società in cui vivono.

Definire e testare strumenti e metodologie per facilitare nei giovani a rischio di abbandono l'interazione, la condivisione delle emozioni, la capacità di discussione con i loro pari e con figure di sostegno (ad es. i mentori).

Sperimentare l'integrazione di strumenti e metodi multimediali in azioni di prevenzione e di intervento già esistenti, al fine di migliorare gli aspetti di comunicazione e di relazione.

Condividere i risultati del progetto (strumenti, metodi di attuazione e valutazione, risultati sperimentali) tra i partner e tra le reti di stakeholder dei sistemi dell'istruzione e della formazione.



## FASI DEL PROGETTO E PRODOTTI

Le azioni di progetto si sono sviluppate in tre fasi:

### 1. Preparazione

Nella fase introduttiva, è stata realizzata un'analisi delle cause dell'abbandono scolastico e dei metodi di contrasto e prevenzione basati sugli strumenti ICT. Sono state raccolte le buone pratiche sperimentate dai soggetti membri del partenariato, nonché altre esperienze positive realizzate, in tema di lotta alla dispersione, a livello locale, nazionale ed internazionale, con particolare riferimento all'uso di strumenti digitali. È stata inoltre realizzata un'attività di training per gli operatori, sulle metodologie di utilizzo degli strumenti multimediali in contesto educativo. Parallelamente, sono state condotte interviste (digitali) agli studenti, con la finalità di comprendere le possibili cause di disagio a scuola.

La fase di preparazione ha permes-

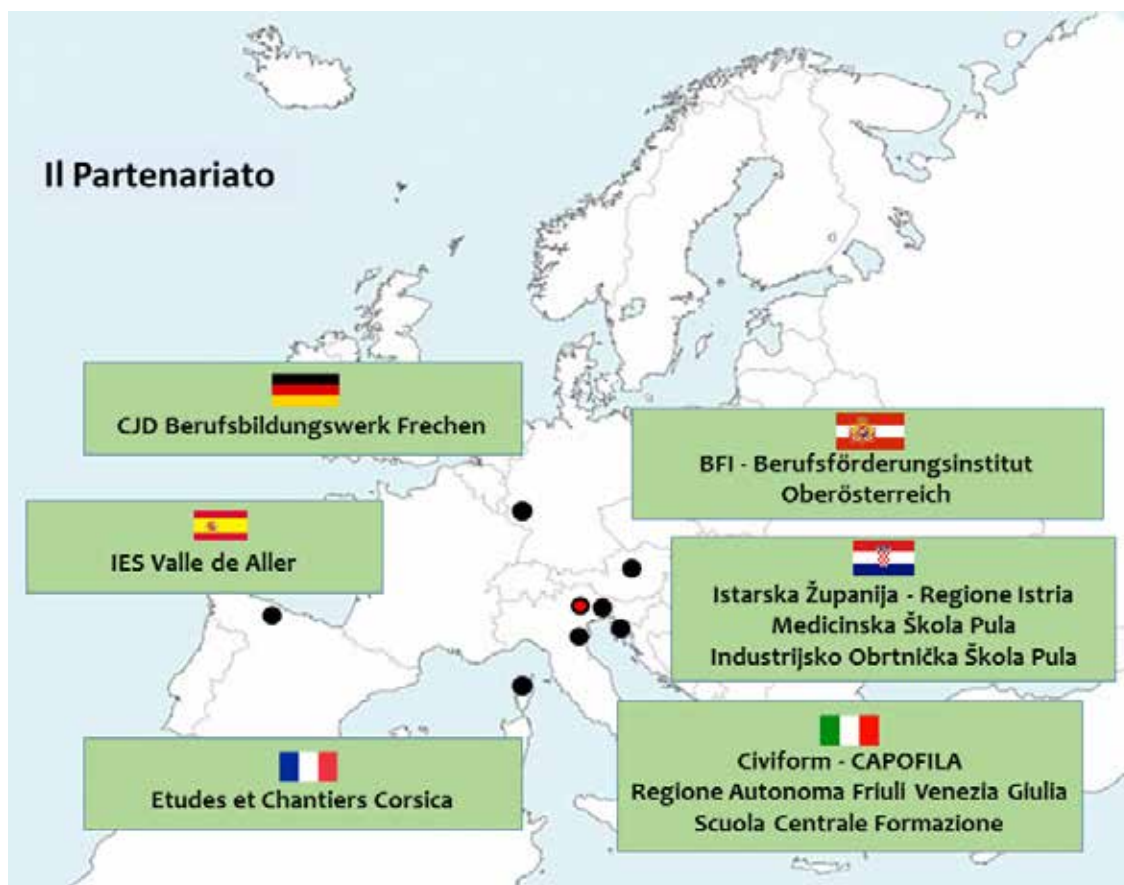
so di:

- consolidare la reciproca conoscenza tra partner e la condivisione di buone pratiche utilizzate ai fini del contrasto dell'abbandono precoce nei territori coinvolti;
- realizzare una sessione formativa intensiva, rivolta agli operatori, sugli strumenti ICT e sulle modalità di utilizzo in ambito educativo e orientativo;
- raccogliere le opinioni dei giovani sul loro vissuto scolastico mediante le modalità e gli strumenti ICT appresi nell'ambito della sessione formativa, ai fini della progettazione di percorsi innovativi.

### 2. Fase sperimentale

La sperimentazione ha portato alla realizzazione di una collezione di video realizzati dagli studenti coinvolti all'interno degli istituti partner di progetto, sulle tematiche dell'orientamento scolastico, formativo e lavorativo e del benessere

Figura 2 : Il partenariato del progetto DROP-APP: Paesi e organizzazioni coinvolte



in ambiente scolastico.

Sono stati inoltre **progettati e realizzati percorsi formativi** con l'utilizzo di strumenti multimediali. I percorsi formativi, di breve durata, erano centrati su tematiche quali l'empowerment e la rimotivazione.

I percorsi sono stati elaborati da ciascun Partner di progetto e sono stati descritti analiticamente attraverso l'utilizzo di schede progettuali condivise, per facilitarne la successiva diffusione. I percorsi, così ideati e descritti, sono stati inseriti, per la sperimentazione, nella programmazione didattica degli istituti partner. È stato inoltre attivato un **servizio online di peer mentoring**. I "mentor" sono studenti delle stesse realtà coinvolte, selezionati dagli insegnanti e formati per la gestione del servizio. Due i criteri che hanno guidato la selezione: aver superato in passato difficoltà in ambito scolastico; aver dimostrato un atteggiamento positivo nei confronti dei propri pari e degli insegnanti stessi.

La sperimentazione di percorsi educativi e di azioni innovative ha dato la possibilità a operatori e studenti di testare modalità didattiche nuove e più accattivanti, utili per aumentare la percezione di benessere a scuola e, di conseguenza, contrastare e prevenire la dispersione scolastica. È stato creato un **portale web** a supporto delle azioni di progetto: esso ha rappresentato l'area virtuale di scambio per il partenariato, ha ospitato le applicazioni utilizzate dagli studenti (attività di peer education e peer mentoring, consultazione dei video prodotti) ed è stato il principale strumento di diffusione di informazioni e materiali per gli attori coinvolti e anche per gli esterni interessati alle tematiche di progetto.

### **3. Analisi dei risultati della sperimentazione e valutazione**

La rielaborazione dei risultati delle esperienze realizzate nella sperimentazione ha dato al partenariato gli elementi utili per condividere un modello e descriverlo nelle **"Linee guida Drop-App"**,

ultimo output tradotto in ogni lingua di progetto, che è stato pubblicato sul portale diffuso autonomamente in ambito territoriale dai singoli partner. Le **"Linee Guida"** contengono una serie di suggerimenti e raccomandazioni elaborate dai partner sulla base dell'esperienza fatta nei tre anni di progetto, oltre ai modelli utilizzati nell'ambito delle diverse attività.

## **I RISULTATI**

Nella realizzazione delle attività sono stati coinvolti oltre 600 docenti/formatori. Come rilevabile dalla **Tabella 1**, in molti casi la partecipazione è stata superiore a quanto previsto, in particolare per l'attivazione degli studenti nelle diverse azioni. L'attività di peer mentoring online ha avuto un riscontro maggiore nelle organizzazioni che già offrivano simili programmi di supporto<sup>8</sup>.

In altre realtà, che non propongono regolarmente tali attività di supporto personale, il peer mentoring è stato accolto con più diffidenza e poco utilizzato.

Le attività di sperimentazione di percorsi educativi (workshop), di realizzazione dei video e di azioni di peer mentoring sono state valutate positivamente da chi è stato direttamente coinvolto nella realizzazione delle stesse. Emerge infatti dai feedback raccolti che in merito alle **attività sperimentali** (workshop):

- gli studenti hanno accolto con favore le attività proposte (93%), trovandole coinvolgenti ed interessanti anche grazie all'utilizzo di strumenti digitali. Molti studenti hanno espresso l'interesse a sperimentare attività simili nel loro percorso curricolare, valutando positivamente il ruolo che queste attività possono avere nel farli "sentire meglio" a scuola (76%).
- i docenti hanno in buona parte (83%) testimoniato l'utilità di tali strumenti per favorire l'attivazione e la motivazione a partecipare degli allievi coinvolti.





Per l'attività di *realizzazione dei video*, emerge che:

- gli studenti hanno dimostrato grande interesse a partecipare a questa attività (95%) sia perché ha permesso loro di esprimere i loro pensieri su tematiche importanti o su argomenti trattati in classe, sia per lavorare in gruppo in attività coinvolgenti;
- gli insegnanti hanno riconosciuto a tale attività una buona efficacia e facilità di applicazione. Numerosi insegnanti hanno rilevato che spesso gli allievi solitamente più difficili da gestire e coinvolgere nelle attività scolastiche, diventavano leader positivi nella gestione del lavoro di gruppo assegnato.

In relazione all'*attività di peer mentoring*, è emerso che:

- i mentors sono stati orgogliosi per essere stati scelti per gestire l'attività e per essere riusciti ad essere di aiuto a compagni in difficoltà;
- i supervisori hanno sottolineato l'impegno dei mentors nella preparazione alla gestione del servizio e nell'interazione sia fra di loro che con il supervisore;
- i ragazzi e ragazze che, all'interno delle istituzioni scolastiche coinvolte, hanno usufruito del servizio di mentoring online hanno dato feedback molto positivi sull'utilità e l'efficacia di tale servizio.

Tabella 1: I numeri del progetto DROP-APP

<b>Indicatore</b>	<b>dati attesi</b>	<b>dati di realizzazione</b>
Numero di workshop progettati, realizzati e testati	21	24
Numero di video prodotti	140	150
Numero di allievi coinvolti nella fase di analisi diretta	350	oltre 2000
Numero di allievi a rischio di dispersione scolastica nei workshop	250	351
Numero di allievi coinvolti nella realizzazione dei video	100	231
Numero di insegnanti coinvolti nella realizzazione dei video	100	32
Numero di allievi coinvolti come mentor	40	51
Numero di allievi coinvolti come utenti del servizio di mentoring	280	150
Numero di allievi che hanno avuto accesso al sito	500	200
Numero di insegnanti che hanno avuto accesso al sito	200	600
Numero utenti che hanno avuto accesso al portale (in particolare ai video)	Inizialmente non previsto	650 (circa)
Numero di insegnanti che hanno beneficiato di attività formative/informative di dettaglio rispetto al progetto	180	347* *di cui il 49,5% esterni agli Enti partner di progetto

## CONSIDERAZIONI FINALI

I dati di impatto del progetto, registrati da ogni partner e condivisi a livello territoriale con i vari stakeholder, sono oltremodo incoraggianti.

Il progetto ha infatti permesso di registrare questi aspetti:

- Interesse e coinvolgimento molto alti dimostrati dai giovani che hanno partecipato alle attività proposte, ritenute utili ai fini di un aumento del benessere nel contesto scolastico, esprimendo il desiderio di ripetere simili esperienze nelle loro consuete attività scolastiche.
- Migliore conoscenza, da parte di insegnanti e formatori, dei giovani in generale, e dei propri allievi in particolare. Essi hanno maturato la consapevolezza che utilizzare un approccio diverso, che faccia sentire i giovani ascoltati, compresi e valorizzati, favorisce risultati positivi anche da parte di quegli studenti che, nel contesto educativo tradizionale, sono segnalati prevalentemente per le loro difficoltà.
- Maggiore consapevolezza da parte degli insegnanti e formatori che l'innovazione proposta stimola l'espressività costituendo la base su cui costruire e sviluppare nuove progettualità.
- Inclusione nella attività didattica tradizionale di azioni e prodotti innovativi, rivelatisi efficaci in ogni singolo contesto.
- Maggiore utilizzo degli strumenti digitali nell'ambito delle attività quotidiane con i giovani da parte di molti docenti con scarsa o nulla competenza in campo tecnologico. A progetto ancora in corso, gli insegnanti hanno iniziato a sperimentare l'utilizzo di nuove tecnologie in ambito didattico, aumentando così il coinvolgimento dei loro studenti e di fatto riducendo il gap fra

insegnanti ed allievi.

I partner del progetto DROP-APP, a fronte dei feedback positivi raccolti, delle competenze acquisite nei tre anni di attività, della ricadute in termini di innovazione e miglioramento del modo di rapportarsi con i ragazzi, hanno operato e continuano ad operare nella promozione di questo approccio, che si è rivelato efficace, facilmente applicabile e trasferibile in contesti diversi.

I due temi principali sviluppati dal progetto, la dispersione scolastica e l'utilizzo delle nuove tecnologie per rimotivare i giovani a rischio, sono stati interiorizzati a fondo nel contesto delle diverse organizzazioni partner, tanto da dar vita a nuovi input, a nuovi sbocchi di approfondimento, che sono andati al di là degli specifici obiettivi del progetto. Alcuni staff di docenti, ad esempio, hanno deciso di potenziare le proprie competenze in ambito tecnologico e digitale, tanto che presso alcune organizzazioni si sono tenuti dei percorsi formativi ad hoc (editing video, educational app, utilizzo di nuovi devices, ecc) ai quali hanno partecipato anche insegnanti non coinvolti nelle attività progettuali.

La consapevolezza dell'importanza di utilizzare tali strumenti a scuola, per coinvolgere al meglio i "nativi digitali", ha portato, inoltre, una maggiore sensibilità rispetto ai rischi che i giovani corrono soprattutto utilizzando il web. Anche la scuola e le agenzie formative hanno un ruolo nell'educare i giovani ad un uso consapevole e critico di tali strumenti.

L'approccio promosso dal progetto DROP-APP, per prevenire e contrastare alcune fra le potenziali cause della dispersione scolastica (scarsa motivazione e partecipazione, errata scelta del percorso scolastico, problemi di comunicazione con pari e/o adulti, difficoltà nello studio), mette i giovani al centro del processo di apprendimento e favorisce l'utilizzo di linguaggi a loro più familiari. Gli studenti a cui vengono proposte attività motivanti basate su strumenti



di comunicazione quotidianamente utilizzati, tendono a diventare più positivi, sviluppando un atteggiamento che aiuta nelle situazioni a rischio di dispersione e, in generale, promuove la loro partecipazione attiva e valorizza il loro protagonismo.

Tale approccio può e deve essere diffuso sempre più capillarmente nei diversi ambiti che si relazionano con il mondo giovanile (contesti dell'istruzione, della formazione, dell'educazione, dell'ambito sociale). Aiutare i giovani ad esprimersi, a comunicare, a far comprendere le potenziali cause di disagio che vivono nel loro contesto scolastico/formativo, diventa fondamentale al fine di orientare le azioni di supporto e contrasto ai rischi ma anche e soprattutto al fine di modificare gli approcci, le metodologie, le politiche specifiche dedicate ai giovani.

**Francesca Saffi**

*Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia  
Coordinatrice Centro risorse per  
l'Orientamento e l'alta formazione*

**Lucia D'Odorico**

*Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia  
Centro risorse per l'Orientamento e l'alta  
formazione*

**Michela Castiglione**

*Civiform Soc. coop. Sociale  
(Capofila del Progetto Drop App)*

**SITOGRAFIA**

[www.dropapp.eu](http://www.dropapp.eu)

[www.erasmusplus.it](http://www.erasmusplus.it)

**NOTE**

- 1** Progetto promosso insieme all'Ufficio Scolastico Regionale nel 2003. Atti del convegno realizzato il 14 ottobre 2004 pubblicati in allegato al n° 25 della Rivista "Quaderni di Orientamento": [http://www.regione.fvg.it/quaderni/Quaderno%2025\\_allegato\\_Starbene-studiandobene/files/assets/common/downloads/page0001.pdf](http://www.regione.fvg.it/quaderni/Quaderno%2025_allegato_Starbene-studiandobene/files/assets/common/downloads/page0001.pdf)
- 2** Bandi anti dispersione, inseriti nel quadro degli interventi contributivi per l'arricchimento dell'offerta formativa, con particolare riferimento al periodo compreso tra il 2005 - 2011. I bandi aggiornati sono consultabili sulla Pagina web regionale <http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/istruzione-ricerca/regione-per-scuole/>
- 3** Informazioni sul progetto: <http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA5/>
- 4** Informazioni sul progetto: <http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA7/>
- 5** Informazioni sul progetto: <http://www.regione.fvg.it/rafv/cms/RAFGV/istruzione-ricerca/regione-per-scuole/FOGLIA5/>
- 6** Sito web del Progetto, che contiene molti materiali di approfondimento: <http://dropapp.eu/it/>
- 7** A Udine nella primavera del 2016 è stato organizzato il Convegno "Generazione Digitale" per la presentazione del progetto Drop-App e delle iniziative regionali per la Scuola Digitale - <http://eventi.regione.fvg.it/Eventi/dettaglio-Evento.asp?evento=6161>
- 8** Ciò è avvenuto, ad esempio, presso l'Istituto Partner IES Valle de Aller (Spagna), che offre, all'interno dell'attività permanente dell'Istituto, un programma consolidato sulla mediazione dei conflitti in ambito scolastico. <http://blog.educastur.es/iesdealler/>

# MUSICA PER STAR BENE

## L'INSEGNAMENTO DEL BEN ESSERE A SCUOLA

Marco Vinicio Masoni

Così come la musica e la creatività anche lo star bene non si estrae dalle teste dei bambini e degli adolescenti, ma si insegna all'interno del processo educativo

### AI POMODORI PIACE MOZART

Partirò con una sorta di ingenuità utilizzando una locuzione di J. Rawls, forse il più illustre filosofo del diritto del Novecento. Per definire il concetto di giustizia ipotizza la presenza di esseri umani privi di cultura, conoscenze, ideologie, convinzioni, certezze, ricchezze materiali, con una salute non cagionevole, insomma degli uomini pari, uguali agli altri e appiattiti da una caratteristica: sono ricoperti e protetti dal velo dell'ignoranza. E dice: a questo punto vediamo come nascono le idee naturali umane, semplici, basilari, di giustizia. Ecco io mi difendo qui con quel velo perché dirò cose che non hanno a che fare con la mia competenza musicale (scarsa) o con la cultura musicale in generale. Sono nella posizione di chi cerca di capire cosa accade in quello strano mondo dei suoni standone fuori. La prima cosa che mi viene in mente è la lettura di un simpaticissimo libretto di B. Vessicchio, intitolato, "Ai pomodori piace Mozart", dove Vessicchio crede o sembra credere al fatto che l'effetto che la musica produce avvenga in modo meccanico/biologico sui viventi, perfino sui viventi vegetali, come i pomodori. Ecco, restando intatta la mia simpatia per Vessicchio vorrei inizialmente confutare dal basso dei miei saperi quella tesi, e poi procedere

da quella confutazione.

Il fatto è che gli esseri umani, nel momento in cui hanno concepito, non so quante decine di migliaia di anni fa, qualcosa che noi oggi chiamiamo simbolo, quando indicando qualcosa hanno smesso di guardare la mano e hanno girato la testa nella direzione indicata, in quel momento hanno sentito scattare qualcosa. Qui "momento" è utilizzato in modo ovviamente metaforico, probabilmente sarà stato un batter di ciglia lungo qualche migliaio di anni. So che nei cani, animali fra i più intelligenti la cosa non avviene. So che nei primati evoluti è già presente una forma elementare di menzogna<sup>1</sup>.

Quando scatta l'umanità, l'evoluzione darwiniana si interrompe, cambia di colpo le proprie regole e diventa evoluzione culturale, con tempi diversi, con risultati diversi, con logiche e regole diverse. In questo nuovo stato l'uomo, utilizzando il simbolo e il linguaggio, *rivede il mondo costruendone un altro*, non più con i sensi affilati e addestrati nell'evoluzione, ma con le costruzioni di significato e senso che la nuova cultura consente.

Un altro mondo, carico di sacralità, con le sue nuove certezze, dove si inventa la menzogna evoluta, insomma la "cultura", termine largo, direbbe il filosofo, perché capace di accogliere molto.

Ora il mondo culturale ha ovviamen-



te un rapporto col mondo reale, ma è un rapporto mediato profondamente dai significati che la natura assume. Noi dobbiamo nutrirci, come fanno le scimmie e gli altri animali, ma il nostro mangiare è ritualizzato, viviamo il sesso non obbedendo a un impulso puramente biologico e "bestiale" (sì, d'accordo, non tutti).

Ecco, la musica è un prodotto di questo mondo culturale. È un prodotto che va letto e va visto come fatto che ha bisogno di un contesto culturale, non solamente naturale. Non siamo davanti a vibrazioni e basta. Non esiste una musica delle sfere celesti, a meno che l'uomo non l'abbia immaginata. Pensiamo all'aspetto storico della questione. La storia come crociantamente si sa è scritta dal presente. Tucidide inizia la sua storia dicendo: prima di noi Greci non è accaduto nulla di interessante, quindi cominciamo da qui. Un modo sofisticato e nuovo per celebrare le origini, così poi farà anche Roma. La storia fa ciò che le occorre, ma non ricostruisce una parte fondamentale del passato, quella parte che non ha più nulla a che fare col presente. Ebbene, pensavo recentemente al canto gregoriano e a un ragazzo che si ritrovava a scuola sempre solo e alla mamma che se ne lamentava con me:

*"Mio figlio è sempre solo in classe, durante l'intervallo tutti escono nei corridoi e lui resta, l'unico, nell'aula. Non ha amici, io ci soffro, mi intristisce pensarlo così solo."*

*"Ma signora" dico "non ha nessun interesse in comune con gli altri?"*

*"Sì, gli piace la musica!"*

*"E allora signora, i ragazzi vanno matti per la musica, possibile che non faccia amicizie?"*

*"Ma vede, dottore, mio figlio, dodici anni, va matto solo per la musica sacra medievale".*

E allora ho pensato a quel ragazzo che probabilmente credeva di ascoltare il vero canto gregoriano, ma che non poteva neanche lontanamente "sentire" e provare ciò che sentivano i monaci, i cantori nel coro ligneo in fondo alle

absidi delle chiese antiche. Quel canto non era destinato a un pubblico, era stato composto e veniva cantato per abbellire il testo sacro, così come i libri sacri erano abbelliti con le miniature.

Noi non possiamo sentire ciò che sentivano cantando quei cantori, quei religiosi, quei frati. Così come oggi possiamo ammirare, frantumatori di unità semantiche, una antica miniatura senza minimamente pensare al testo che essa abbelliva. Noi sentiamo altre cose. Quel ragazzo non lo sapeva, ma stava ascoltando altro, un canto gregoriano con l'incancellabile aura un po' commerciale del nostro presente.

## **LE COMPETENZE MUSICALI DEI LEGIONARI ROMANI**

La storia ci insegna che anche il concetto di musica può essere vissuto, pensato, in modo diversi. Mi imbatto in Vitruvio, nel suo *Res Aedificatoria*, il grande libro che dal Rinascimento in poi ispira (o respinge) tutti i grandi architetti, che l'anno copiato, criticato, modificato, come il Palladio.

Bene, apro il mio Vitruvio e mi imbatto in una strana lettura che vi riassumo:

*Il legionario romano deve avere una preparazione musicale.*

Oh, caspita. Sussulto. Io mi ero messo in testa, leggendo tante cose sull'antica Roma che il legionario fosse una figura brutale, senza grilli per la testa, senza fantasie speculative, capace solo di combattere con coraggio e ferrea disciplina, una macchina per uccidere insomma.

E qui mi si dice che deve avere competenze musicali! Ma che bella cosa! Che apertura mentale questi Romani, che formazione completa, oggi diremmo, a 360 gradi!

Poi vado avanti a leggere.

E leggo che, come tutti sapete, i Romani costruivano formidabili macchine da guerra: catapulte, baliste, scorpioni, eccetera.

E le baliste erano tese (dato che non c'era il caucciù) torcendo con forza delle strisce di pelle o tendini animali.

Dopodiché, caricata la macchina, quando le trecce ritorte a forza venivano liberate di colpo si scaricavano dando slancio alla leva che scagliava il proietto.

Ebbene, generalmente i cordoni di pelle che venivano ritorti erano due, a sinistra e a destra, e occorreva che fossero ritorti allo stesso modo, altrimenti il proietto avrebbe subito una spinta asimmetrica e la traiettoria sarebbe stata deviata.

E come si può sapere se i due cordoni sono tesi allo stesso modo? *Li si pizzica e si sente che suono fanno*. E si regola il tiro facendo in modo che i suoni siano uguali. Non solo; il lanciatore esperto sa che torsione deve dare a seconda della distanza alla quale colpire; così, conoscendo bene la musica delle corde, può anche calcolare con grande esattezza direzione e gittata.

Ecco la competenza musicale dei legionari romani.

Un utilizzo del termine "musica" completamente diverso.

Abbiamo poi una musica legata ai concetti identitari. Il nostro mondo degli ultimi decenni è un mondo nel quale i nostri figli hanno smesso di nascere col destino già assegnato, come accadeva nel secolo scorso nell'Italia contadina e preindustriale: nasco da braccianti e morirò bracciante.

Questa certezza termina con la nostra, ancorché tardiva, rivoluzione industriale. Ciò significa che oggi il figlio di operai può diventare anche ingegnere (diciamo che può avvenire con difficoltà minori che in passato), ma soprattutto ciò significa che il destino non è assegnato in modo fermo e immutabile con la nascita.

Oggi il mio destino me lo devo costruire, e costruirlo significa mettere a punto la propria identità, con la quale non si nasce.

E come faccio? I modi sono tanti, ma ce n'è uno che non manca mai. Aspiro

alla normalità, aspiro a essere come gli altri e per sentirmi normale faccio le cose che tutti fanno: se i miei coetanei impazziscono per questa musica, impazzirò anch'io per essa. Con dei processi non consapevoli ma efficaci.

Ma ci può essere una "droga" musicale. La musica può avere un ritmo che stordisce come una droga, è vero, ma la musica che faceva esaltare gli indiani o le tribù amazzoniche o i nostri tarantolati studiati da De Martino, non è, non costruisce lo stesso effetto ottenuto dalla musica delle discoteche.

Lo sbalzo è cosa diversa. Laggiù c'è un evento mistico, qui si va semplicemente fuori di testa.

Sono cose diverse e la diversità non è contenuta nel ritmo della musica, ma ce la mettiamo noi, con la nostra cultura, siamo noi che interpretiamo, leggiamo, sentiamo diversamente la musica.

Abbiamo influenze narrative che ci fanno cambiare il modo col quale l'ascoltiamo. Due piccoli episodi per rendere l'idea. Un mio ricordo.

Sono studente liceale e al liceo ci fanno sentire una bella musica, poi la interrompono e ci informano: *"Quella che state sentendo è la "Musica sull'acqua" di Handel. Ora vorrei ragazzi"* ci dice il prof, *"che voi sentiate come questa musica richiama davvero la musica dell'acqua"*.

E tutti noi intenti a percepire in quella musica il suono dell'acqua, e a sentirlo come fosse vero!

Ma solo dopo quella frase, sentimmo l'acqua.

La musica non contiene il suono dell'acqua.

Nello stesso mese mi imbatto nella quinta di Beethoven, con l'incipit che tutti conoscete: *dan dan dan daaaan!* Mi piace molto, e anche ai miei compagni. Non si diceva ancora che figata! Ma si disse: Forte!

Finché leggiamo uno scritto di Beethoven dove dice che le battute di inizio della quinta rappresentano il destino che bussava alla porta. E Tutto cambiò e quel tan tan tan taaan divenne per sem-



pre il destino che bussava alla porta. Senti che forza! Senti come rende l'idea! Certo! Ma solo dopo che me l'hanno detto.

Accostamenti ormai inevitabili, accostamenti che non possiamo più cancellare. Ora mi viene in mente la volta che feci sentire "Gioinezza", sì, proprio l'inno fascista, a un amico inglese che non ne sapeva nulla. L'amico ascolta e dice wonderful, bello, proprio bello. E certo, per noi può essere bella o brutta, ma non si riuscirà mai, qualunque sia la nostra fede politica a disgiungere quella canzone, quell'inno, da ciò che rappresentava.

E le eventuali atrocità o le nostalgie non sono in quella musica, sono in noi che le ricordiamo, che le riportiamo in superficie.

C'è un effetto della musica legato ai ricordi personali e affettivi.

Sento alla televisione una vecchia canzone, le parole scuotono la mia attenzione, mi fermo e le ascolto:

*"Io la vidi uscir dalla chiesetta  
Con un'aria di misteeeroo"*

E non è più una canzone, ma il volto e la voce di mia nonna andata via tanti anni fa, e mi si stringe il cuore.

Porto l'esempio di un cieco dalla nascita. Ebbene, effettuano con lui il primo trapianto di cornea per ridargli la vista, anzi, per dargli la vista. Intervento delicato, grande attenzione, grande ansia da parte della équipe medica, alla fine sono tutti intorno al suo letto, gli tolgono le bende, gli dicono "apri gli occhi", si attendono un "ooooh" di meraviglia, gioia e stupore da parte di chi finalmente vede il mondo e invece il nostro paziente, alzate le palpebre lancia un urlo disperato.

Ciò che vede è un orribile caos, un disordine di segnali, luci, colori mai visti prima, nulla di quel che vede ha *sensò* e affinché le cose, gli oggetti possano essere riconosciuti lo rieducano (mano e vista). E così il nostro impara a vedere.

Perché si impara a vedere, non si vede e basta.

Allo stesso modo immaginate un sordo assoluto e con la ferocia di una

fantasia da studioso rendiamolo anche analfabeta, non ha mai nemmeno letto nulla che riguardasse la musica. Ora compiamo una operazione immaginaria e gli doniamo l'udito. Pensate davvero che con quella nuova dote possa sentire la musica? Distinguere il caos dai suoni ordinati? "Sentirebbe" il caos come quel cieco "vedeva" il caos.

E quel caos andrà ordinato, con le nostre conoscenze. Tutto questo per dire che la musica non può star da sola, non esiste una sorta di astrazione musicale assoluta.

Una vibrazione o un insieme di vibrazioni possono probabilmente essere percepite dai "pomodori" di Vessicchio, ma anche noi sentiamo i nervi ribellarsi allo stridio di un gesso sulla lavagna. E il gessetto non produce musica.

La musica è se volete una immensa metafora, e le metafore non possono star da sole, hanno bisogno di una cornice, di un contesto, di parole, cultura che le rendano evidenti.

Se pronuncio la parola "bersaglio" non sto favorendo la creazione di immagini narrative, ma se io dico "mi sento un bersaglio", allora scatta la metafora. Se dico "onda" non accade nulla, ma se dico "le onde d'erba della pampa argentina", allora sì, allora ho la metafora. La metafora ha bisogno di altro per esistere, per emergere. Vale anche per la musica.

La musica è un significante dal significato estesissimo, una metafora immensa. E le situazioni elencate in queste pagine non sono altro che cornici messe a rivestire la metafore per dare un senso a ciò che si ascolta.

Ora però qui vorrei tornare all'argomento del titolo: l'insegnamento del benessere tramite la musica, a scuola.

Il benessere scolastico. Che c'entra con ciò che s'è scritto?

Dobbiamo dare senso alla grande metafora. Vi invito a lasciare da parte il concetto di metafora e a prendere quello di creatività, poi penseremo a riunirli di nuovo.

## LA COSTRUZIONE DELLA CREATIVITÀ

La creatività troppo spesso viene intuita e pensata come qualcosa che va estratto dalle teste dei bambini e dei ragazzi. Si dice "liberiamo la loro creatività". Ma, ahimè, la creatività nei bambini non c'è. Il bambino non è creativo, è invece *libero*, che è cosa assai diversa.

Può far di tutto, ma l'impronta di una scarpa su una parete appena imbiancata, un foglio stropicciato e strappato non ci faranno dire estasiati: che creatività. Perché si appaia creativi occorre fare un bel disegno come piace a noi e come noi intendiamo che debbano essere le cose creative. Insomma la creatività richiede regole. Così come la musica, la grande metafora richiede un contesto che ne faccia leggere un senso, così la creatività richiede regole. Che sono quelle per le quali diciamo "ciò che vedo è creativo". E quindi, come sarebbe importante ripeterlo a lungo, nelle scuole: la creatività si insegna, non si estrae.

Così come la musica si insegna e non si estrae. Il grande sarto, il grande artista, il grande architetto mettono in atto qualcosa che risponde a regole estetiche che cambiano nel tempo e si formano collettivamente, nascono prima nelle menti di grandi masse: si costruisce un fantasma di idea nuova che ancora non prende forma, ancora è trasparente, ma vien colta dai più sensibili, dai più attenti, da chi ha la vista più acuta. È essenziale che si faccia ciò che le "persone" vogliono venga fatto senza ancora averlo detto o chiarito a se stesse. Il creativo percepisce la richiesta non detta e sa rispondere. Dopodiché l'oggetto prodotto viene *riconosciuto* in quanto novità (silenziosamente annunciata). Allora la musica può essere insegnata in questo modo, facendo sì che vengano colmati i bisogni non detti. Che generalmente, a scuola, non dovrebbero essere quelli dati dal mercato, dato che questi sono bisogni *già*

*detti e gridati*.

Per intuire come il liberismo musicale, cioè il lasciar fare al mercato della musica, possa produrre pessimi frutti si pensi alle case editrici che con l'ufficio marketing (oggi di moda) stanno rovinando l'editoria, togliendo di mezzo gli editori coraggiosi. Si vende solo ciò che si sa già vendibile, già noto, già sperimentato, come accade con lo share nelle televisioni, e le librerie si riempiono di immondizia.

La musica non può essere solo ciò che già piace, ciò che già vende, ciò che già è accettato.

Una musica così insegna la normalità. E se l'identità è fatta anche di ricerca della normalità, allora occorre salvare anche quella parte di musica che fornisce la certezza del già accettato, del già sperimentato, del normale, *ma occorre aggiungere altro*, perché l'identità si può raccontare così, con un ossimoro: *devo essere come tutti gli altri, ma essere comunque distinguibile fra tutti*.

Non siamo formiche, non siamo api. Devo allora insegnare questo: la normalità e la diversità.

E quale può essere un contesto generale che può andare d'accordo con lo stimolare la creatività, l'educazione la formazione musicale, il pensiero musicale? Cos'è che noi sappiamo che va insegnato affinché le menti avanzino? Per antonomasia, qual è la cosa da saper vivere? Lo ricorda Borges, è il dubbio. È sapere che tutto ciò che viene dichiarato vero può anche non esserlo, è sapere che posso discutere, mettere in crisi, migliorare, criticare, che non c'è un assoluto, posso fare questo.

Io non so come si fa, mi sto difendendo col velo dell'ignoranza. Ma so che andrebbe fatto questo. So che se io insegno il dubbio musicale costruirò il pensiero musicale, vi sto invitando insomma alla didattica del dubbio. Star bene? Anche questa è solo una frase. Diamole un senso. Non c'è nulla di ciò che gli uomini sentono che non sia stato prima annunciato e profetizzato. Sia-





mo prossimi a diventare otto miliardi, l'omologazione che ci trasformerà in formiche, ci attende se non facciamo in modo che i nostri ragazzi dicano "la penso così" e non "si deve pensare così", anche in musica. Anche lo "star bene" si insegna, non si estrae.

### Marco Vinicio Masoni

Psicologo, psicoterapeuta  
Milano

## BIBLIOGRAFIA

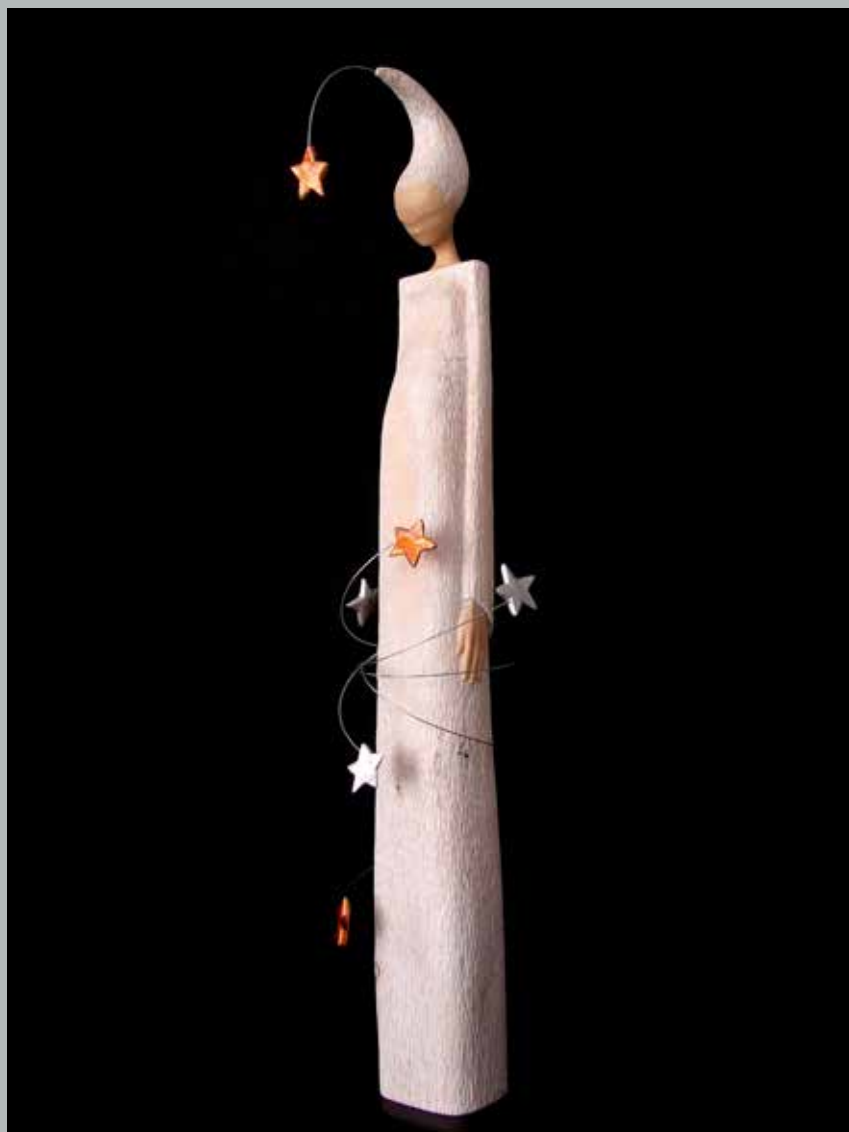
**Rawls J.**, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2017.

**Vitruvio Pollione Marco**, *De architectura*. Edizioni Studio Tesi, Milano, 1999.

**Vessicchio P.**, *La musica fa crescere i pomodori. Il suono, le piante e Mozart: la mia vita in ascolto dell'armonia naturale*, Rizzoli, Milano, 2017.

## NOTE

**1** Si sa di un gruppo di oranghi abitanti in un recinto zoologico. In genere l'orango che vede arrivare l'addetto che porta il cibo manda un segnale e tutti gli oranghi corrono verso la direzione dalla quale viene il segnale. Un orango tuttavia scoprì come ingannare il gruppo: quando vedeva arrivare l'addetto segnalava l'arrivo del cibo da una certa zona diversa del recinto, poi mentre tutti correvano verso la direzione sbagliata lui andava dalla parte giusta e, arrivando per primo, sceglieva i cibi migliori. È forse l'unico esempio noto di menzogna progettata e non costruita nella evoluzione della specie (come le astuzie per la caccia).



Lara Steffe, *Prima stella a destra*, questo è il cammino, 2017, legno di cirmolo, metallo, acrilici e foglia oro, 103x12x13 cm

# LA MEDIAZIONE COME RISOLUZIONE ALTERNATIVA AL CONFLITTO

## IL RUOLO DEL MEDIATORE SCOLASTICO

Graziella Cantiello

*Il mediatore scolastico è una figura neutrale che facilita la comprensione delle emozioni altrui ristabilendo un clima di fiducia tra le parti in conflitto*

### L'EDUCAZIONE ALLA LEGALITÀ

Nell'ambito dell'educazione alla legalità e nel progetto che l'Ordine degli Avvocati di Pordenone di concerto con il CNF ed il MIUR<sup>1</sup> sta continuando a portare avanti nelle scuole della provincia anche nell'anno scolastico in corso, con inopinabile riscontro positivo, si inserisce senz'altro l'introduzione e la prospettazione ai ragazzi di alcuni principi relativi al concetto di mediazione nell'alveo della scuola.

Durante le nostre lezioni abbiamo proposto agli studenti di individuare le casistiche registrate in classe e le possibili soluzioni usando gli strumenti della riflessione e della maieutica. La mediazione nell'ambito scolastico ha l'obiettivo di far conoscere ai ragazzi una modalità alternativa di risoluzione dei conflitti.

Essa può essere esplicitata mediante tecniche da proporre ai ragazzi che mirano alla gestione ed al superamento dei conflitti dando loro la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, capire le proprie emozioni, acquisire la capacità di ascolto, accogliendo il punto di vista dell'altro.

Attualmente si assiste a sempre più frequenti fenomeni di prepotenza, bullismo adulto e giovanile nonché di intolleranza diffusa anche nell'ambito

scolastico sino a sfociare in veri e propri conflitti.

Tali conflitti hanno luogo non solo tra gli stessi alunni, ma tra docenti e alunni, tra genitori e docenti e paradossalmente anche tra gli stessi genitori. Frequentemente portiamo loro l'esempio delle chat di gruppo e gli esiti spesso inquietanti dei giudizi e dei commenti in esse inserite con conseguenze anche penalmente rilevanti come la diffamazione, la pedopornografia, il sexting, la violazione del diritto alla privacy etc.

Questi segnali necessitano di una maggiore sensibilizzazione rispetto alla gestione del conflitto. Come avviene anche per la nostra professione in cui l'orientamento sempre più urgente è quello di privilegiare la risoluzione alternativa dei contenziosi con le procedure ADR (Alternative Dispute Resolution)<sup>2</sup>, anche nella scuola si rende necessario attivare processi di recupero delle risorse relazionali.

Il *mediatore scolastico* è una figura neutrale, impegnata a ristabilire il dialogo tra le parti per facilitare la risoluzione del conflitto e la comprensione delle emozioni altrui, instaurando un clima di fiducia in classe, ma anche fuori dal contesto educativo.

Il suo fine è quello di creare uno spazio idoneo per la gestione dei conflitti con l'intento di ridefinire i rapporti tra tutti i soggetti (docenti, alunni, genitori)



prendendo spunto dalla comprensione reciproca di bisogni e interessi.

Anche nella nostra Regione sono nati alcuni progetti, che hanno coinvolto le scuole, ispirati dalla volontà di promuovere lo sviluppo dell'empatia, del rispetto reciproco, della necessità di affrontare e risolvere i conflitti in modo propositivo, promuovendo la convivenza sociale.

Diffondere la pratica della mediazione significa utilizzare i conflitti come educazione alla legalità ed alla crescita individuale, attuando il più possibile i fenomeni dilaganti di odio sociale anche amplificato dal web.

Durante le lezioni di legalità si è cercato di fare chiarezza su alcuni termini che i ragazzi spesso tendono a confondere e che riguardano le parole litigio, conflitto, contrasto, prepotenza. Ad esse è sempre stato attribuito un significato negativo e spesso nell'immaginario degli studenti la risoluzione di tali criticità passa attraverso uno scontro ed una risoluzione drastica.

Si rende necessario focalizzare l'attenzione dei ragazzi sul fatto che il contrasto, la divergenza, l'opposizione, il conflitto sono dinamiche relazionali che devono essere affrontate e che rappresentano una risorsa per salvaguardarsi e ottenere una migliore regolazione tra l'altro ed il sé.

Si è cercato di spiegare che la modalità ormai sorpassata di affrontare il conflitto con la categoria della colpevolezza e dell'intento di ristabilire la "giustizia", ha impedito di utilizzare la capacità di confronto che risulta fondamentale per apprendere l'autoregolazione e il rispetto delle regole sociali. Il confronto e quindi il conflitto sono necessari per riuscire a convivere con gli altri, senza dunque utilizzare la violenza o la prevaricazione.

## IL DIRITTO DI LITIGARE

Durante le lezioni di legalità, nelle quali illustriamo la Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'A-

dolescenza<sup>3</sup>, si è ritenuto di inserire sempre il *diritto di litigare* quale antidoto alla violenza interna ed esterna, ponendo l'accento sulla necessità di gestire il conflitto grazie alle figure adulte (insegnanti, genitori nonché operatori esterni) che li mettano nelle condizioni di sviluppare capacità di interazione, confronto, in modo competente e costruttivo. È indispensabile porre l'attenzione sui conflitti e nella loro gestione diventa di prioritaria importanza la necessità di trasformare il conflitto in una risorsa. I conflitti esistono e l'unico modo per affrontarli e risolverli è riuscire a gestirli.

Riflettendo sul tema del bullismo è evidente come esso si sviluppi maggiormente nei gruppi apparentemente coesi, dove la conflittualità è negata; in quei contesti il bullo riesce con più facilità ad emergere ed a trovare ragione di esistere. Da qui la necessità di insegnare ai giovani la capacità di autoregolare le loro dinamiche conflittuali, anche mediante la mediazione scolastica, utilizzando i metodi con cui l'adulto mediatore stimola l'interazione e favorisce la gestione dei conflitti.

L'adulto avrà il compito di far apprendere ai ragazzi la capacità auto-regolativa, attivando un processo interiore che permetta di rimodulare i propri bisogni ed interessi in base alle esperienze vissute. Mediante tale capacità i bambini e gli adolescenti comprendono che il litigio rappresenta un'opportunità per imparare a collocarsi nel gruppo, a valorizzare i legami e ad armonizzare i propri interessi con quelli degli altri.

Senza dubbio i giovani hanno una capacità plastica che gli consente di evitare di assumere posizioni rigide. Se fin da piccoli essi, aiutati dagli adulti, riuscissero a scontrarsi tra loro, ascoltando empaticamente la posizione altrui e imparassero a gestire il conflitto, da adulti non si troverebbero di fronte alle forme di rigidità e ostinazione che trascendono negli episodi di violenza a cui assistiamo, purtroppo, ogni giorno.

Il messaggio da veicolare ai ragazzi è

quello che non ci sarà la soluzione del conflitto se non sapranno individuare i reciproci interessi. L'adulto dovrà attivare un processo di trasformazione e conoscenza basato sulla conoscenza dei propri interessi interni per trasmettere queste informazioni usando una metodologia maieutica.

Durante le lezioni di legalità abbiamo proposto ai ragazzi di analizzare un litigio o un conflitto che abbiano sperimentato in classe o comunque nell'ambito scolastico. Sono state esposte varie versioni del fatto che poi è stato esaminato fino a quando i giovani sono stati in grado di individuare alcune vie d'uscita.

Ovviamente il ruolo del mediatore adulto è quello di ascoltare, mantenendo la **neutralità empatica**, cercando di cogliere la sofferenza, la rabbia ed il malessere riportati dai ragazzi, restituendo loro la fiducia che spesso non percepiscono.

Un mito che abbiamo cercato di sfatare è quello della ricerca del colpevole; l'adulto non dovrà atteggiarsi a giudice, ma trasmettere la capacità di gestire la situazione di conflitto, facendoli parlare del problema in esame, accogliendo le reciproche posizioni e favorendo l'accordo tra di essi.

## RISULTATI SODDISFACENTI

La tipologia dei casi che i ragazzi stessi ci hanno sottoposto è risultata variegata ed estremamente utile per comprendere non solo la casistica, ma anche il loro approccio al conflitto. I temi hanno riguardato questioni di genere, di discriminazione, di prevaricazione ed anche di incomprensione tra gli adulti ed i ragazzi stessi. Utilizzando tali tematiche, scelte esclusivamente da loro, si è riusciti a individuare la possibile mediazione, spesso del tutto antitetica a quella che, nel loro immaginario, sarebbe stata la risoluzione del contenzioso attraverso

l'eventuale azione giudiziaria.

Il risultato è stato soddisfacente perché elaborato da loro stessi, seppure con ausilio esterno dell'adulto. Sono emersi gli interessi reciproci dei gruppi che fisiologicamente si creano, che si sono dimostrati però capaci di affrontare le divergenze di opinioni e riuscendo poi a definire un accordo soddisfacente.

Ritengo che tale metodologia di risoluzione del conflitto sia sicuramente foriera di una distensione e di una maggiore comprensione di tutti quei problemi che i nostri giovani vivono nel loro quotidiano, anche nell'ambito scolastico.

Un ragazzo che imparerà a litigare e a gestire il conflitto connaturato alla vita sociale, sarà un adulto che saprà gestire le proprie emozioni e confrontarsi con gli altri, superando l'egocentrismo che può sfociare in episodi di aggressività e di prevaricazione, oggi, purtroppo, molto diffusi.

**Graziella Cantiello**

*Avvocato*

*Ordine degli Avvocati di Pordenone*



## BIBLIOGRAFIA

**Di Dedda I.**, *Educare alla legalità. Fondamenti, problemi, prospettive di intervento*, ISU Università Cattolica, Milano, 2009.

**Giannini A.M., Sgalla R.**, *Giovani e legalità nelle realtà a rischio*, Carocci, Roma, 2009.

## NOTE

**1** Protocollo d'Intesa tra CNF e MIUR del 03.10.2016.

**2** Si tratta di una serie di tecniche e procedimenti (mediazione, negoziazione, arbitrato) di risoluzione di controversie di tipo legale attinenti a diritti disponibili, alternativi rispetto al giudizio amministrato dagli organi giurisdizionali pubblici.

**3** La Convenzione è stata approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, il 20 Novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la Legge N. 176 del 27 Maggio 1991.



Alessio Russo, Pesca miracolosa, 2016 tecnica mista su carta grossa, 100x80 cm

# OUTDOOR ACTIVITY: IL PARCO GIOCHI “PRIMO SPORT”

## UN AMBIENTE ADATTO ALLO SVILUPPO DEI BAMBINI

Patrizia Tortella

### QUANTO SI MUOVONO I NOSTRI BAMBINI?

L'Organizzazione Mondiale della Sanità e altre organizzazioni internazionali quali American Heart Association AHA, American Association of Pediatrics AAP, raccomandano che i bambini sin dalla nascita pratichino attività fisica (WHO, 2017).

Le ormai ventennali evidenze scientifiche hanno messo in evidenza che l'attività fisica aiuta a prevenire patologie non trasmissibili quali malattie metaboliche, diabete, ipercolesterolemia, problemi cardiaci, tumori.

Gli organismi internazionali raccomandano per i bambini da 3 a 6 anni almeno 60 minuti di attività strutturata e 60 minuti di gioco libero ogni giorno (NASPE, 2011).

Nonostante queste raccomandazioni e le numerose evidenze scientifiche dei benefici connessi a uno stile di vita attivo, i bambini e le bambine si muovono troppo poco e la tendenza per i prossimi anni è che si muoveranno sempre meno (Okkio, 2017).

Perché c'è difficoltà da parte degli adulti nel comprendere la necessità di movimento del bambino/a? Perché si sente dire “io mi occupo del bambino a 360°” ma quando si esamina la composizione dei gradi di questo interesse non compare l'attività motoria?

### UN PO' DI STORIA E DI STORIE DI SVILUPPO MOTORIO

La celebre frase “mens sana in corpore sano” attraversa il pensiero umano da lungo tempo, assumendo significati diversi. Giovenale, nella sua satira affermava che l'uomo doveva aspirare solamente alla sanità dell'anima e alla salute del corpo, pregando gli Dei affinché concedessero entrambe le cose, Aristotele sosteneva che mente e corpo dovevano essere “allenati” separatamente per potersi sviluppare al meglio.

Come afferma Karen Adolph (Adolph et al., 2010) nel suo articolo “*Key participant, in the service of the true princesses of psychology – language, cognition, perception and social interaction*”, al giorno d'oggi nella civiltà occidentale lo sviluppo motorio viene considerato importante non per se stesso, ma in quanto strumento utile al raggiungimento di altri traguardi ritenuti “più importanti” relativi ad esempio a linguaggio, intelligenza, percezione, interazione sociale.

La stessa ricercatrice fa notare come le pubblicazioni scientifiche sullo sviluppo nel corso dell'infanzia siano state poche fino agli anni '80 e di queste solo 5,2% fosse rivolto allo studio dello sviluppo motorio (Adolph, 2015).

La mancanza di interesse è probabil-



mente da ricercare nei lavori pubblicati nei primi decenni del secolo scorso da importanti opinion leaders (Gesell, 1946; McGraw, 1945; Shirley, 1931) che descrivevano lo sviluppo come una sequenza organizzata di comportamenti, derivanti dalla maturazione del sistema nervoso centrale (McGraw, 1943). Lo sviluppo era considerato un processo "naturale", innato e guidato da un "orologio biologico". Si riteneva che la maturazione del sistema nervoso centrale fosse responsabile dell'insorgere dei diversi comportamenti motori della bambina/o e che le stimolazioni ambientali avessero un ruolo limitato, essendo capaci solo di favorire accelerazioni o ritardi nella comparsa dei comportamenti motori.

Da dove derivava questa idea? Coghill (1969), studiando lo sviluppo delle larve di salamandra, aveva mostrato come i cambiamenti (stadi maturazionali) che avvenivano nello sviluppo embrionale fossero corrispondenti a quelli dello sviluppo del loro sistema nervoso e alla comparsa di comportamenti motori specifici. Gesell, un importante pediatra americano, rimase affascinato da queste teorie e, dopo aver effettuato alcuni studi osservazionali su piccoli campioni di bambini, affermò che anche nella specie umana vi fosse un parallelismo tra sviluppo del sistema nervoso centrale e comportamento motorio (1928, 1954); ne risultava quindi un pattern di sviluppo motorio evolutivo rigido e invariabile (Gesell, 1943, p. 18). Egli definì per la prima volta le tappe di sviluppo: *"Growth is a patterning process. It produces patterned changes in the nerve cells; it produces corresponding changes in patterns of behavior"*. I cambiamenti comportamentali (motori) erano considerati dunque conseguenze della maturazione nervosa e erano quindi insensibili a stimoli prodotti dall'ambiente. Dal momento che lo sviluppo motorio era solo dipendente dallo sviluppo biologico del sistema nervoso, esso era automaticamente un processo non interessante da studiare (Adolph, 2015). In quest'ottica

i bambini/e venivano visti in relazione all'età cronologica e considerati tutti uguali mentre eventuali differenze erano da attribuirsi a ritardi nello sviluppo del sistema nervoso.

Ancora oggi in molti Paesi è diffuso questo modo di intendere lo sviluppo motorio: si crede perciò che la bambina/o "maturi spontaneamente" e che non sia opportuno stimolarlo troppo dal punto di vista motorio, per non rischiare di "anticipare" le tappe. Si sente parlare di necessità di "rispettare" i tempi di sviluppo della bambina/o; ma, stranamente, questa attenzione viene posta per l'attività motoria mentre allo stesso tempo si espongono i bambini a intense e continue forme di stimolazione di tipo visivo, cognitivo, percettivo.

## **SONO TUTTI UGUALI I BAMBINI DEL MONDO?**

Solo attorno agli anni '80, grazie agli studi transculturali condotti su popolazioni di diversa cultura, educazione, socialità di tutto il mondo e all'avanzamento delle neuroscienze, sono emerse novità importanti che hanno ribaltato e cancellato il modello "maturazionista".

Scoprire che i bambini Nso' <sup>1</sup> delle comunità rurali del Camerun camminano quasi tutti tra gli 8 e 9 mesi, mentre quelli delle società occidentali intorno ai 12-14 mesi ha destato molta curiosità (Keller, 2007).

Quando poi si è scoperto che i piccoli africani non hanno mai "strisciato né gattonato", un passaggio ritenuto imprescindibile in un'ottica di teoria maturazionistica, senza con ciò subire conseguenze negative per lo sviluppo, la perplessità è aumentata.

Le "tappe di sviluppo" non potevano più essere considerate universali, cioè valide per tutti: le conclusioni di Gesell possono essere solo indicative e valide limitatamente ai bambini che condividono la cultura e lo stesso livello socio economico di quelli studiati dal pediatra americano.

Negli ultimi decenni si è evidenziato come l'ambiente abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo (Gibson & Pick, 2000) e che le competenze motorie non sono "automatiche" ma richiedono attività, ripetizione, esperienza (Heywook & Getchell, 2009).

Eleanor Jack Gibson, psicologa statunitense ha scoperto un'importante relazione tra la percezione e l'azione.

Osservando i neonati andare carponi sopra a un tavolo di legno, ha notato che quando essi raggiungevano una superficie di vetro sotto la quale vi era il vuoto si fermavano, evidenziando così la capacità dei bambini di percepire la profondità e di modificare conseguentemente il proprio comportamento motorio.

L'aspetto interessante è che i bambini, dopo aver compreso che passare sopra al vetro era "sicuro", si muovevano agilmente attraversando il "buco", indifferenti al vuoto sottostante (Gibson, 1979).

Questo esperimento ha permesso di comprendere che vi è anche un apprendimento di tipo percettivo.

La Gibson ha inoltre messo in luce il concetto di "affordances"<sup>2</sup>, ossia l'esistenza di oggetti/situazioni che favoriscono uno specifico comportamento motorio. In quest'ottica, il comportamento motorio nasce dall'interazione con ambienti, materiali e oggetti presenti nello spazio.

Un esempio di come "affordances" minimamente diverse possano modificare il comportamento motorio è riportato nello studio da noi condotto in una scuola dell'infanzia del veronese (Tortella, et al., 2011).

Allo studio hanno partecipato 150 bambini dai 3 ai 5 anni, appartenenti a classi diverse che, una volta alla settimana, erano invitate ad effettuare un'ora di gioco libero in un locale della scuola in cui erano presenti alcuni oggetti appositamente scelti, secondo un protocollo definito dai ricercatori.

I bambini venivano lasciati liberi di

giocare come meglio desideravano e agli insegnanti veniva chiesto di interagire il meno possibile.

Una videocamera appesa al muro registrava immagini e voci. Questa esperienza ha permesso di osservare che la disposizione degli oggetti ha un ruolo determinante nell'uso che i bambini ne fanno e nell'attività motoria messa in atto.

In particolare, abbiamo osservato comportamenti molto diversi quando nella stanza venivano messi cerchi di plastica e gomma di varie dimensioni disposti in unico mucchio in un angolo o sparsi su tutto il pavimento della stanza.

Nel primo caso, raccoglievano i cerchi e realizzavano attività di gioco simbolico, anche a coppie, trascorrendo la maggior parte del tempo fermi o muovendosi poco.

Nell'altra situazione, non maneggiavano i cerchi ma vi saltavano dentro e fuori correndo in continuazione. Sia il tempo dedicato alla corsa e il numero di passi (misurati con pedometro) erano marcatamente differenti nelle due situazioni.

Si tratta quindi di una dimostrazione diretta di come anche la diversa disposizione di oggetti crei "affordances" diverse che stimolano comportamenti motori differenti.

Sulla base dei dati accumulati in anni di esperimenti, Thelen & Smith (1994) hanno proposto la *teoria dei sistemi dinamici dello sviluppo*, in base alla quale il mondo è organizzato in termini di sistema, cioè di un insieme di elementi in interazione reciproca.

Tra gli studi rilevanti è da citare l'osservazione condotta su neonati ove si dimostra che i soggetti un po' grassottelli compiono movimenti con rotazione del braccio per afferrare un oggetto, mentre neonati magri raggiungono l'oggetto con un movimento diretto del braccio.

Quindi anche la morfologia del corpo influisce sulla possibilità e sulla qua-





lità dei movimenti.

Anche la quantità e la qualità del sonno assumono un ruolo importante nello sviluppo (Blumberg & Marques, 2013): durante il sonno i bambini si muovono e con i movimenti notturni consolidano degli apprendimenti di tipo motorio, mentre la quantità di sonno influenza in modo inverso la comparsa di obesità (Tortella & Fumagalli, in press).

Gli attuali studi di robotica (Lungarella, Metta Pfeifer & Sandini, 2003; Oudeyer, Baranes & Kaplan, 2013) sono l'aspetto applicativo più innovativo della ricerca di base sullo sviluppo motorio.

La cornice di tutti questi studi, che considerano in un unico complesso ambiente, contesto, tipo di compito e caratteristiche del soggetto coinvolto, è la *Teoria ecologica dello sviluppo* (Bronfenbrenner, 1979).

## **QUANTO È IMPORTANTE L'AMBIENTE NELLO SVILUPPO?**

Il concetto di "affordances" è importante per comprendere come l'attenzione all'ambiente possa avere importanti conseguenze sullo sviluppo motorio sin dalla più tenera età.

Alcuni pavimenti "afford" favoriscono ad esempio, azioni di andatura carponi, come nel caso di un pavimento coperto da una moquette a pelo lungo.

Allo stesso tempo questo tipo di superficie rende pressoché impossibile strisciare, poiché il pelo lungo blocca l'avanzamento in questa posizione; quindi se il bambino vuole muoversi, per esempio per raggiungere un oggetto desiderato, deve cercare una strategia diversa.

Il modo più efficace è di sollevare la pancia da terra e di appoggiarsi sulle ginocchia. Dopo un certo numero di tentativi "allenanti" il bambino impara.

Se si desidera favorire lo striscio e si mette un bambino di pochi mesi prono su un materassino morbido rivestito di velluto o tessuto, come quelli tipicamente presenti nei negozi, si creeranno delle difficoltà.

Il bambino, su una superficie di questo tipo sarà frenato nei tentativi di movimento e spesso scoraggiato.

È più efficace e quindi invogliante strisciare su una superficie di gommapiuma rigida, avvolta da eco pelle; meglio ancora se il tappetino viene leggermente inclinato.

Quindi è la relazione tra individuo e ambiente che crea le "affordances", le opportunità di azione.

Quando un bambino sviluppa nuove competenze motorie acquisisce nuove "affordances" che gli permettono nuove azioni, prima non possibili.

Competenze motorie (motor skills) e possibilità di azione (affordances) si sviluppano esclusivamente se il bambino realizza esperienze ripetute; come tante altre forme di apprendimento, l'esperienza si consolida se essa è accompagnata da un progressivo aumento della frequenza (ripetizioni), dell'intensità (impegno) e della durata delle attività. L'apprendimento di nuovi movimenti genera nuove opportunità motorie e nuovi apprendimenti (Gibson & Pick, 2000).

È molto importante che i bambini siano attivi e facciano esperienze nell'ambiente. Gli adulti possono "costruire" ambienti favorevoli o sfavorevoli allo sviluppo.

Anche se molti genitori temono di sovrastimolare i loro figli quando si tratta di attività motorie, in verità il vero grande problema della nostra società è che i bambini di oggi si muovono troppo poco.

I cambiamenti degli ultimi anni nello stile di vita delle famiglie e dell'ambiente non contribuiscono alla promozione del movimento e i bambini di oggi trascorrono gran parte del loro tempo in condizioni di marcata sedentarietà.

## **IL PARCO GIOCHI “PRIMO SPORT 0246”: UN AMBIENTE EFFICACE ALLO SVILUPPO MOTORIO E COGNITIVO DEI BAMBINI**

Come risposta alla mancanza di sufficiente movimento dei bambini in età 0-6 anni, noi abbiamo messo a punto le linee guida per la realizzazione di un parco giochi finalizzato alla promozione dello sviluppo motorio e cognitivo. (Tortella, 2011, 2012).

È così nato il parco giochi “Primo Sport 0246” di Treviso realizzato all’interno del complesso sportivo La Ghirada. Il parco è suddiviso in 4 Aree: *Area della Manualità, Area della Mobilità, Area dell’Equilibrio, Area del Gioco Simbolico*. Nello scegliere gli attrezzi abbiamo prima studiato le capacità motorie utilizzate prevalentemente con ciascun attrezzo; questo ci ha consentito di attuare una classificazione funzionale degli attrezzi stessi, seguita da una successiva sotto classificazione in funzione del livello di difficoltà intrinseca prevista per ciascuno di essi. All’interno di ciascuna delle 4 aree sono quindi stati inseriti gli attrezzi/giochi in grado di sviluppare le competenze motorie specifiche dell’area; essi sono stati numerati e disposti in ordine di difficoltà, dal più facile al più difficile. Il parco può essere utilizzato per giocare liberamente, come normalmente accade, ma anche per realizzare percorsi didattici di attività strutturata.

Il primo parco giochi Primo Sport 0246 presente presso il centro sportivo “La Ghirada” ha un’estensione di circa 2.500 metri quadrati. Grazie alla collaborazione con l’associazione Laboratorio 0246, Verde Sport, e CONI di Treviso è stata realizzata una ricerca che ci ha permesso di mettere a punto una metodologia di attività che promuove in modo molto efficace lo sviluppo di

competenze motorie e cognitive nei piccoli frequentatori del parco (Tortella & Fumagalli, 2016; Tortella & Fumagalli, 2018). Le scuole dell’infanzia della città di Treviso possono frequentare il parco in orario scolastico grazie ad un servizio di pulmini messo a disposizione gratuitamente dall’Associazione Laboratorio 0246. Una volta arrivati al parco i piccoli vengono accolti da un gruppo di esperti nell’attività motoria, che li guidano nei percorsi strutturati.

Questa opportunità è offerta alle classi per cicli di 10 settimane, permettendo così a tutti i bambini, anche ai meno abbienti, di usufruire di opportunità studiate di divertimento e sviluppo. L’esperienza da noi condotta per 5 anni con il contributo dell’Associazione no profit Laboratorio 0246, in sinergia con il nostro Centro di Ricerca sullo Sviluppo Motorio nell’Infanzia dell’Università di Verona, ha avuto una valenza non solo scientifica, ma sociale in quanto ha fornito opportunità di divertimento e di sviluppo motorio a livello qualitativo elevato anche a bambini che non avrebbero mai potuto permettersi un percorso così importante.

Le ricerche hanno evidenziato che i bambini che hanno realizzato il percorso di attività strutturata al parco giochi “Primo Sport 0246” hanno incrementato le loro competenze motorie e cognitive soprattutto quando l’esperienza è stata condotta in modo strutturato (Tortella et al., 2016); i dati dimostrano l’eccezionale importanza sullo sviluppo motorio e cognitivo dell’intervento didattico studiato sulla base delle evidenze scientifiche.

Successivamente a questa prima esperienza sono stati costruiti altri parchi giochi “Primo Sport 0246” di dimensioni inferiori (circa 1500 mq) a Roma, in viale Tiziano, e a San Lazzaro di Savena (Bo), nel parco Europa.

I parchi “Primo Sport 0246”, progettati con il medesimo concept finalizzato allo sviluppo motorio, sono stati realizzati anche presso alcune scuole dell’infanzia



del Veneto: "Angeli Custodi" di Gargagnago (VR), "Grigolli Bresciani" di Cerea (VR), "Bambi & Bimbi" di Pescantina (VR), "San Gaetano" di Molina di Malo (VI). Benché di dimensioni più ridotte (dai 350 ai 600 mq), questi parchi rappresentano un'opportunità unica di sviluppo motorio e di sviluppo cognitivo e per gli insegnanti di sperimentazione e implementazione di metodologie didattiche innovative.

Da non sottovalutare infine è l'opportunità di sviluppo che un parco "didattico" può offrire ai bambini indipendentemente dallo stato socio-economico e dalla cultura d'origine. Inserito nel contesto scolastico, il parco gioco diventa automaticamente un luogo di sperimentazione didattica e scientifica nonché un'insostituibile opportunità di sviluppo di competenze motorie e di relazioni sociali: non già uno "spazio di sfogo" ma un luogo di sviluppo veramente a 360° per "ciascuno".

### Patrizia Tortella

*PhD in Scienze della Cognizione e della formazione*  
 Centro di Ricerca sullo Sviluppo Motorio dell'Infanzia  
 Università di Verona

## Bibliografia

**Adolph, D.E., Tamis-Lemonda, C.S., & Karasik, L.**, (2010). Cinderella indeed – a commentary on Iverson's Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development.

**Adolph, K.E., & Berger, S.E.**, (2015). Physical and motor development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (7th ed., pp. 261-333). New York, NY: Psychology Press/Taylor & Francis.

**Blumberg, M. S., & Marques, H. G.** (2013). *Twitching in sensorimotor development from sleeping rats to robots*. *Current Biology*, 23, 532-537.

**Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*.

**Coghill, G., E.** (1969). *Anatomy and the problem of behavior*. New York: Macmillan. (Original work published 1929).

**Gesell, A.** (1946). *The ontogenesis of infant behavior*. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 295-331). New York: John Wiley.

**Gesell, A.** (1954). *The ontogenesis of infant behavior*. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (2<sup>nd</sup>. Ed). New York: Wiley.

**Gesell, A., & Ilg, F. L.** (1943). *Infant and child in the culture of today*. New York: Harper.

**Gesell, A.**, (1928). *Infancy and Human growth*. New York: Macmillan.

**Gibson, E., J., & Pick, A., D.** (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.

**Gibson, E., J., & Pick, A., D.** (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York: Oxford University Press.

**Gibson, J. J.** (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.

**Haywood, K., M., & Getchell, N.**, (2009). *Life span motor development*, (fifth ed.). Human Kinetics, UK.

**Keller, H.** (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lungarella, M., Metta, G., Pfeifer, R., & Sandini, G.** (2003). *Developmental robotics: A survey. Connection Science*, *15*, 151-190.
- McGraw, M., B.**, (1943). *The neuromuscular maturation of the human infant*. NW, Columbia University Press.
- McGraw, M., B.**, (1945). *The neuromuscular maturation of the human infant*. New York: Columbia University Press.
- NASPE.** (2011). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children From Birth to Age 5*, 2nd Edition. Retrieved on 24/10/2017 in [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)
- OKKIO**, (2017) Retrieved on 24/10/2017 in (). <https://www.snop.it/attachments/article/7111/Bambini%20e%20obesit%C3%A0%20il%20Comunicato%20stampa%20dell'ISS.pdf>
- Oudeyer, P., Y., Baranes, A., & Kaplan, F.** (2013). *Intrinsically motivated learning of real world sensorimotor skills with developmental constraints*. In G. Baldassarre & M. Mirolli (Eds.), *Intrinsically motivated learning in natural and artificial systems* (pp. 303-365). Berlin: Springer-Verlag.
- Shirley, M., M.**, (1931). *The first two years: a study of twenty-five babies. Postural and locomotor development* (Vol. 1). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Thelen, E., & Smith, L., B.** (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G.** (2011). *Motor cognition during free games in 3 years old children builds up on factors involving space organization and social interaction*, in *Le scienze cognitive in Italia 2011, Aisc 2011, Atti dell'ottavo convegno Nazionale Associazione Italiana di Scienze Cognitive, Tecnologia, scienze umane e scienze della salute*, (a cura di Angelo Rubinacci, Angelo Rega Nicola Lettieri), Università degli Studi Federico II, Napoli, 189-193. ISBN 978-88-
- Tortella, P., Fumagalli, G.** (2011). *Lo sviluppo motorio del bambino da 0 a 6 anni*, in P. Tortella, V. Durigon, D. Cappellari, G. Fumagalli, *Parco Giochi Primosport 0246 il parco per lo sviluppo senso motorio del bambino*, Edizioni Libreria dello Sport, Milano, 13-23.
- Tortella, P.** (2012). *Parco giochi Primo Sport 0246: il parco di tutti, il parco di ciascuno*, *Paesaggio Urbano – Urban Design*. ISSN 1120 3544, 34-35.
- Tortella, P., Fumagalli, G.**, (2016). The role of scaffolding in Physical Activity in development of motor and cognitive skills. *Journal of Sport & Exercise Psychology, NASPSA*, Montreal (Canada) 15-18<sup>th</sup> June 2016 Conference Abstracts, Human Kinetics, S20. ISSN 0895-2779.
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., Fumagalli, G.** (2016). *Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground*. *Ploze One*, *11*(7), e0160244. 904539-4-6, <http://www.aisc-net.org/home/category/e-book-corner>



**Tortella, P., & Fumagalli, G.** (2018)  
*The effect of teaching methodologies in promoting physical and cognitive development in children.* (edited by Meeusen R., Scafer, S., Tomporowski, P, & Bailey R.) In *Physical Activity and Educational Achievement. Insights from Exercise Neuroscience.* Routledge. Taylor & Francis Group, 303-316.

**Tortella, P., Fumagalli, G.** *Physical activity in preschool children to fight obesity and related sleep disorders* (in press).

**WHO** (2017). *Physical activity.*  
 Retrieved on 24/10/2017 in <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>

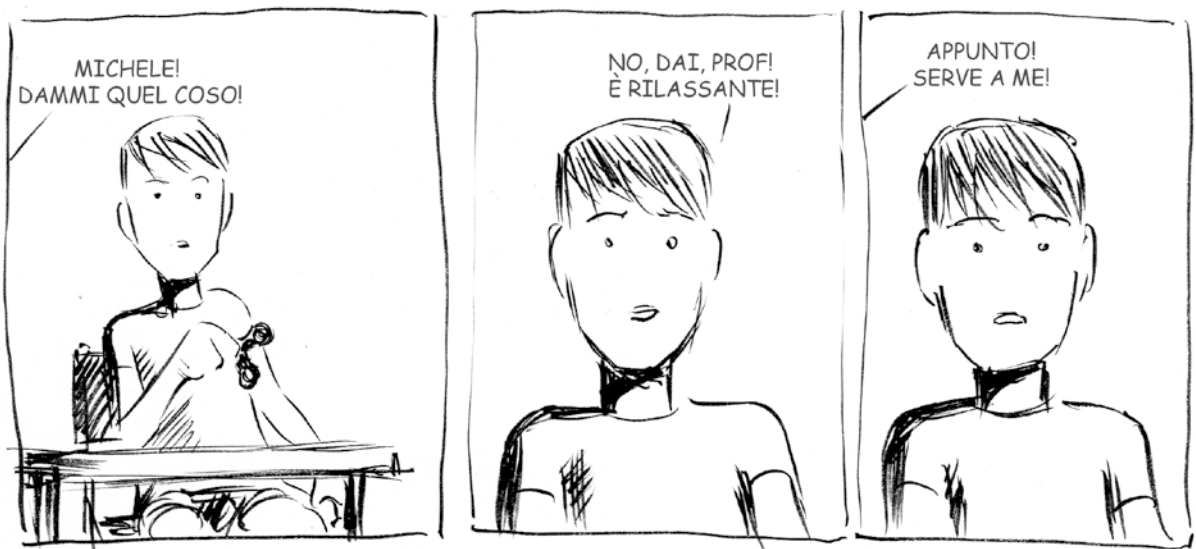
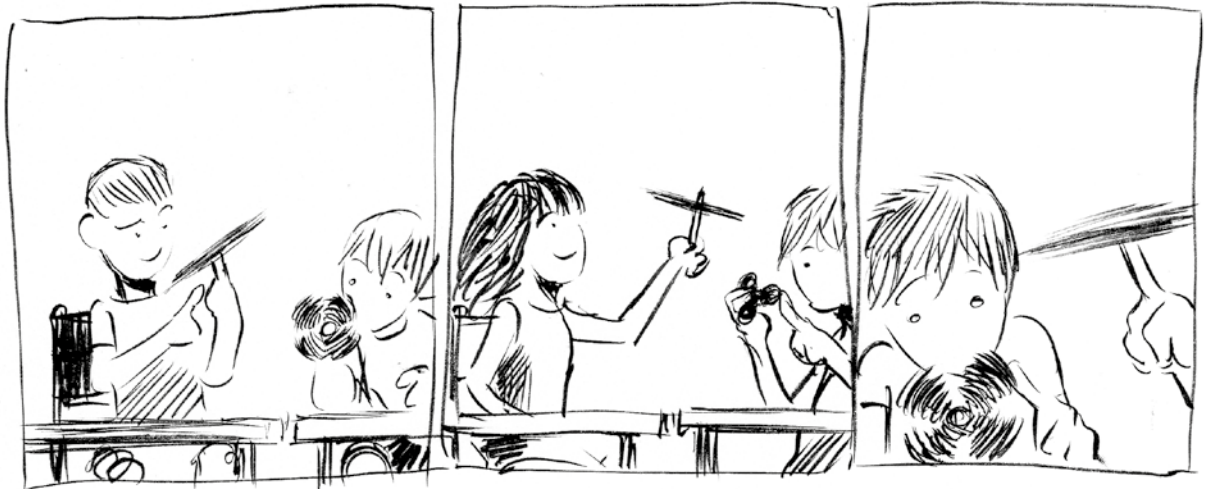
## NOTE

---

**1** Gli Nso' sono una popolazione della Bamenda Grass Fields, nella regione nord-ovest del Camerun

**2** Affordance: qualità fisica di un oggetto che suggerisce le azioni appropriate per manipolarlo. Definisce la qualità degli oggetti che ci permettono di interagire con essi. Ogni oggetto possiede la sua affordance.

Marco Ivan Blasutig





Stefano Padovan, Africa, 2005, ferro terracotta, 27x52x7 cm

# EDUCARE BELLEZZA E VERITÀ



Marco Dallari e Stefano Moriggi  
Erickson Trento,  
Anno 2016  
pp. 284  
€ 18.50

Educare al bello ed educare al vero sono "due categorie senza le quali l'essere umano non potrebbe conoscere il mondo, pensarlo, immaginarlo, sognarlo e agire in esso". Così scrive nella prefazione Christine Cavallari affermando, nella sostanza, che se gli esseri umani non possono disporre di queste due potenti chiavi ermeneutiche rimangono naufraghi alla deriva, senza un'autentica e personale visione del mondo.

Questo volume ci propone quindi l'esplorazione dei due concetti, il bello ed il vero, che sempre hanno affascinato l'uomo fin dall'antichità e che hanno stimolato filosofi di ogni epoca e luogo.

Le riflessioni degli autori sullo scopo dell'educazione evidenziano come sia primario dovere di ogni educatore interrogarsi profondamente, anche attraverso le categorie del bello e del vero, sul senso da attribuire alla formazione dei giovani: il saper stare al mondo è la finalità essenziale di ogni azione educativa.

Il volume in oggetto si articola in due parti distinte che trattano rispettivamente i concetti di estetica e di verità nella pratica dell'educazione.

Per gli autori, Marco Dallari e Stefano Moriggi, l'obiettivo ultimo di ogni azione educativa consiste essenzialmente nel favorire nel giovane lo sviluppo di un pensiero autonomo aperto ad esperienze, percorsi formativi, incontri con altri sistemi culturali, affinché possa gene-

rare una personale visione del mondo. All'interno di questa visione, sempre dinamica ed in evoluzione, il giovane potrà attribuire propri significati a ciò che lo circonda ed alla sua vita stessa.

La prima parte "a scuola con Afrodite", curata da Dallari, presenta una diffusa trattazione del fenomeno della bellezza cui segue un corredo di strategie applicative con gli studenti. L'esperienza diretta della bellezza si configura per l'autore come un'opportunità didattica per docenti che intendano potenziare la loro funzione pedagogica mediante un approccio laboratoriale, capace di coinvolgere attivamente gli allievi tramite la sperimentazione nell'uso consapevole del pensiero.

L'autore sottolinea come il concetto di bellezza abbia subito un'evoluzione nell'arco millenario delle varie culture: però è sempre esistito. Ed è proprio la connotazione universale del riconoscimento della "bellezza", della sua ricerca, della sua costruzione, presente in ogni tempo ed in ogni luogo abitato dall'uomo, che ci stimola la domanda rispetto alla sua funzione.

Il bello a cosa serve? Marco Dallari porta molte prove a dimostrazione di come la categoria del bello costituisca in realtà una componente cognitivo-emozionale fondamentale nella costruzione di qualsiasi processo di conoscenza.

La bellezza è un sentimento che





deriva da un atteggiamento ricettivo della mente che si apre e contempla, lasciando che tutti i sensi di cui umanamente siamo dotati captino i loro specifici stimoli. Solo però la sensibilità e la delicatezza della persona, derivanti dall'astensione temporanea di ogni giudizio, riescono a sintetizzare la conoscenza sensibile di un oggetto che sapremo poi definire "bello".

Nell'intelligenza emotiva spicca quindi la presenza di un'immaginazione delicata, capace di percepire anche emozioni sottili e diventa evidente che lo sviluppo di queste attitudini trova proprio nelle azioni educative il contributo decisivo per contrastare l'ignoranza emozionale. In effetti il contrario della bellezza è proprio la rozzezza. Mutuando le riflessioni del critico musicale Bayer, Dallari riconosce che un fondamentale passaggio nell'educazione alla bellezza risiede nel guidare il giovane ad esperire lo "stato di grazia". La dimensione estetica, infatti, è percettiva e legata ai sensi, e talora si manifesta il fenomeno dello "stato di grazia" inteso come riconoscimento di un equilibrio strutturale in ciò che percepiamo: raggiungiamo allora un attimo di sospensione, di contemplazione... uno stato di armonia.

Per l'autore quindi l'azione educativa dovrebbe moltiplicare le opportunità di esperienza estetica poiché educare alla bellezza affinerà la sensibilità, la delicatezza, la competenza emotiva, tutte abilità pratiche che potenziano l'efficacia del giovane nelle transazioni sociali.

Si tratta in sostanza di finalizzare più consapevolmente l'educazione orientandola ad un "progetto esistenziale, perché non riguarda soltanto il destino culturale dell'educando, ma la stessa funzione dell'insegnante e dell'educatore e la qualità della loro relazione con l'educando" (D. Goleman, 1998).

Dallari entra nel vivo del meccanismo psichico innescato dall'esperienza della bellezza, evocando lo stupore come prima forma di emozione provata nella nostra vita alla nascita, e la ricollega

all'idea di trauma, inteso come sconvolgimento ed alterazione psicofisica intensa, ricca di sensazioni ed emozioni che turbano l'equilibrio: il superamento di questo shock, che porta ad un senso di appagamento e di pace contemplativa è esperienza estetica.

L'autore raccomanda infine di favorire nei giovani queste gratificanti esperienze di stupore, che sole consentiranno di impadronirsi dei vari linguaggi culturali con i quali l'arte si esprime nella varie epoche. In questa direzione egli rimanda agli studi dello psichiatra Pietropoli Charmet, secondo cui l'educazione all'esperienza della bellezza innesca l'evoluzione della dinamica identitaria del giovane. L'esperienza estetica è primariamente un veicolo di comprensione e di conoscenza che conduce alla capacità di attribuire senso alle cose e alle esperienze: aiuta quindi a generare valori propri autentici.

Pur nelle vastissime differenze culturali e di contesto, l'esperienza del "bello" in realtà svolge sempre la medesima funzione di conoscenza dell'universo interiore dell'osservatore. Rappresentando simbolicamente e nominando le emozioni che il bello genera in noi, tutti saremo in grado di meglio capire e condividere affetti e sentimenti con i nostri simili potenziando la capacità empatica indispensabile a un'efficace socialità.

La seconda parte del volume, curata da Stefano Moriggi, pone al docente la questione degli "approcci educativi" e della loro efficacia nel accompagnare il giovane verso un'autentica autonomia di pensiero. La lettura ci consente di recuperare dalle varie epoche filosofiche alcune raccomandazioni volte a dare il giusto peso all'educazione rispetto alla didattica, alla conoscenza verificata rispetto alla consuetudine passiva, al saper correre dei rischi con la ricerca personale, invece di accontentarsi di comode verità preconfezionate.

Moriggi riporta la lezione di Pascal, secondo il quale noi siamo sia intelletto

che ragionamento, sia abitudine che automatismo. Pertanto anche se riusciamo a dimostrare che una cosa è vera, poi dobbiamo appena "accettarla", cioè verificare se è compatibile con le nostre convinzioni pregresse: qualora la nuova verità fosse in conflitto col nostro personale sistema di credenze, per assimilarla si imporrebbe la revisione di una parte dell'abito mentale consolidato. Questo principio risulta pienamente compatibile con la lezione del matematico Alan Turing che riabilita "l'errore", restituendo a questo costruito il ruolo insostituibile di evento che distrugge le certezze scontate e gli automatismi, obbligando chi lo compie a prenderne coscienza e a perseguire un atteggiamento critico nella ricerca del vero.

Ma come educare i giovani al vero senza rischiare la manipolazione? L'autore ci propone la raccomandazione kantiana di fornire agli studenti non tanto i contenuti quanto il metodo del ragionamento, cioè quel sistema di regole che diventa lo strumento principe per distinguere ciò che è vero dal falso. In sostanza Kant ci ricorda che il sapere derivato da una didattica basata sul nozionismo senza regole può diventare un rassicurante atto di fede, presto destabilizzato però dal progresso in ogni campo e dal cambiamento dei paradigmi scientifici. Piuttosto, compito dell'educatore è senz'altro quello di fornire al giovane pratiche utili ad accertare l'attendibilità di qualsiasi nozione e conoscenza, soprattutto sviluppandone la coscienza critica.

Moriggi ci ricorda come Platone già avesse identificato almeno due distinte forme di ignoranza: una incompetenza specifica su una materia, cui si può sopperire con l'insegnamento tecnico e l'istruzione, ed una forma di ignoranza pervasiva e priva di limiti osservabili, che consiste nel "credere di sapere qualcosa senza saperlo".

L'esito di tale atteggiamento mentale instaura nell'individuo una metacognizione di sé fortemente falsa, definita

"incultura" da Platone.

Solo esplorando la natura della conoscenza e delle sue regole, invitando i giovani ad un'applicazione artigianale ed in prima persona del pensiero critico, si avvia un secondo processo educativo che libera da mere illusioni sul livello del proprio conoscere.

L'autore rammenta che il grande scienziato Albert Einstein era un tenace sostenitore del primato dell'educazione formativa della personalità sull'istruzione nozionistica: solo la competenza che deriva da una gestione personale e reiterata di ragionamenti e regole, seguita dalla riflessione sul proprio stile nel pensare, può generare nel giovane la consapevolezza di sé e dei suoi strumenti di giudizio.

Il rischiaramento intellettuale che deriva dalla consapevolezza, infine, secondo Kant consiste nell'uscita dalla condizione di "minorità", cioè l'incapacità di servirsi del proprio intelletto senza l'aiuto di altri.

Per Moriggi conta la lezione di Bacon: educare a conoscere il vero, è educare ad essere liberi, disposti a correre il rischio dell'errore e del dubbio attivandosi per comprendere l'anomalia piuttosto che svalutarla come eccezione trascurabile per poter confermare il paradigma consolidato.

Nella sua vasta trattazione, l'autore analizza infine il concetto di "pregiudizio" tramite le considerazioni del filosofo e teologo tedesco Georg Friedrich Meier che mette in guardia gli educatori ricordando la natura subdola del pregiudizio che, in quanto inconsapevole, influenza pesantemente il giudizio tramite le credenze personali che vengono così scambiate per verità dimostrate.

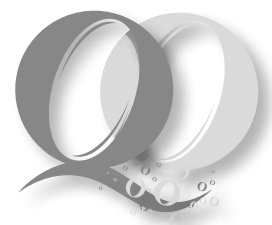
### **Giuliana De Stefani**

*Psicologa*

*Struttura Stabile*

*all'Orientamento Educativo*

*Gorizia*



## la rivista semestrale è indirizzata a:

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

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

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

## è disponibile anche in formato elettronico PDF

al seguente indirizzo:

[www.regione.fvg.it](http://www.regione.fvg.it)

Selezionare la voce dal menu

ISTRUZIONE RICERCA

clickare sul link

- La Regione per gli orientatori*
- Rivista*
- Quaderni di Orientamento*

## Richiesta pubblicazioni

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

---

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

## Il materiale potrà riguardare:

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

## Il lavoro dovrà essere così formulato:

- Titolo, sottotitolo e breve sommario;*
- Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia, in formato Word;*
- Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;*
- Tabelle, grafici o figure in formato jpg o tiff, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;*
- Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.*

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su cd o via e-mail a:

### redazione di "quaderni di orientamento"

Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione,  
pari opportunità, politiche giovanili,  
ricerca e università

Area istruzione, formazione e ricerca

Via Roma, 7 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278

e-mail: [diego.lavaroni@regione.fvg.it](mailto:diego.lavaroni@regione.fvg.it)

**51**  
cinquantuno



**servizi regionali  
per l'orientamento**