

Scuola attraente e cultura del benessere

La scuola che promuove salute

a cura di

Cosimo Guido e Giuseppe Verni



Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

**SCUOLA ATTRAENTE
E
CULTURA DEL BENESSERE**

La scuola che promuove salute

a cura di
COSIMO GUIDO e GIUSEPPE VERNI

Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

Hanno collaborato (in ordine alfabetico)

Mario ANGELINI, Dirigente Ufficio V, Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Francesco BELLINO, Università Bari

Antonio BRUSA, Università Bari

Paolo CONTINI, Università Bari

Antonella DELLE FAVE, Università Milano

Cosimo GUIDO, Università Bari, già ispettore centrale M.P.I.

Giovanni LACOPPOLA, Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Antonella MANCANIELLO, Docente comandata M.P.I. – Roma

Salvatore MATTANA, Dirigente Scolastico Andria (BA)

Giacomo MONDELLI, Dirigente Scolastico Adelfia (BA)

Domenica MUNNO, Coordinatrice socio-sanitaria ASL BA – Distretto Gioia del Colle (BA)

Fabio SCRIMITORE, Dirigente coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale Bari

Lucrezia STELLACCI, Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Direttore regg. Direzione per lo Studente Ministero P.I.

Giuseppe VERNI, Referente Educazione Salute, Ufficio Scolastico Provinciale Bari

* * *

Si ringrazia il Gruppo di Lavoro che ha collaborato alla realizzazione del percorso formativo:

Cataldo ROSELLI, Direttore coordinatore – U.S.P. Bari

Benedetta BELLINO, Funzionario C2 – U.S.P. Bari

Esterina SELLACH DE AMBROSIO, Assistente amministrativa – U.S.P. Bari

Giuseppina BUX, Assistente amministrativa – U.S.R. Puglia

Si ringrazia, altresì, la prof.ssa Agata LAVIOLA dell'I.I.S. "Agherbino" di Putignano per la realizzazione grafica della copertina.

INDICE

Premessa (C. Guido – G. Verni) 9

Introduzione

LUCREZIA STELLACCI
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Direttore regg. Direzione per lo Studente Ministero P.I. 11

Presentazioni

GIOVANNI LACOPPOLA
Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia 17

FABIO SCRIMITORE
Dirigente Coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale – Bari 21

Relazioni

ANTONELLA DELLE FAVE
Ottimizzare l'esperienza di docenti e studenti.
Teorie, Ricerche, Proposte 27

COSIMO GUIDO
Attualità della scuola attraente 71

ANTONIO BRUSA
Le buone pratiche nell'insegnamento della storia 89

Contributi

FRANCESCO BELLINO <i>Incoraggiamento e successo</i>	99
MARIO ANGELINI <i>Verso l'autonomia finanziaria della scuola</i>	123
GIACOMO MONDELLI <i>La didattica metacognitiva per sostenere la crescita e l'autonomia dell'allievo</i>	131
ANTONELLA MANCANIELLO <i>Famiglia e Scuola: rapporto in continua trasformazione alla ricerca del benessere</i>	171

Interventi sul territorio**Andria**

SALVATORE MATTANA (a cura di) <i>La progettualità del territorio per elevare i livelli di prevenzione e promozione della salute e dell'agio</i>	193
--	-----

Locorotondo

DOMENICA MUNNO <i>La promozione della salute: dalla conoscenza alla pratica</i>	207
--	-----

Altamura

PAOLO CONTINI <i>Disagio giovanile e società postmoderna</i>	229
---	-----

Il Progetto

GIUSEPPE VERNI <i>Scuola che promuove salute: riflessioni a margine del progetto provinciale</i>	241
---	-----

Appendici

APPENDICE A) Progetto USP Bari	275
APPENDICE B) Direttiva MPI 18-4-2007, n. 1958	293

PREMESSA

Questo volume rappresenta l'ultima (per ora) tappa sia di un lungo itinerario formativo e sia di un appassionante lavoro di ricerca culturale sui temi dell'educazione e della salute.

Per offrire uno sguardo di sintesi complessiva sul lavoro finora compiuto, ricordiamo i titoli dei precedenti tre volumi: *Cultura della salute e scuola* (2003-04), *Convivenza civile e scuola* (2004-2005), *La scuola attraente* (2005-06).

Il nuovo volume sviluppa ulteriormente le tematiche relative alla *scuola attraente*, ma le contestualizza in rapporto ai nuovi, attualissimi problemi culturali, sociali, organizzativi e pedagogico-didattici della scuola.

Un aspetto pregnante di tale approccio all'attualità è rappresentato dall'avvio di un complesso **Progetto** (*Scuola che promuove salute*), articolato su base territoriale e monitorato da un apposito *Osservatorio delle politiche giovanili*.

Tale **Progetto**, che viene pubblicato in un'apposita appendice del volume e che sarà attuato anche durante l'intero arco del prossimo anno scolastico (2007-08), prevede altresì un articolato itinerario formativo e di ricerca nonché una nutrita serie di ini-

ziative territoriali che coinvolgeranno le scuole dell'intera provincia di Bari.

Il volume riscontra altresì significativi livelli di attualità nel quadro del *Piano Nazionale per il benessere dello studente*, di cui alla Direttiva M.P.I. del 18-4-2007.

Il complesso delle iniziative è stato promosso dal Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute, che coglie fin d'ora l'occasione per ringraziare tutti coloro che, a livello istituzionale o personale, hanno reso possibile la complessa ed impegnativa impresa.

Cosimo GUIDO – Giuseppe VERNI

INTRODUZIONE

È divenuto quasi un appuntamento rituale quello di documentare ed argomentare con autorevoli contributi, le attività progettuali poste in essere nel corso dell'anno dalle istituzioni scolastiche della Provincia in aggiunta al curriculum obbligatorio, con il sostegno ed il coordinamento dell'Ufficio scolastico provinciale.

Le suddette azioni, infatti, hanno una specialità che consiste nel fatto di essere finalizzate a conferire all'azione didattica un valore aggiunto rappresentato dalla valenza educativa, perseguibile unicamente attraverso percorsi convincenti ed attrattivi per i suoi diretti fruitori.

È questo l'obiettivo sostanziale a cui tutte le Riforme della Scuola puntano, agevolandone con gli strumenti normativi, volta a volta ritenuti più efficaci, la realizzazione.

Anche se il raggiungimento effettivo del risultato resta in ultima analisi compito esclusivo della Scuola, a cui l'autonomia scolastica ha conferito il potere di deliberare, nel rispetto degli obiettivi fissati a livello nazionale, il progetto didattico-educativo adeguato alla storia ed alle prospettive dei suoi studenti, e di individuare le misure organizzative più giuste per esaltarne l'efficacia.

L'Amministrazione scolastica, nelle sue articolazioni centrali e periferiche, svolge compiti di indirizzo, di coordinamento, di promozione, di monitoraggio, di valutazione dei risultati, ma giammai potrà sostituirsi alla Scuola nel suggerirle le azioni concrete da progettare e gli interventi da realizzare per una efficace interpretazione della sua funzione educativa.

Pur nella banalità di questo passaggio logico, ritengo che la riforma di cui la scuola ha bisogno è tutta qui, nella consapevolezza del ruolo esclusivo che è chiamata a svolgere nel processo di crescita culturale e di maturazione etica dei suoi allievi.

Attribuendo al termine “esclusivo” un significato che non rimanda ad autoreferenzialità e neppure a sovraordinazione di ruoli rispetto alle altre agenzie educative del territorio, ma attiene alla responsabilità prevalente che fa capo alla Scuola, di promuovere contatti e collaborazioni sinergiche con tutti i soggetti della comunità sociale di appartenenza per rendere più ricca, più attraente, più efficace la sua offerta educativa.

Come afferma Edgard Morin “bisogna che la scuola insegni a vivere”, ed è indiscutibile che insegnare le regole del vivere e del convivere oggi è diventato un compito ineludibile che solo la Scuola può affrontare, stretta in un patto di corresponsabilità con la famiglia e la società civile.

In questa direzione marcia la Direttiva ministeriale del 18 aprile 2007 contenente “Linee di indirizzo per un Piano nazionale del benessere a scuola” articolato in 10 Aree di intervento a cui le istituzioni scolastiche autonome potranno dare sostanza e contenuti attraverso azioni mirate a promuovere in ciascuno dei suoi studenti situazioni di agio, di motivazione, di autostima, di partecipazione consapevole e responsabile alla vita scolastica per sortirne i migliori risultati per se stesso e per l'intera comunità cui appartiene.

Il Progetto provinciale “Scuola che promuove salute” annunciato nel presente lavoro e da attuarsi nel prossimo anno scolastico (2007/2008) si inserisce all’interno di questo quadro programmatico che intende valorizzare l’autonomia delle scuole e renderle sempre più protagoniste della qualità della vita delle comunità sociali in cui sono radicate.

Lucrezia STELLACCI

*Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Direttore regg. Direzione per lo Studente Ministero P.I.*

PRESENTAZIONI

A partire dagli ultimi decenni dello scorso millennio si è registrato un crescente interesse, a livello mondiale, per il tema della salute, concepita non più in una dimensione di responsabilità individuale, ma come diritto-dovere che chiama in causa l'intera collettività. La promozione della salute infatti non richiede solo quel coinvolgimento consapevole del singolo, che si realizza attraverso la conoscenza, ma soprattutto interventi organici e coerenti tesi a garantire le condizioni, indipendenti da scelte individuali, che della salute costituiscono presupposti indispensabili: situazioni di vita e di lavoro improntate alla stabilità e gratificanti, salvaguardia degli ambienti naturali e artificiali, preservazione delle risorse della Terra, monitoraggio costante degli effetti bilaterali che derivano dal rapporto uomo-ambiente e attuazione di interventi mirati ad indurre cambiamenti nel singolo e nella collettività.

La salute, così intesa, assume un significato ben più ampio che investe tutti gli aspetti, fisici e psichici, della persona e indica, al di là dell'assenza di patologie, uno stato di ben-essere "globale".

La promozione della salute viene perciò, in tal modo, ad identificarsi con la promozione del benessere e può realizzarsi solo attraverso politiche pubbliche coerenti e sinergiche.*

In questa nuova prospettiva si inquadrano le iniziative scolastiche di educazione alla salute e prevenzione delle tossicodipendenze, che, nel loro insieme, tendono ad indurre nelle nuove generazioni la consapevolezza che la salute costituisce oltre che un bene pubblico e un diritto garantito dalla Costituzione, anche un dovere verso se stessi e la collettività.

Le attività di educazione alla salute, infatti, mirano soprattutto a perseguire obiettivi primari della scuola, piuttosto che obiettivi di natura sanitaria e sociale: non è possibile prevenire il disagio, se ci si dimentica di promuovere il benessere scolastico.

La piena soddisfazione dei bisogni della persona in formazione postula che vengano ricordati gli interventi di prevenzione dell'insuccesso scolastico e del disagio con quelli della promozione della salute e del benessere.

Finalità come:

- *rendere la scuola ambiente di formazione, di esperienze e di conoscenze che permettano di avvicinare i saperi disciplinari all'esperienza quotidiana,*
- *elaborare messaggi e informazioni comprensibili agli studenti per permettere loro di costruire stili di vita sani e personali,*
- *favorire la riflessione su di sé, sulla relazione e sulla comunicazione con gli altri, sulla salute, sul rapporto con l'ambiente e sulle motivazioni del proprio agire,*
- *costruire percorsi che permettano il collegamento tra il mondo degli adolescenti e degli adulti anche per favorire un processo di responsabilizzazione personale,*

* Linee Guida MPI Essere Benessere.

hanno costituito lo sfondo di riferimento valoriale dei seminari di educazione alla salute, di cui questi Atti rappresentano un valido contributo formativo, che si sono svolti, a cura dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari – Servizio Educazione alla Salute, durante l'anno scolastico 2006/2007.

Giovanni LACOPPOLA

Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia

La scuola ha come compito istituzionale quello di educare alla salute. Quest'obiettivo, che racchiude in sé il benessere e l'integrazione sociale del cittadino di domani, fa parte della pratica educativa della scuola da molti anni. Tuttavia il mutare dello scenario culturale e sociale e della realtà giovanile chiede che esso venga ripensato continuamente per essere declinato in atti concreti e trovare collocazione dentro le relazioni quotidiane.

Ripensare la salute, quindi, facendola diventare parte di un discorso scientifico e pedagogico capace di generare pratiche educative efficaci, è la sfida cui la scuola, in collaborazione con la famiglia e con il sostegno degli Enti territoriali, è chiamata a rispondere dagli obiettivi dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per la salute nel XXI secolo.

L'educazione alla salute deve essere intesa, pertanto, come attività trasversale a tutte le attività didattiche, un contenitore ideale programmatico e organizzativo dove realizzare percorsi formativi attraverso i quali gli studenti acquisiscono conoscenze, strumenti autonomi di giudizio, interiorizzano valori positivi e modalità relazionali adeguate al nostro tempo.

*L'impegno di rimozione che la scuola deve affrontare, in quanto Istituzione di questa Repubblica, implica la necessità di lavorare non solo con i contenuti disciplinari e con le didattiche specifiche, ma anche con i processi, con le relazioni, con i significati, con le motivazioni da cui dipendono il successo o l'insuccesso scolastico, la gioia, la tristezza, la voglia di vivere e di lavorare o la rinuncia, la disistima di sé, il rifiuto più o meno esplicito della vita, nelle forme dell'uso di droga, della fuga da casa, della devianza, della violenza e del suicidio.**

Il concetto sopra riportato lascia intravedere in maniera chiara le finalità di una scuola che deve offrire ai giovani uno spazio di ascolto/comunicazione, un momento di progettualità condivisa, una risorsa di sostegno/supporto/informazione allo scopo di migliorare la qualità della vita scolastica, impegnando il protagonismo dei giovani, accrescendo la fiducia e la solidarietà nella stessa istituzione scuola e facilitando il dialogo e la costruzione di rapporti positivi tra docenti, operatori extrascolastici del territorio, genitori e studenti.

La scuola deve essere capace di introdurre nell'esperienza dei ragazzi riflessioni significative, che rispondano alla loro esigenza di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno a problemi riconosciuti, non solo soggettivamente importanti.

Una cultura della promozione della salute nella scuola, condivisa dall'insieme degli attori, facilita interventi di prevenzione più specifici (*tossicodipendenze, dipendenze in genere, disagio, ecc...*) in funzione dei bisogni esistenti o di quelli emergenti.

In tale prospettiva si colloca la proposta formativa che questo Ufficio, d'intesa con il Comitato Tecnico Provinciale Educazione

* C.M. MPI del 22 dicembre 1992, n. 362.

alla Salute (ex legge 162/90 e D.P.R. 309/90), ha destinato ai docenti di riferimento per le attività di educazione alla salute delle scuole di ogni ordine e grado dei Comuni della provincia di Bari – anno scolastico 2006/2007 –.

Le linee indicative del percorso formativo sopra descritto, infatti, si pongono in attuale continuità con tutta l'attività relativa all'educazione alla salute che il Comitato Tecnico Provinciale ha già avviato e realizzato nel corso degli ultimi anni – *a partire dall'emanazione del DPR 309/90 fino alla Linee di Indirizzo MPI del 18 aprile 2007* –.

Rendere la scuola attraente diviene oggi una scelta obbligata se si vuole ottenere quella crescita culturale che è presupposto irrinunciabile di una solida costruzione della società europea di domani: il rafforzamento del protagonismo e della creatività dei giovani viene riconosciuto come uno strumento di prevenzione e contrasto dell'esclusione sociale/disagio e come strategia di sviluppo dell'autonomia personale e professionale dei giovani stessi.

Fabio SCRIMITORE

Dirigente Coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale – Bari

RELAZIONI

ANTONELLA DELLE FAVE *

OTTIMIZZARE L'ESPERIENZA
DI DOCENTI E STUDENTI.
TEORIE, RICERCHE, PROPOSTE

L'istituzionalizzazione dell'apprendimento è un'acquisizione recente delle società umane. Essa ha portato profondi cambiamenti, sia in termini di contenuti che di contesti dell'apprendimento: dalla trasmissione informale di conoscenze utili per la vita quotidiana dagli adulti ai bambini, spesso nel contesto relazionale familiare, si è passati all'insegnamento di informazioni spesso distanti dalla vita quotidiana, da parte di adulti sconosciuti con i quali gli studenti non svilupperanno necessariamente un rapporto personale. Questo fenomeno ha fatto emergere interrogativi e problemi, in particolare, in relazione alla qualità ed agli esiti dell'apprendimento, alla motivazione degli studenti e all'identificazione di strategie educative efficaci e gratificanti sia per i discenti che per i docenti.

Lo stile educativo ed relazionale dei docenti ha un notevole impatto sul comportamento degli studenti, e ne influenza l'autonomia, il coinvolgimento e l'impegno nelle attività scolastiche

* Dipartimento di Scienze Precliniche LITA Vialba
Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università degli Studi di Milano
e-mail: antonella.dellefave@unimi.it

(Richer e Vallerand, 1995). Inoltre, gli insegnanti rivestono un ruolo fondamentale come agenti socializzanti: da essi gli studenti derivano modelli motivazionali per il perseguimento di obiettivi culturalmente rilevanti (Jansz, 1996). Lo sviluppo di sistemi educativi che promuovano la costruzione di una relazione significativa tra docenti e discenti è pertanto un aspetto essenziale nel processo di apprendimento (Csikszentmihalyi, 1982; Schiefele e Csikszentmihalyi, 1995) ed un prerequisito per promuovere negli studenti il “desiderio di ricevere insegnamenti” (Lepper e Cordova, 1992). In questa prospettiva, la qualità dell’esperienza che gli insegnanti associano al proprio lavoro quotidiano, ed in particolare la loro percezione di opportunità d’azione gratificanti e coinvolgenti nell’attività didattica supporta il processo educativo ed il desiderio di apprendimento degli studenti (Delle Fave e Massimini, 2003). Particolare importanza riveste in questo approccio il concetto di *motivazione intrinseca* (Ryan e Deci, 2000), cioè della tendenza ad agire sulla base delle ricompense interne prodotte dallo svolgimento di un’attività, coltivata per la gratificazione esperienziale ad essa associata, indipendentemente da altri scopi o rinforzi estrinseci, quali denaro, prestigio, approvazione sociale.

Per quanto riguarda gli studenti, ed in particolare gli adolescenti, essi si trovano in una fase della vita in cui possono riconoscere e praticare le proprie capacità, costruire la propria identità e il proprio ruolo sociale (Kalakoski e Nurmi, 1998). I recenti cambiamenti culturali nelle società occidentali hanno influito significativamente sul periodo adolescenziale: i giovani dispongono oggi di uno spettro più ampio di opportunità d’azione e di espressione del proprio potenziale. Le nuove tecnologie hanno aperto la strada a nuovi ambiti di apprendimento e a nuove opportunità di costruire l’identità individuale in una società globale (Bassi e Delle Fave, 2004; Hokanson e Hooper: 2000; La-

Ferle, Edwards e Lee, 2000). Anche la struttura della famiglia e le sue strategie educative e relazionali si sono modificate (Bassi e Delle Fave, 2006; Lanz e coll., 1999). Paradossalmente, la maggiore libertà dei giovani implica meno responsabilità e più dipendenza dai genitori (Bonifazi e coll., 1999). D'altro canto, la prolungata coabitazione con la famiglia permette di acquisire le capacità necessarie per affrontare le sfide di un ambiente culturale complesso.

Infine, nonostante l'obbligo scolastico, nelle società post-industriali i giovani hanno a disposizione una notevole quantità di tempo libero (Verma e Larson, 2003). Le attività strutturate, come lo sport, i giochi e le attività artistiche, rappresentano opportunità sia di divertimento e motivazione intrinseca che di concentrazione, impegno e mobilitazione di capacità e risorse personali. Altre attività, definite come "tempo libero rilassato", procurano piacere e divertimento senza richieste di troppo elevate: esse includono socializzare, guardare la TV, ascoltare musica. In particolare, la socializzazione favorisce l'integrazione sociale, promuove l'investimento affettivo, la coesione nel gruppo e la differenziazione individuale (Jarvinen e Nicholls, 1996).

La letteratura psicologica ha evidenziato non solo le potenzialità che l'adolescente possiede per crescere ed integrarsi nel suo ambiente sociale e culturale, ma anche i comportamenti devianti, i fallimenti scolastici, l'abuso di sostanze psicotrope e il disadattamento (Luthar e coll., 1997). Durante l'adolescenza, l'apatia e la noia sono esperienze frequenti e vengono associate alle più varie attività quotidiane: lo studio, le interazioni, le attività di tempo libero (Delle Fave e Bassi, 2000; Larson, 2000; Shaw, Caldwell e Kleiber, 1996).

La qualità dell'esperienza quotidiana nello studio (sia a scuola che a casa) è stata studiata in diversi gruppi di adolescenti ed è

stato evidenziato il ruolo della motivazione intrinseca e dei contenuti dell'attività nel favorire l'apprendimento e l'insorgenza di stati esperienziali positivi e la crescita personale (Delle Fave e Massimini, 2005). Inoltre, la motivazione intrinseca influenza positivamente la percezione delle sfide e difficoltà connesse allo svolgimento dell'attività, promuovendo in tal modo lo sviluppo individuale la presenza di sfide elevate conduce ad un incremento dell'impegno ad affinare le capacità individuali, allo scopo di mantenere la propria prestazione ad un livello adeguato alle difficoltà (Bassi e coll., 2006).

Alla luce di queste premesse, gli incontri organizzati con gli insegnanti nel corso del 2007 hanno affrontato i seguenti temi:

- modelli di funzionamento ottimale dell'individuo e loro utilità nella ricerca applicata in ambito educativo
- motivazione allo studio degli adolescenti, qualità dell'esperienza nelle attività di apprendimento, aspettative future a livello individuale e sociale
- motivazione e qualità dell'esperienza degli insegnanti nell'attività lavorativa
- strategie per promuovere esperienze positive e potenziamento delle risorse degli studenti, nonché soddisfazione professionale e benessere psicologico degli insegnanti.

Nelle pagine seguenti verranno presentati i presupposti teorici su cui si è fondato il lavoro, i risultati di ricerche sulla qualità dell'esperienza scolastica degli studenti e i risultati scaturiti dalla compilazione da parte degli insegnanti di questionari sull'esperienza e motivazione in ambito lavorativo.

Il quadro teorico di riferimento

La selezione psicologica delle informazioni bio-culturali

Numerosi studi a livello internazionale (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988; Massimini e Delle Fave, 2000) hanno evidenziato che la qualità dell'esperienza reperita nelle attività quotidiane rappresenta il criterio guida che orienta i processi di attenzione, in particolare favorendo la replicazione e coltivazione preferenziale di attività complesse, impegnative, stimolanti, e proprio per questo intrinsecamente gratificanti.

L'individuo, nel corso della propria vita, interagisce incessantemente con due tipi di informazione: quella di origine biologica, ricevuta in eredità dai genitori, e quella di origine culturale, acquisita dall'ambiente sociale attraverso l'apprendimento. In questo processo l'individuo riveste un duplice ruolo, quello di erede e di veicolo di trasmissione dell'informazione biologica e culturale; riceve il genotipo al concepimento e costruisce il proprio culturotipo nel tempo, acquisendo informazione dal contesto sociale familiare e da quello più ampio della comunità di appartenenza (Boyd e Richerson, 1985; Massimini, 1982).

L'essere umano tuttavia non è passivo in questa interazione con l'ambiente: giorno dopo giorno, nel corso dell'intera vita, egli seleziona e attualizza sotto forma di comportamento manifesto un sottoinsieme delle informazioni disponibili. In particolare, nell'ambito della cultura di appartenenza, l'individuo tende a riprodurre preferenzialmente un numero limitato di informazioni (quali attività, interessi personali, convinzioni politiche, valori) sulla base della qualità dell'esperienza ad esse associata. Tramite questo processo attivo, denominato *selezione psicologica* (Csikszentmihalyi e Massimini, 1985), l'individuo influenza attivamente la selezione biologica e quella culturale. In particolare, grazie

alla capacità di autodescrivere ed essere consapevole dei propri stati interni, tende a riprodurre selettivamente nella vita quotidiana situazioni e attività che producono stati esperienziali positivi e gratificanti, evitando esperienze negative o di disagio. In questa prospettiva, l'esperienza soggettiva e la storia di vita individuale rivestono un ruolo chiave nella trasmissione delle norme e dei valori culturali: la qualità dell'esperienza vissuta nelle attività, situazioni e contesti sociali quotidiani rappresenta il criterio guida per il comportamento ed orienta la selezione psicologica.

Presupposto fondamentale per il processo di selezione psicologica è l'attenzione, in quanto funzione psichica che rende l'individuo consapevole degli stimoli e delle informazioni, provenienti sia dal mondo esterno che dall'interno, e che gli permette di elaborarli a livello della coscienza. In questo ambito, Mihaly Csikszentmihalyi ha elaborato innovative ipotesi teoriche, supportandole con specifici modelli di analisi ed una vasta raccolta di dati (Csikszentmihalyi, 1978). Egli sottolinea soprattutto il fatto che l'attenzione è una forma di energia psichica limitata, che regola l'entrata nella coscienza delle varie informazioni operando su di esse, momento per momento, una selezione. Ciò comporta la funzione attiva dell'individuo, che già William James aveva evidenziato, affermando che, tra gli infiniti stimoli che colpiscono i nostri organi di senso nel corso della vita, noi tendiamo a prestare attenzione a quelli che risvegliano il nostro interesse. Questo intervento attivo dell'individuo sull'informazione disponibile nell'ambiente si traduce in una specifica forma di selezione dell'informazione, appunto la selezione psicologica quotidiana delle informazioni bio-culturali (Massimini, Inghilleri e Delle Fave, 1996).

L'esperienza ottimale

Numerosi studi a livello transculturale hanno dimostrato che gli individui concentrano ed investono preferenzialmente le proprie risorse psichiche nelle attività ed opportunità d'azione ambientali che favoriscono l'insorgenza di uno stato di coscienza positivo, complesso e gratificante, l'esperienza ottimale, o Flow (Csikszentmihalyi, 1975, 1982; Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988). Tale esperienza è caratterizzata primariamente dalla percezione soggettiva di elevate opportunità d'azione ambientali (*challenge*), cui si contrappongono adeguate capacità personali (*skill*). Essa inoltre si contraddistingue per elevata concentrazione e coinvolgimento, controllo della situazione, chiari riscontri (*feedback*) sull'andamento dell'attività, chiari obiettivi da raggiungere, assenza di noia e di ansia, facilità di concentrazione, stato affettivo positivo e motivazione intrinseca.

In virtù di tali caratteristiche, l'esperienza ottimale viene attivamente ricercata dall'individuo nel corso della vita quotidiana, ed in particolare vengono selettivamente replicate le attività che la favoriscono. All'esperienza ottimale le persone associano le attività più varie, in base alla propria appartenenza culturale o occupazioni quotidiane: dal lavoro a discipline sportive, dalle diverse forme di arte ad esperienze di meditazione e preghiera. Il fatto che gli individui tendano a replicare preferenzialmente l'esperienza ottimale, e quindi le attività ad essa associate, comporta un altro importante fenomeno: la tendenza a "coltivare" queste attività ricercandovi sempre più elevate opportunità d'azione, da affrontare mediante il progressivo aumento delle proprie capacità. Questo "circolo virtuoso" conduce ad un sempre maggiore sviluppo delle potenzialità individuali in queste attività specifiche, che diventano in tal modo un *tema di vita* (Csikszentmihalyi e Beattie, 1979), cioè un nucleo centrale di

investimento dell'energia psichica. In termini di evoluzione, questo processo favorisce l'incremento della complessità dell'individuo a livello psichico: l'affinamento di capacità personali – seppure in ambiti specifici – lungi dell'essere un fatto isolato, ha notevoli ripercussioni sull'organizzazione generale della coscienza. Esso infatti mette il soggetto in condizione di impiegare la strategia della coltivazione in altri ambiti del quotidiano (Delle Fave e Massimini, 1988): da ciò deriva la possibilità di un miglioramento generale della qualità della vita e di un sempre maggiore sviluppo della coscienza in termini di complessità ed ordine (qui inteso evoluzionisticamente come tendenza all'entropia negativa, all'integrazione del sistema ed alla differenziazione delle sue parti; si vedano al proposito Crook, 1980; Tononi ed Edelman, 1998). In questa prospettiva, l'esperienza ottimale rappresenta l'ago della bussola della selezione psicologica: orienta cioè l'individuo a riprodurre selettivamente alcune attività rispetto ad altre, contribuendo così a plasmare il suo tema di vita.

Esistono tuttavia alcuni fattori fondamentali che contribuiscono all'insorgenza dell'esperienza ottimale, ed al suo ruolo nella selezione psicologica individuale (Delle Fave e Massimini, 2004):

- le caratteristiche delle attività associate. Condizione essenziale per il mantenimento dell'esperienza ottimale e per la coltivazione a lungo termine è che queste attività rappresentino opportunità d'azione sufficientemente elevate da promuovere l'impiego attivo delle risorse individuali. Ricerche transculturali hanno dimostrato che attività ripetitive, automatizzate o molto semplici non vengono praticamente mai riportate tra le occasioni di esperienze ottimali; lo stesso si verifica per attività ricreative, ma passive, come guardare la televisione, sono annoverate solo raramente tra le situazioni in cui tale stato esperienziale si manifesta (Delle Fave e Massimini, 1996)

- le caratteristiche individuali. L'esperienza ottimale si basa sulla percezione soggettiva delle opportunità d'azione. Individui diversi per predisposizioni, sia a livello di talento che di abilità cognitive specifiche (si veda al proposito la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, 1985) possono reperire *challenge* in attività differenti, pur disponendo del medesimo insieme di opportunità ambientali: la musica, la matematica, lo sport sono ambiti di coltivazione in gran parte selezionati in funzione di tali fattori strettamente personali. Tuttavia, la possibilità di esperire l'esperienza ottimale è anche connessa al sistema motivazionale dell'individuo, considerando che motivazione intrinseca e tendenza all'esplorazione dell'ambiente predominano nell'interazione con il contesto e con le opportunità d'azione che offre (Csikszentmihalyi, 1985)
- la cultura in cui l'individuo vive, e le effettive possibilità di fruizione delle opportunità ambientali. L'eredità culturale, il livello di istruzione, lo status socio-economico, l'educazione familiare influenzano le caratteristiche dei *challenge* con cui l'individuo può confrontarsi affinando le proprie capacità (Delle Fave, 2006).

Analogamente a quanto evidenziato per i processi di selezione in biologia e cultura (Durham, 1991; Massimini, 1996), il processo di selezione psicologica non conduce necessariamente ed automaticamente ad un miglioramento del comportamento individuale in senso assoluto. La selezione favorisce l'adattamento, non può essere valutata in termini valoriali. Il risultato finale dipende dal tipo di attività che l'individuo riproduce preferenzialmente nel corso della propria vita. Anche in ambito psicologico, sviluppo positivo è sinonimo di aumento di complessità, cioè ordine interno e integrazione del sistema, ed allo stesso tempo

scambio efficace di informazione con l'ambiente (Delle Fave e Bassi, 1998). Per condurre ad un autentico sviluppo della persona, la selezione psicologica deve favorire la crescita di un individuo creativo e soddisfatto, ben integrato nel proprio contesto culturale ed allo stesso tempo impegnato a migliorarlo.

Ampie ricerche sperimentali sono state condotte negli ultimi anni mediante lo strumento di indagine centrato sullo studio dell'esperienza ottimale, il Flow Questionnaire. Sono stati esaminati oltre 5000 individui appartenenti alle più diverse culture e subculture, e dediti alle più varie attività. Tale vasta campionatura ha permesso di valutare con accuratezza aspetti e caratteristiche strutturali dell'esperienza ottimale (Massimini e Delle Fave, 2000).

Innanzitutto, ne è emersa con chiarezza l'universalità, in quanto tale esperienza è stata riconosciuta da circa l'80% degli intervistati, indipendentemente dal contesto culturale di appartenenza o dal grado di istruzione. In secondo luogo, sono emerse le sue caratteristiche strutturali (Delle Fave e Massimini, 2005). In particolare, l'esperienza ottimale non si contraddistingue per la positività del tono dell'umore o – come più banalmente si sente spesso ripetere – per la “felicità” in senso emotivo. Le persone intervistate non ne enfatizzano le componenti affettive. Piuttosto, esse sottolineano il loro coinvolgimento nel fronteggiare opportunità d'azione che richiedono impegno, e la soddisfazione che deriva dalla mobilitazione ed affinamento delle proprie capacità.

Questi risultati hanno chiare implicazioni a lungo termine. Numerosi studi hanno mostrato che l'entità dell'impegno che le persone associano alle varie attività rappresenta un indicatore utile per prevedere la complessità degli obiettivi futuri che esse si prefiggono di raggiungere (Higgins e Trope, 1990). Anche at-

tività obbligate come il lavoro o lo studio possono favorire l'esperienza ottimale, grazie all'impegno ed alla concentrazione che richiedono (Delle Fave e Bassi, 2000; Massimini e Delle Fave, 1995). Allo stesso modo, le esperienze più positive nel tempo libero sono riportate in attività altamente strutturate e complesse, quali sport, attività artistiche e giochi che uniscano il divertimento alla concentrazione, al coinvolgimento ed al perseguimento di obiettivi chiari e definiti (Verma e Larson, 2003). Il loro aspetto cruciale è un insieme di regole e sequenze di azione che supportano l'iniziativa, l'impegno e la scelta autonoma di far fronte ad opportunità d'azione elevate (Larson, 2000; Delle Fave e Bassi, 2003). I dati della campionatura transculturale finora raccolti hanno condotto alla catalogazione di oltre 1.600 attività associate all'esperienza ottimale, ed appartenenti a quasi ogni ambito della vita, dal lavoro all'impegno sociale, dalle relazioni ad attività puramente mentali, hobby, sport, pratiche religiose e forme di meditazione. Restano escluse da questo ampio elenco le attività direttamente connesse all'acquisto di beni materiali ed al denaro: segno confortante ed inequivocabile dell'assenza di relazione diretta tra esperienza ottimale e motivazioni o ricompense puramente estrinseche.

Inoltre, si può delineare una continuità nello sviluppo dell'esperienza ottimale nel corso della vita, a partire dagli studi sull'impiego dell'attenzione in età evolutiva. In particolare, la modalità già evidenziata da Piaget (1954) di conoscenza della realtà da parte del bambino si verifica attraverso continui e gradualmente processi di assimilazione ed accomodamento (ovvero la duplice strategia di inclusione di nuovi stimoli in schemi mentali preesistenti, e di ampliamento e modifica degli schemi mentali di fronte a stimoli non altrimenti assimilabili). In questo percorso, come dimostrato in numerosi studi sperimentali, viene

seguita generalmente la regola della “discrepanza ottimale”, che garantisce anche la gradualità della conoscenza (Hopkins, Zelazo, Jacobson, Kagan, 1976; Kagan, Kearsley, Zelazo, 1978; Mast, Fagen, Rovee-Collier, Sullivan 1980; Linn, Reznick, Kagan, Hans, 1982): il bambino, fin dai primi mesi di vita, tende ad esplorare con maggior interesse quegli oggetti e stimoli ambientali che appaiano diversi da quelli già noti in misura sufficiente da essere attraenti (cioè da non indurre uno stato di noia), ma non tanto estranei da indurre sensazioni di paura (ovvero uno stato di ansia). In altri termini, lo sviluppo cognitivo passa attraverso la ricerca e l’interazione con opportunità d’azione o *challenge* (gli stimoli ambientali) elevati per poter attirare l’attenzione dell’individuo, ma anche adeguati ad essere recepiti mediante le sue capacità o *skill* personali. Il bambino, laddove libero di impiegare le proprie strategie comportamentali, apprende a conoscere la realtà circostante attraverso il mantenimento di uno stato di coscienza identificabile con l’esperienza ottimale. Ciò è particolarmente evidente nell’attività di gioco, uno dei veicoli più importanti con cui l’essere umano nei suoi primi anni di vita sperimenta il contatto con la realtà: come evidenziato da specifici studi in proposito (Garvey, 1977), tale attività è piacevole e divertente, non ha scopi estrinseci, coinvolge attivamente il soggetto ed è da questi scelta liberamente, senza costrizioni esterne; queste prerogative del gioco lo caratterizzano già di per sé come fonte di esperienza ottimale, fatto del resto ben noto anche agli adulti quando svolgono attività vissute come ludiche. Se a ciò si aggiunge che anche in questa situazione il bambino mette in atto la strategia della “discrepanza ottimale” sopra descritta, ovvero la ricerca di un bilanciamento tra *challenge* e *skill* e l’evitamento di ansia e noia, appare chiara la rilevanza dell’esperienza ottimale come unità di replicazione

psichica che attraversa tutto l'arco vitale, e che proprio in quanto primo motore dei processi conoscitivi di base si manifesta sin dall'infanzia come nucleo centrale di organizzazione della coscienza (Delle Fave e Massimini, 2004).

L'esperienza di apprendimento nella vita quotidiana: ricerche con adolescenti

L'adolescenza è un periodo di esplorazione sociale e personale, e di coinvolgimento in obiettivi accademici e relazionali di rilevanza futura (Nurmi, Poole e Kalakoski, 1993); in questo senso rappresenta il principale punto di partenza per cercare di predire i successivi percorsi di sviluppo dell'individuo. In contrasto con le generazioni precedenti, gli adolescenti nelle società post-industriali hanno più tempo per definire i propri interessi ed obiettivi di vita. Scuola e tempo libero sono i contesti più importanti in cui possono mettersi alla prova, scoprendo le proprie attitudini e costruendo le proprie capacità.

Per comprendere le radici profonde del processo dinamico che incanala le energie degli adolescenti in obiettivi positivi e costruttivi, o al contrario in comportamenti devianti e disadattativi, sono stati sviluppati vari modelli e strumenti di indagine. Recenti studi hanno evidenziato le implicazioni euristiche della teoria del caos e dei sistemi dinamici non lineari nell'analisi dei processi di sviluppo (Duke, 1994; Ayers, 1997). Questi approcci tentano di integrare fattori ambientali e individuali che contribuiscono allo sviluppo del comportamento in una prospettiva dinamica, e possono aiutare ad interpretare i cambiamenti e le fluttuazioni sottese al processo di crescita di un sistema complesso in evoluzione quale è l'individuo.

Altri studi hanno enfatizzato il ruolo attivo dell'individuo nel costruire i propri obiettivi di vita (Freeman e Robinson, 1990), e

l'influenza dei valori sociali ed individuali sulla costruzione dell'identità e sullo sviluppo cognitivo (Ferrari e Mahalingam, 1998). Gli individui, in quanto sistemi aperti, scambiano informazioni con l'ambiente naturale e culturale in una relazione di reciproca interdipendenza. Per quanto riguarda in particolare gli adolescenti, i valori e le opportunità d'azione che la società offre loro rappresentano indicatori delle influenze dell'ambiente sulle potenzialità di sviluppo individuale. Tuttavia, gli adolescenti sono essi stessi agenti attivi di cambiamento in questo processo, in base a caratteristiche ed attitudini personali (Wong e Csikszentmihalyi, 1991; Bassi e coll., 2006). Il grado di successo con cui gli adolescenti riescono ad integrarsi nel contesto culturale di appartenenza è almeno in parte riconducibile alla loro selezione attiva delle opportunità disponibili nel contesto stesso. Il livello di complessità e la rilevanza culturale delle attività che gli adolescenti coltivano preferenzialmente nel quotidiano influenza la selezione psicologica, nonché la qualità e l'entità del loro percorso evolutivo.

Il nostro gruppo di ricerca ha condotto numerosi studi sulla qualità dell'esperienza associata dagli adolescenti alle attività quotidiane. Diversi approcci metodologici sono stati utilizzati a tale proposito. La necessità di analizzare l'esperienza degli individui nel corso della loro interazione con l'ambiente quotidiano, garantendo quindi validità ecologica agli studi, e l'insoddisfazione nei confronti delle ricostruzioni retrospettive hanno condotto allo sviluppo di strumenti quali l'osservazione diretta, i diari, le procedure basate su autodescrizioni in tempo reale. In particolare, una procedura specifica è stata largamente utilizzata per lo studio della qualità dell'esperienza negli adolescenti: l'Experience Sampling Method (ESM: Csikszentmihalyi, Larson e Prescott, 1977; Csikszentmihalyi e Larson, 1987). Essa si basa su valuta-

zioni ripetute delle situazioni esterne e degli stati di coscienza ad esse associati, durante l'effettivo dispiegarsi degli eventi quotidiani. ESM permette pertanto di raccogliere informazioni sulle modalità con cui gli individui investono la propria attenzione e risorse nella vita reale, sulle attività, pensieri ed esperienze quotidiane e sulle loro reciproche relazioni. A tale scopo, i partecipanti sono dotati di un dispositivo elettronico e di un blocchetto di questionari. Il dispositivo è programmato per emettere segnali acustici per una settimana, 6/8 volte al giorno ad intervalli casuali, durante le ore di veglia. Ai partecipanti viene chiesto di compilare un questionario ogni volta che ricevono il segnale acustico. I questionari contengono sia domande aperte che chiuse su scale Likert 0-12; esse investigano da un lato dimensioni situazionali come il luogo, le attività che si stanno svolgendo ed il contesto sociale, dall'altro dimensioni soggettive, come il contenuto dei pensieri, l'importanza e gli obiettivi percepiti nell'attività, le sensazioni fisiche e la qualità dell'esperienza, in termini di variabili affettive, motivazionali e cognitive. Grazie al campionamento ripetuto, ogni partecipante fornisce 40 questionari in media durante la settimana di testazione. Come chiaramente illustrato dagli studi condotti con ESM, questa procedura permette di rappresentare efficacemente la vita quotidiana e l'esperienza associata, preservando nel contempo la collaborazione dei partecipanti (Csikszentmihalyi e Larson, 1984).

Poiché ESM produce autovalutazioni ripetute, i valori di ciascuna delle variabili su scala prima dell'analisi vengono trasformati in punteggi standardizzati (*z-score*), ossia in scarti dalla media soggettiva. Nelle pagine seguenti, dove verranno illustrati alcuni risultati ottenuti dall'applicazione di ESM a gruppi di adolescenti, i valori delle variabili esperienziali saranno sempre espressi in punteggi standardizzati.

L'impiego di ESM ha dato un notevole contributo allo studio dell'esperienza ottimale. Infatti, a partire dai dati raccolti sulla qualità dell'esperienza nel corso della vita reale, è stato possibile elaborare un modello di analisi, l'Experience Fluctuation Model (EFM, Figura 1) per studiare la relazione tra percezione di *challenge* e *skill* e qualità dell'esperienza (Massimini e Carli, 1988; Massimini, Csikszentmihalyi e Carli, 1987).

Il modello, costruito su un piano cartesiano, è suddiviso in otto settori, definiti canali, di cui l'1, il 3, il 5 ed il 7 sono centrati sui due assi principali, partendo da 90° e procedendo in senso orario, gli altri sulle bisettrici del quattro angoli retti. Ad ogni canale corrisponde un particolare rapporto, più o meno bilanciato, tra i va-

Figura 1 – Experience Fluctuation Model (EFM)

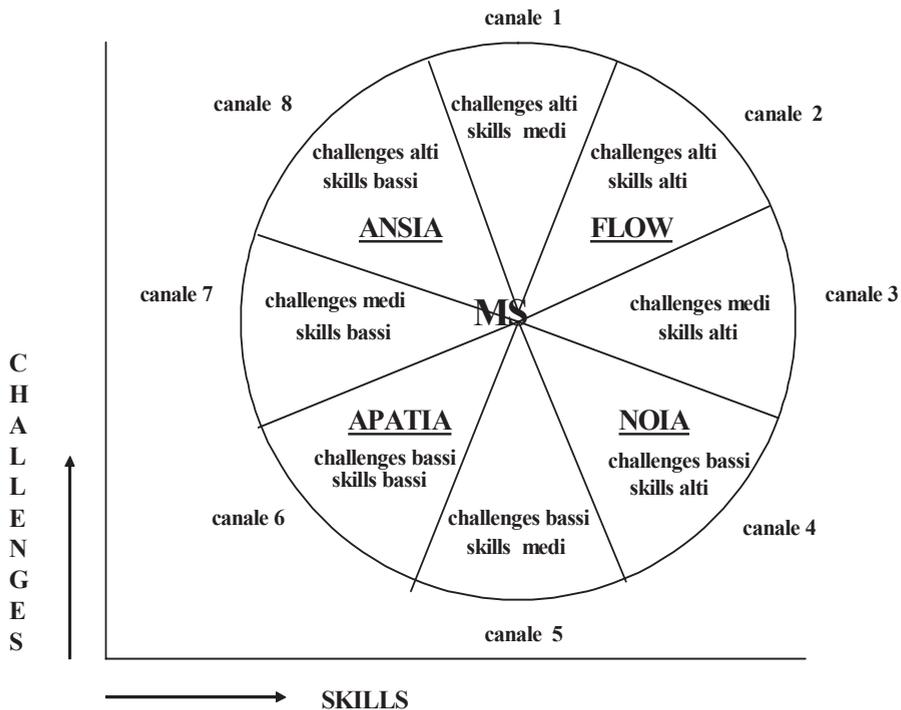
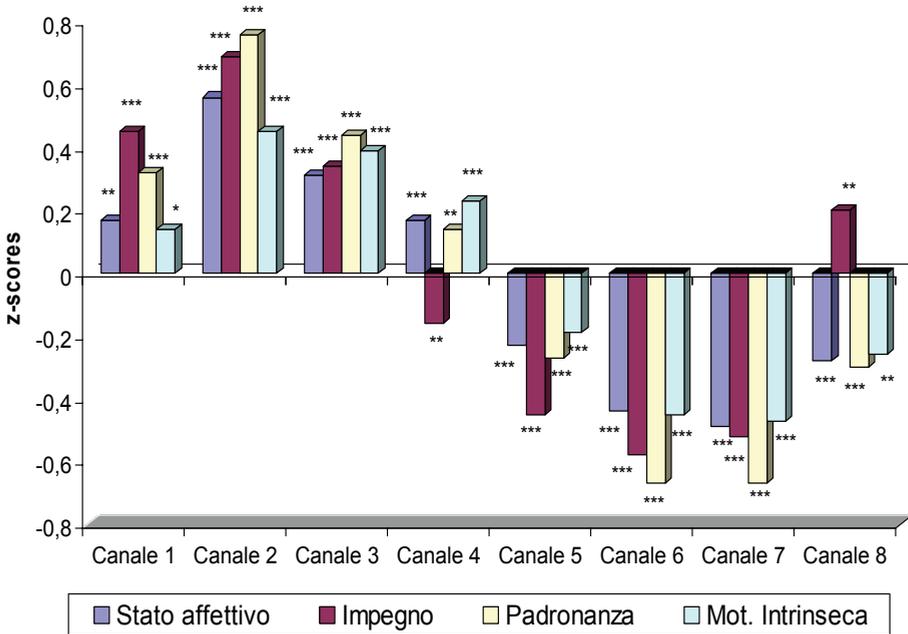


Figura 2 – Qualità dell’esperienza nei canali

lori standardizzati dei *challenge* (asse delle ordinate) e degli *skill* (asse delle ascisse). In particolare, il canale 2 è contraddistinto da un rapporto bilanciato tra i valori delle opportunità ambientali e delle abilità personali, entrambi superiori alla media soggettiva; nel canale 6, invece, *skill* e *challenge* sono bilanciati al di sotto della media soggettiva. Il canale 4 è caratterizzato dalla percezione di abilità superiori e opportunità inferiori alla media soggettiva, mentre nel canale 8 i *challenge* presentano valori superiori alla media, e gli *skill* risultano inferiori ad essa.

Come emerge dalle ricerche finora condotte, ogni canale è caratterizzato da un preciso profilo esperienziale, che può essere individuato grazie ai valori delle variabili ESM. La Figura 2 mostra i risultati dell’impiego di EFM in un gruppo di 141 adolescenti italiani, studenti di scuole superiori (Delle Fave, 2004a).

In particolare, nel canale 2 si osserva la globale positività di tutte le dimensioni, conformemente a quanto atteso in situazioni di esperienza ottimale. Nel canale 6, invece, si delinea un profilo esperienziale estremamente negativo e destrutturato, l'apatia. Il canale 4 è caratterizzato da un'esperienza di rilassamento, con elevato controllo della situazione, stato affettivo positivo e livelli di concentrazione inferiori alla media. Nel canale 8 infine si evidenzia un'esperienza di ansia, in cui i partecipanti riportano elevati livelli di impegno e concentrazione, ma scarsa padronanza della situazione e stato affettivo negativo.

L'associazione dell'esperienza ottimale con attività culturalmente rilevanti, come lo studio e l'apprendimento, è una importante premessa per promuovere nei giovani le capacità necessarie a far fronte alle problematiche del mondo produttivo (Delle Fave, 2004b). Tuttavia, benché lo studio occupi una parte rilevante della vita quotidiana, esso non sempre si associa ad esperienze positive. In un'altra ricerca condotta dal nostro gruppo con studenti del Liceo Classico, lo studio risulta l'attività più impegnativa e stimolante della vita quotidiana; tuttavia, come riporta la Tabella 1, esso si associa a valori di motivazione intrinseca e stato affettivo generalmente inferiori alla media delle altre attività (Delle Fave e Bassi, 2000).

Quando studiano a casa, gli studenti sono spesso soli, riportano uno stato affettivo più negativo della media ed esprimono il desiderio di fare altro; quando sono a scuola, in un contesto altamente regolato e caratterizzato da vincoli comportamentali ben definiti, riportano elevato impegno ma livelli di padronanza della situazione e di motivazione intrinseca inferiori alla media. Ciò può essere in parte ricondotto alla percezione della valutazione esterna da parte degli insegnanti, e della pressione in vista del perseguimento di risultati positivi (Delle Fave, Bassi e Massimini, 2002).

Tabella 1 – L'esperienza associata dagli adolescenti alle attività quotidiane

Variabili	Studio a casa (N=120) ^a	Att. scolastiche (N=119) ^a	TV (N=106) ^a	Sport,hobby (N=103) ^a
Stato affettivo	-.35***	-.06	-.0	.08
Impegno	.64***	.31***	-.67***	.15*
Padronanza	.04	-.43***	.26***	.25***
Mot. intrinseca	-.69***	-.52***	.31***	.47***
Creativo	.11*	.06	-.30***	.22**
Soddisfazione	-.08	-.17***	-.18**	.16*
Obiettivi	.55***	.24***	-.50***	.15
N risposte	846	753	394	343

Note: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$ ^a = N partecipanti

Tuttavia lo studio è fonte di esperienze ottimali più di quanto gli stessi studenti forse non sospettino. I dati presentati nella Tabella 2 provengono da 120 studenti di Liceo Classico, e si riferiscono alle situazioni di esperienza ottimale riportate durante una settimana di testazione con ESM. Come si può notare, il 68% dei partecipanti riferisce almeno un'occasione di esperienza ottimale durante lo studio a casa nel corso della settimana, ed il 60% nelle attività scolastiche (Delle Fave e Bassi, 2000). Tale esperienza è caratterizzata da valori significativamente elevati di impegno, padronanza, creatività, soddisfazione e chiarezza di obiettivi. Tuttavia, i risultati confermano la carenza di motivazione intrinseca e lo stato affettivo negativo che caratterizzano comunque lo studio anche nelle circostanze migliori.

Poichè tutte queste indagini, e numerose altre a livello transculturale (Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993; Delle Fave e Massimini, 2005) evidenziano le potenzialità dello studio

Tabella 2 – *L'esperienza ottimale nelle attività quotidiane
(canale 2 dell'EFM)*

Variabili	Studio a casa (N=81) ^a	Att. scolastiche (N=71) ^a	TV (N=23) ^a	Sport, hobby (N=51) ^a
Stato affettivo	-.16*	.26**	.45**	.16
Impegno	.92***	.78***	.26	.52***
Padronanza	.44***	.17	.29*	.49***
Mot. Intrinseca	-.21*	.10	.81***	.76***
Creatività	.37***	.38***	.13	.48***
Soddisfazione	.44***	.44***	.39*	.60***
Obiettivi chiari	.69***	.56***	.11	.52**
N risposte	200	127	30	94

Note: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$ ^a = N partecipanti

come opportunità di esperienze positive e complesse, sarebbe di fondamentale rilevanza accrescere la consapevolezza degli studenti in questo ambito e porli in condizione di identificare e sfruttare le occasioni di impegno e crescita personale che l'apprendimento offre loro. D'altra parte, come esplicitato nelle pagine precedenti, esperienza ottimale non è sinonimo di divertimento: è uno stato di coscienza complesso e strutturato, costituito da componenti cognitive, oltre che motivazionali ed emotive, e ciascuna di esse ha un ruolo preciso nel modellare l'esperienza stessa.

Vari studi sugli adolescenti hanno anche evidenziato gli aspetti problematici della condizione di apatia (corrispondente al canale 6 dell'EFM). Tale stato è caratterizzato da perdita di motivazione, disinteresse, difficoltà di concentrazione e carenza di iniziativa personale (Kasai e coll., 1995; Delle Fave e Massimini, 2005) L'apatia è caratterizzata dalla percezione di opportunità

d'azione inferiori alla media. Non c'è potenzialità di crescita in questa esperienza. Con la scarsa percezione di opportunità di impegno e concentrazione, l'attenzione si disgrega, la complessità del comportamento si riduce e ne derivano potenziali problemi di disadattamento sociale o di devianza. Gli adolescenti delle società affluenti sono spesso esposti ad attività quotidiane non sempre realmente stimolanti e si dedicano con frequenza ad attività di svago scarsamente complesse e costruttive. In particolare la fruizione televisiva, una delle attività ricreative più frequenti nella vita quotidiana, si configura come condizione di disimpegno, carenza di creatività e di rilevanza per gli obiettivi individuali come illustra la Tabella 1. Il problema dell'apatia e l'analisi delle circostanze che tendono a produrla risultano pertanto di estrema importanza per educatori e psicologi (Larson, 2000).

La ricerca con gli insegnanti

La motivazione e la qualità dell'esperienza rappresentano elementi fondamentali in un'attività quotidiana quale il lavoro, che implica un notevole investimento di attenzione, concentrazione, risorse psicofisiche. Recenti studi in questo ambito hanno sottolineato il fatto che, al di là delle mere differenze disposizionali, la cosiddetta "natura umana" è funzione di una vasta gamma di risposte all'ambiente che devono essere indagate approfonditamente. In particolare, i contesti sociali contribuiscono in misura fondamentale alle differenze sia interpersonali che intrapersonali relative alla motivazione, dando origine ad individui più automotivati, attivi e integrati in determinate situazioni, ambiti di azione ed interesse, culture rispetto ad altri (Ryan e Deci, 2000). Particolare importanza riveste in questo approccio la motivazione intrinseca, che come abbiamo visto influenza positivamente la

percezione delle sfide e difficoltà connesse allo svolgimento dell'attività, promuovendo in tal modo lo sviluppo individuale (Csikszentmihalyi, 1982). Pertanto, tenendo in considerazione da un lato l'influenza della motivazione sulla qualità dell'esperienza quotidiana, dall'altro il carattere quotidiano dell'attività lavorativa, ci accingiamo ad analizzare le informazioni raccolte a tale proposito tra gli insegnanti che hanno partecipato agli incontri.

Campione e procedura

La ricerca è stata realizzata grazie alla partecipazione di 184 insegnanti, docenti in istituti di vario ordine e grado. Il gruppo di intervistati includeva 149 donne e 30 uomini, di età compresa tra i 26 e i 63 anni (media 49 anni).

Agli insegnanti è stato sottoposto un questionario suddiviso in tre parti. Le domande della prima e terza parte provenivano da strumenti di indagine sviluppati nell'ambito di una collaborazione ventennale tra University of Chicago ed Università degli Studi di Milano, finalizzata allo studio dell'esperienza ottimale e delle modalità con cui l'individuo seleziona le informazioni dal contesto culturale di appartenenza (Csikszentmihalyi, 1975; Massimini e Delle Fave, 2000). Gli studi condotti su questo tema, e sinteticamente illustrati nelle pagine precedenti, hanno fornito lo schema di riferimento teorico e gli strumenti di codifica per raggruppare le risposte degli insegnanti in categorie funzionali.

Specificamente, la prima parte del questionario era volta all'analisi dell'esperienza ottimale: i partecipanti erano invitati a leggere tre frasi che la descrivevano, ad indicare se era loro accaduto di vivere tale esperienza e – se sì – durante lo svolgimento di quali attività. Tra le attività associate all'esperienza ottimale gli intervistati sono stati poi invitati a selezionare quella in cui l'esperienza fosse più intensa e pervasiva.

La seconda parte del questionario era costituita dal Work Preference Inventory (WPI), messo a punto da Amabile e colleghi (1994) e da noi tradotto in italiano. Lo strumento indaga le motivazioni all'attività di lavoro (o di studio, per gli studenti). Nel nostro caso è stata ovviamente utilizzata la versione originariamente predisposta per i lavoratori. La cornice teorica di riferimento è costituita dalle ricerche sulla motivazione intrinseca (Deci e Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000). Essa consiste nella tendenza a svolgere un'attività in virtù del fatto che in essa si reperiscono gratificazioni ed esperienze positive, di per sé appaganti indipendentemente da rinforzi materiali o approvazione sociale. Questo tipo di motivazione si contrappone alla motivazione estrinseca, che induce l'individuo a svolgere un'attività in funzione di ricompense esterne, siano esse materiali (guadagno, denaro) che sociali (riconoscimenti, fama, prestigio). Scopo del WPI è individuare la tendenza dell'individuo ad attribuire maggiore o minore importanza agli aspetti intrinseci e estrinseci del proprio lavoro. Lo strumento si compone di 30 affermazioni; i partecipanti sono invitati a valutarne su una scala 1-4 l'adeguatezza in riferimento alla propria vita lavorativa. Quindici delle 30 affermazioni sono connesse alla motivazione intrinseca, le rimanenti alla motivazione estrinseca. In base alle correlazioni tra le risposte ottenute in diversi campioni, Amabile e colleghi hanno potuto inoltre raggruppare le 15 affermazioni relative a ciascuna categoria in due categorie secondarie. In particolare, nell'ambito della motivazione intrinseca si distinguono affermazioni che enfatizzano il piacere derivato dall'attività (ad esempio "Per me è importante poter fare ciò che più mi piace.") e affermazioni che sottolineano le opportunità d'azione reperite in essa (ad esempio "Indipendentemente dal risultato di un progetto, sono soddisfatto/a se sento di avere acquisito una nuova esperienza"). Anche

nell'ambito della motivazione estrinseca si possono riconoscere due sottocategorie di affermazioni: quelle relative al reperimento di ricompense e risultati concreti a seguito dell'attività (ad esempio "Sono ampiamente consapevole dei risultati che mi sono posto/a di ottenere"; "Sono fortemente motivato/a dagli avanzamenti che posso ottenere") e al riconoscimento sociale (ad esempio "Voglio che gli altri si rendano conto di quanto possa essere effettivamente bravo/a nel mio lavoro"). I valori delle due dimensioni globali e delle sottocategorie sono ottenuti calcolando la media dei valori riportati dai partecipanti per ciascuna affermazione compresa nel raggruppamento.

Infine, la terza parte del questionario sottoposto agli insegnanti era costituita da 5 domande a risposta aperta, che esploravano le motivazioni sottese alla scelta professionale, le circostanze e situazioni in cui l'esperienza lavorativa era rispettivamente più positiva e più negativa, le modifiche ritenute utili ed auspicabili ai fini del miglioramento della vita professionale, e l'eventuale desiderio di cambiare lavoro.

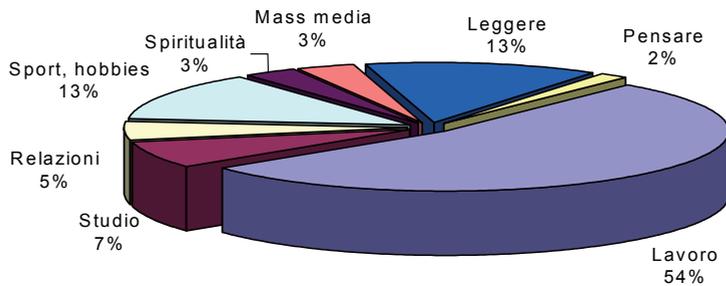
I risultati – Esperienze ottimali ed attività associate

La maggioranza dei partecipanti (167, pari al 91%) ha riconosciuto l'esperienza ottimale e vi ha associato in media due attività (cui ci si riferirà con il termine di attività ottimali). La Figura 3 mostra la distribuzione di tutte le attività ottimali riportate.

Il lavoro, con il 54% delle risposte, risulta l'attività di gran lunga più citata. Le risposte fornite si riferiscono sostanzialmente a due contesti specifici: attività didattiche nel senso più tradizionale (lezioni in classe) e situazioni di maggiore interattività con gli studenti, quali laboratori, esercitazioni pratiche, sperimentazioni. Le categorie che seguono in ordine di frequenza sono, a parità di percentuale, la lettura e le attività di tempo libero (sport

e hobbies), tra le quali predominano largamente quelle artistiche: dipingere, scrivere, fare teatro.

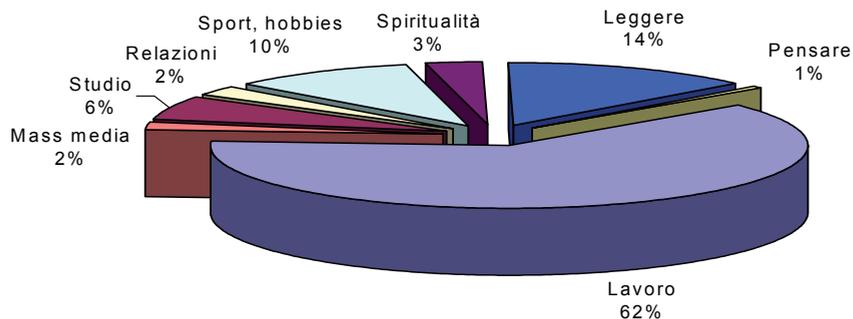
Figura 3 – Attività ottimali



N = 167 Risposte = 327

La Figura 4 mostra invece le attività ottimali selezionate dai partecipanti in quanto associate alle esperienze ottimali più intense e pervasive. Poiché gli intervistati erano invitati a scegliere una sola attività, il numero delle risposte (164) corrisponde al numero dei partecipanti che le hanno fornite (tre insegnanti non hanno risposto a questa domanda).

Figura 4 – Attività ottimali selezionate



N = 167 Risposte = 164

Anche in questo caso il lavoro predomina, ed in misura ancora più evidente (62%) rispetto alla figura precedente. Seguono la lettura in seconda istanza, ed in percentuale minore sport e hobby.

I risultati – Work Preference Inventory

La Tabella 3 mostra i risultati del WPI. È possibile notare che in generale per gli insegnanti intervistati la motivazione intrinseca (particolarmente la categoria secondaria relativa al piacere nello svolgimento dell'attività) rappresenta la principale motivazione al lavoro.

Tabella 3 – Valori delle dimensioni motivazionali analizzate con il WPI

Dimensioni	Media Ds (N=184)	
	Motivazione Intrinseca	3.1
Piacere	3.3	.33
Opportunità d'azione	2.8	.51
Motivazione Estrinseca	2.4	.34
Approvazione sociale	2.2	.41
Ricompense, risultati	2.7	.44

La motivazione estrinseca, pur caratterizzata da un valore medio sensibilmente inferiore rispetto a quella intrinseca, è comunque ovviamente presente: ci si meraviglierebbe del contrario, considerando che il lavoro implica il perseguimento di risultati concreti e oggettivabili, nonché rappresenta una fonte di reddito finalizzata al raggiungimento di obiettivi esterni, quali la soddisfazione di bisogni individuali e familiari. La dimensione della ricompensa è infatti prioritaria rispetto a quella del riconoscimento sociale.

Sono state poi analizzate le correlazioni tra le due dimensioni fondamentali (motivazione intrinseca ed estrinseca) e tra le categorie secondarie che le compongono. La Tabella 4 riporta i valori dell'indice di correlazione di Pearson tra le varie categorie, e le significatività di tali valori.

Tabella 4 – Correlazioni tra le categorie del WPI

	M.Intrinseca	M.Estrinseca	Piacere	Opportunità	Ricompense
M.Estrinseca	-.06				
Piacere	.85 ***	.06			
Opportunità	.69 ***	-.19 *	.21 **		
Ricompense	-.10	.90 ***	.07	-.27 ***	
Appr.sociale	.11	.63 ***	.05	.13	.25 **

Nota: * = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$

Come atteso in base alla teoria ed alle ricerche precedenti, sono emerse innanzitutto correlazioni positive e statisticamente significative delle categorie secondarie con la dimensione generale cui si riferiscono e tra loro all'interno di tale dimensione. Si è anche rilevata l'assenza di correlazioni tra le due dimensioni principali. Quest'ultimo risultato conferma che la motivazione intrinseca e quella estrinseca sono ortogonali tra loro, ovvero non connesse. Ciò giustifica la loro possibile compresenza nella percezione di una medesima attività (in questo caso il lavoro) come aspetti complementari e senza interferenza reciproca. In altri termini, non è una contraddizione reperire sia motivazione intrinseca che estrinseca nel lavoro: si tratta di due componenti diverse e non mutuamente esclusive dell'attività. Si è inoltre individuata una correlazione negativa e altamente significativa tra l'importanza attribuita alla possibilità di reperire opportunità d'azione

nell'attività (componente della motivazione intrinseca) e la motivazione estrinseca come dimensione generale; più specificamente, risulta significativamente negativa anche la correlazione tra l'importanza attribuita alle opportunità d'azione e quella attribuita alle ricompense materiali.

Se da un lato questi risultati sottolineano il ruolo determinante della motivazione intrinseca nell'attività professionale, dall'altro mostrano anche la compresenza – non sorprendente – di elementi estrinseci. Questi ultimi però sono prevalentemente costituiti dalle ricompense concrete, ovvero dalla valutazione soddisfacente dell'attività stessa in termini di risultati, mentre la valutazione da parte di altri o l'approvazione sociale che ne possono derivare risultano scarsamente rilevanti nel motivare al lavoro gli insegnanti intervistati.

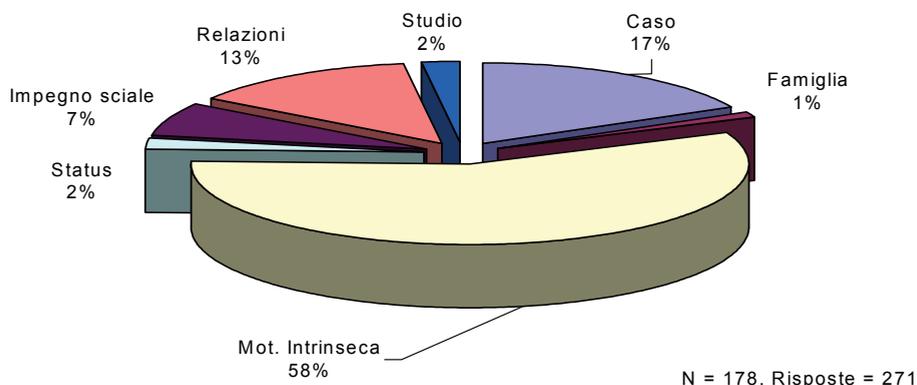
I risultati – Scelta professionale ed esperienza lavorativa

Come specificato in precedenza, la terza parte del questionario era volta ad analizzare attraverso domande aperte la relazione dei partecipanti con il proprio lavoro, in termini di scelta, qualità dell'esperienza associata e prospettive di cambiamento.

La Figura 5 mostra la distribuzione delle risposte al quesito “Perché hai scelto questo lavoro?”.

Ben il 58% si riferisce alla motivazione intrinseca, con risposte quali “Per passione”, “Per interesse”, “Perchè mi piaceva l'idea di trasmettere cultura / conoscenze”. In linea con questa prospettiva sono anche le risposte comprese nella categoria “Relazioni” (13%), che si riferiscono alle gratificazioni connesse alle opportunità di contatto umano e di costruzione di rapporti sociali che l'insegnamento offre.

Il significato e la funzione sociale dell'insegnamento sono indicati come motivazione alla scelta professionale in un ulteriore

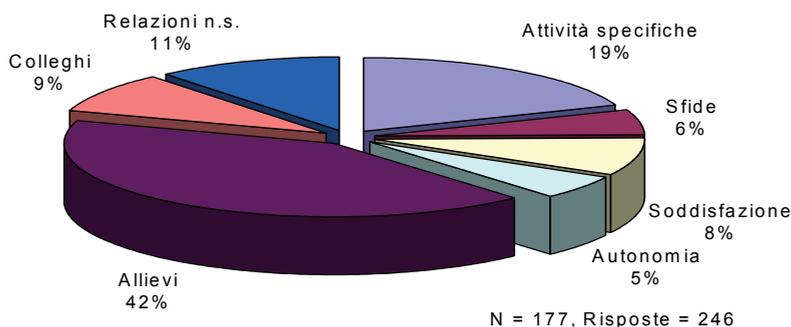
Figura 5 – Motivi della scelta professionale

7% delle risposte. Al contrario, solo in una percentuale limitata di risposte (17%) gli insegnanti riportano la casualità e non intenzionalità della scelta professionale (“Il lavoro ha scelto me”, “Ho vinto un concorso”, “È il primo che mi è capitato”, “Non ho trovato niente di meglio”). Tuttavia, una cospicua parte di coloro che ha fornito questo genere di risposte ha aggiunto che successivamente sono subentrati l’interesse e la passione, e che attualmente non desidererebbe svolgere nessun altro lavoro.

Alla domanda relativa alle circostanze lavorative più positive (Figura 6), la categoria di risposte più frequente è stata la relazione con gli allievi (42%). Gli insegnanti hanno enfatizzato in particolare le situazioni in cui l’attività didattica è vissuta da entrambe le parti – docenti e discenti – come condizione di concentrazione, coinvolgimento, scambio e reciprocità. La rilevanza della dimensione relazionale nel promuovere il benessere degli insegnanti è comprovata dalla presenza tra le circostanze più positive di altre due categorie di risposte: una, generica, si riferisce alle occasioni di interazione e contatto umano costruttivo (11% delle risposte); l’altra (9%) è relativa a situazioni di

collaborazione e cooperazione nell'équipe. In totale, gli aspetti relazionali sono citati nel 62% delle risposte, a supporto della centralità della relazione come elemento gratificante dell'attività di insegnamento.

Figura 6 – Situazioni associate alle esperienze professionali più positive

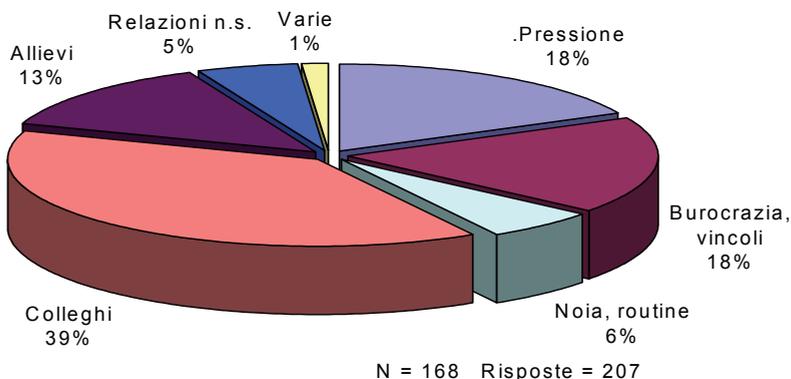


Le altre categorie di risposte, benché molto meno frequenti, si riferiscono comunque ad aspetti della motivazione intrinseca e dell'esperienza ottimale: autonomia, percezione di sfide e opportunità d'azione, soddisfazione. Infine, il 19% delle risposte è relativo ad attività specifiche; sono state prevalentemente citate esercitazioni, laboratori e lezioni interattive, cioè situazioni in cui vi è maggiore coinvolgimento e partecipazione attiva degli studenti.

Solo in apparente contraddizione con i dati precedenti, e anzi a supporto della centralità delle relazioni nell'attività di insegnamento, la Figura 7 evidenzia la rilevanza delle difficoltà interpersonali come fonti di esperienze negative, con ben il 57% delle risposte.

Tuttavia, contrariamente a quanto rilevato per le circostanze più positive, quelle più negative sono solo in piccola parte dovute

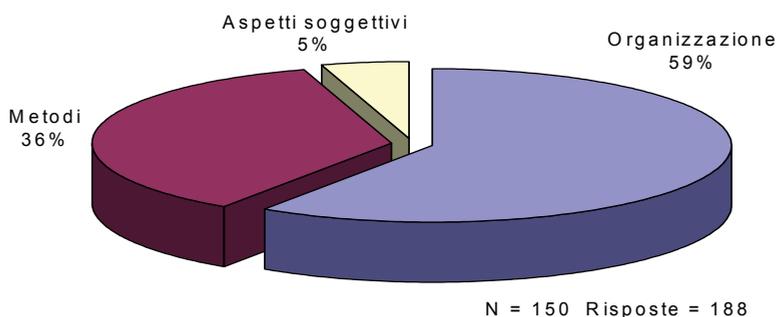
Figura 7 – Situazioni associate alle esperienze professionali più negative



te a problemi con gli allievi (13% delle risposte); dominano invece la conflittualità e le divergenze tra colleghi o con i superiori (39%). Le situazioni di pressione e sovraccarico, nonché le mansioni e compiti amministrativi unitamente ai vincoli imposti dalla burocrazia sono ulteriori occasioni di disagio.

Coerentemente con il quadro che si è venuto finora a delineare, le modifiche che gli insegnanti intervistati vorrebbero apportare al proprio lavoro (Figura 8) riguardano la sfera organizzativa e i metodi della didattica.

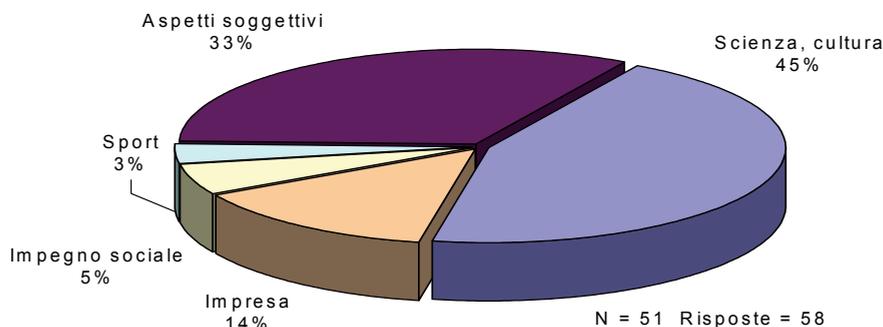
Figura 8 – Modifiche auspiccate nel lavoro



In particolare, si auspicano uno snellimento della componente burocratica, un minore numero di studenti per classe, più materiale didattico per esercitazioni e laboratori, metodi di insegnamento più pratici e interattivi, programmi didattici più centrati su tematiche di rilevanza sociale, e che favoriscano in tal modo una maggiore connessione tra scuola e territorio.

Infine, la maggior parte dei partecipanti (il 73.3%) ha dichiarato di non voler cambiare lavoro. Solo 51 insegnanti hanno manifestato il desiderio di svolgere un'attività professionale diversa dalla propria. In particolare, come evidenziato nella Figura 9, l'ambito lavorativo di gran lunga favorito è quello culturale: sono state citate attività quali letteratura, arte, critica letteraria ed artistica, ricerca scientifica. Tali attività peraltro appartengono ad un ambito non sostanzialmente distante da quello didattico, ma che si differenzia da esso per aspetti più marcati di creatività, autonomia ed approfondimento. Un altro cospicuo gruppo di risposte rientra nella categoria "aspetti soggettivi": in questi casi i partecipanti non hanno indicato attività specifiche, ma modalità di lavoro più confacenti alle proprie aspettative, quali ad esempio "in lavoro che mi permetta di esprimermi", "un lavoro che mi gratifichi maggiormente", "un lavoro meno faticoso".

Nel loro insieme, le risposte a questo quesito permettono due osservazioni: innanzitutto, nonostante le numerose criticità e lo scarso riconoscimento sociale ed economico, l'insegnamento è una professione di per sé gratificante e connessa agli interessi e motivazioni profonde di coloro che la svolgono; secondariamente, la minoranza di intervistati che vorrebbe cambiare lavoro non si vorrebbe allontanare radicalmente dall'ambiente della cultura e dell'apprendimento. Ciò fa pensare che, qualora si promuovessero le opportunità di autonomia ed espressione individuale e si favorisse lo snellimento della struttura organizzativa e burocrati-

Figura 9 – Lavoro desiderato in alternativa al proprio

ca, molti insegnanti attualmente insoddisfatti continuerebbero volentieri a svolgere il proprio lavoro.

Considerazioni conclusive

Quanto illustrato nelle pagine precedenti suggerisce alcune considerazioni sui possibili interventi per promuovere esperienze di apprendimento e di insegnamento complesse e gratificanti.

Per quanto riguarda gli studenti, i risultati di numerose ricerche evidenziano la necessità di supportare maggiormente la motivazione intrinseca nello studio, al fine di rendere l'esperienza scolastica e di apprendimento non soltanto impegnativa, ma anche gratificante. Da più parti è stato rilevato che il rifiuto dei valori scolastici da parte degli adolescenti è connesso alla carenza di motivazione intrinseca, che viene messa in pericolo da un'eccessiva enfasi sulle prestazioni e sulle valutazioni esterne. Gli allievi che hanno potuto sviluppare una gestione autonoma dei comportamenti scolastici sono anche quelli che percepiscono relazioni stabili e di fiducia con i propri insegnanti (Ryan, Stiller e Lynch, 1994).

La scuola dovrebbe anche promuovere negli studenti – in particolare se adolescenti – la capacità di individuare opportunità d'azione significative per lo sviluppo e la crescita personale nella vita quotidiana. Come illustrato nelle pagine precedenti, anche attività obbligate e istituzionali come lo studio possono offrire esperienze ottimali, a patto che il contesto scolastico supporti adeguatamente l'autonomia e la creatività individuale. Nella ricerca citata condotta tra studenti del Liceo Classico, le attività di studio costituivano il 36.6% delle situazioni associate all'esperienza ottimale nel corso della settimana (Delle Fave e Bassi, 2000). Grazie all'impegno, allo sviluppo di competenze e alla concentrazione che lo studio supporta, esso può essere replicato preferenzialmente a lungo termine rispetto ad altre attività nell'ambito del processo di selezione psicologica. Ciò va a tutto vantaggio dello sviluppo e della complessità dell'individuo (Csikszentmihalyi, 1982).

L'esperienza ottimale influenza e favorisce la costruzione attiva degli obiettivi e dell'identità individuale. Un sistema scolastico basato sull'apprendimento passivo e sulla trasmissione di nozioni facili e preconfezionate può indurre all'apatia, al disinteresse per i contenuti dell'apprendimento, al disinvestimento cognitivo e motivazionale, e di conseguenza alla ricerca di fonti alternative di esperienza ottimale, con rischi di devianza e disadattamento. Al contrario, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad usare le proprie abilità e a individuare opportunità d'azione coinvolgenti e gratificanti sia nelle attività scolastiche che nello studio individuale a casa (Ranson e Martin, 1996). I dati mostrano che ciò è di fatto possibile.

Per quanto riguarda gli insegnanti, il problema della motivazione al lavoro occupa gran parte degli studi di psicologia di base ed applicata, nonché dei corsi di formazione in ambito professio-

nale. I dati illustrati ci permettono di concludere che – in linea generale – la scelta lavorativa degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca è coerente con i loro interessi, desideri e obiettivi di vita. I dati ottenuti con il WPI hanno confermato questo risultato.

È di fondamentale importanza che elementi chiave quali l'interesse, il coinvolgimento e l'elevata concentrazione nel lavoro risultino noti alla maggior parte degli intervistati, e siano percepiti come determinanti ai fini di ottimizzare l'esperienza nelle attività professionali. Del resto, la decisione di dedicarsi all'insegnamento non può non essere – almeno in parte – connessa ad un interesse per l'attività in quanto tale. La scelta lavorativa influenza profondamente le caratteristiche della vita quotidiana in termini non solo professionali, ma anche personali. Benché in vista del perseguimento di obiettivi estrinseci al lavoro stesso, tale scelta non può trascurare o mettere a tacere le tendenze più squisitamente personali e la traiettoria della selezione psicologica individuale.

Queste considerazioni sono avvalorate dal fatto che l'attività primariamente associata all'esperienza ottimale è proprio il lavoro, nella sua accezione specifica di insegnamento e relazione con gli allievi. Non è inoltre probabilmente un caso che, accanto al lavoro, la lettura e le attività artistiche siano emerse come occasione di esperienze ottimali. Si tratta infatti di attività altamente strutturate, che offrono opportunità di conoscenza e sviluppo delle competenze e abilità individuali, richiedendo allo stesso tempo concentrazione elevata ed impegno. Analogamente all'insegnamento, esse rientrano nella categoria più generale delle attività connesse all'acquisizione e trasmissione di informazioni culturali: è dunque proprio questo l'ambito cui i partecipanti alla nostra ricerca riportano di investire la maggior parte delle proprie risorse ed energie quotidiane (Delle Fave e Massimini, 2003).

Le esperienze lavorative più gratificanti, come abbiamo visto, sono riferite alle relazioni interpersonali, ed in particolare alle interazioni con gli studenti. Questo dato è estremamente rilevante a livello culturale. Numerose ricerche infatti hanno evidenziato che il clima affettivo percepito a scuola favorisce il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti alle attività didattiche (Schiefele e Csikszentmihalyi, 1995). La percezione degli insegnanti come modelli di comportamento può essere cruciale per le successive scelte accademiche e professionali degli allievi e può favorire lo sviluppo di autonomia, condivisione e motivazione alla competenza (Flink, Boggiano e Barrett, 1990; Reeve, 1998; Ryan e Powelson, 1991). Essa implica sia una relazione intensa e stabile, che l'attenzione da parte degli insegnanti più per la maturazione cognitiva e personale dello studente, che per le sue prestazioni in compiti di apprendimento specifici. Inoltre, questa circostanza promuove la cooperazione tra gli studenti, scoraggiando allo stesso tempo la competitività non costruttiva. Già nel 1982 Csikszentmihalyi aveva identificato nel reperimento di esperienze ottimali al lavoro un prerequisito fondamentale per l'efficacia dell'insegnamento. Altri studi hanno evidenziato che gli studenti riportano maggiore coinvolgimento e migliori prestazioni quando gli insegnanti comunicano loro il potenziale per l'autonomia e l'autodeterminazione intrinseco allo studio (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach e Barrett, 1993; Ryan, Kuhl e Deci, 1997). La qualità dell'apprendimento negli studenti dipende ampiamente dalla qualità del lavoro degli insegnanti (Wharton-McDonald, Pressley e Hampston, 1998). Tuttavia, un insegnamento efficace è connesso alla qualità dell'esperienza che i docenti associano al proprio lavoro quotidiano (Evans, 1997; Sweeney, 1993). Questo aspetto non deve essere trascurato nei progetti educativi: offrire agli insegnanti opportunità di sviluppo

delle proprie competenze (Alderman, 1999; Desforges, 1998) e migliorare la loro percezione soggettiva del lavoro e del proprio ruolo sociale può avere un enorme impatto per la formazione delle nuove generazioni e per lo sviluppo della cultura.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERMAN, M.K. (1999). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- AMABILE, T.M., HILL, K.G., HENNESSEY, B.A., TIGHE, E.M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- AYERS, S. (1997). The application of chaos theory to psychology. *Theory & Psychology*, 7, 373-398.
- BASSI, M., DELLE FAVE, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- BASSI, M., DELLE FAVE, A. (2006). The daily experience of Italian adolescents in family interactions: gender and developmental issues. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and intervention* (pp. 172-190). Milano: Franco Angeli.
- BASSI, M., STECA, P., DELLE FAVE, A., CAPRARA, G.V. (on-line first May 2006). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*.
- BOGGIANO, A.K., FLINK, C., SHIELDS, A., SEELBACH, A., BARRETT, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.
- BONIFAZI, C., MENNITI, A., MISITI, M., PALOMBA R. (1999), *Giovani che non lasciano il nido: atteggiamenti, speranze, condizioni all'uscita da casa*. Istituto di Ricerche sulla Popolazione, Roma.

- BOYD, R., RICHERSON, P.J. (1985). *Culture and the Evolutionary Process*. Chicago: Chicago University Press.
- CROOK, J. H. (1980). *The evolution of human consciousness*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975/2000). *Beyond Boredom and Anxiety*, San Francisco: Jossey Bass.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1978) Attention and the holistic approach to behavior. In Pope K.S. and Singer J.L. (Eds.), *The Stream of Consciousness*, 335-358. New York: Plenum.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching: a Flow analysis. In Bess (Ed.) *Motivating professors to teach effectively*, 15-26. San Francisco: Jossey Bass.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1985). Emergent motivation and the evolution of the self. In Kleiber D., Maehr M.H. (Eds.) *Motivation in Adulthood*, 93-113. Greenwich: Jai Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., BEATTIE, O. (1979). Life Themes: a theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 677-693.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., CSIKSZENTMIHALYI, I. (Eds.) (1988) *Optimal Experience. Psychological studies of Flow in Consciousness*, New York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-36.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R., PRESCOTT, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*. 6, 281-294.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., MASSIMINI, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3, 115-138.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (1993). *Talented Teenagers*. New York: Cambridge University Press.

- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DELLE FAVE, A. (2004a). Lo studio della qualità dell'esperienza cosciente quotidiana: teorie, strumenti di indagine ed applicazioni. In D. Galati e C. Tinti (a cura di), *Prospettive sulla coscienza*, 177-136. Roma: Carocci Editore.
- DELLE FAVE, A. (2004b). A feeling of wellbeing in learning and teaching. In M. Tokoro, L. Steels (Eds.) *A learning zone of one's own*, 97-110. Amsterdam: IOS Press.
- DELLE FAVE, A. (2006). Selezione psicologica ed esperienza ottimale: applicazioni ed implicazioni transculturali. *Passaggi. Rivista Italiana di Scienze Transculturali*, 11, 35-54.
- DELLE FAVE A., BASSI M. (1998). Esperienza di flow e sviluppo della complessità nel comportamento umano. *Informazione in Psicologia, Psicoterapia, Psichiatria*, 32/33, 32-47.
- DELLE FAVE, A., BASSI, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- DELLE FAVE, A., BASSI, M. (2003). Adolescents' use of free time in Italy: the role of engagement and optimal experience. In S. Verma, R.W. Larson (Eds). *Examining Adolescent Leisure Time Across Cultures: Developmental Opportunities and Risks. New Directions for Child and Adolescent Development Series*, 79-93. San Francisco: Jossey Bass.
- DELLE FAVE, A., BASSI, M., MASSIMINI, F. (2002). Quality of experience and daily social context of Italian adolescents. In A.L. Comunian, U.P Gielen (Eds.). *It's all about relationships*, 159-172. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1988). Modernization and the Changing Contexts of Flow in Work and Leisure. In M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi (a cura di), *Optimal Experience*, 193-213. New York: Cambridge University Press.
- DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1996). Modernizzazione e fruizione dei media: dati su due comunità italiane. *Ikon*, 32, 95-117.

- DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22, 323-342.
- DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F., (2004). Selezione psicologica ed esperienza ottimale. In M.Muzio (a cura di), *Flow e prestazione eccellente*, 22-37. Milano: Franco Angeli.
- DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10, 264-274.
- DESFORGES, C. (1998). Learning and teaching: current views and perspectives. In D. Shorrock-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology*, (pp. 5-18). London: Whurr Publishers.
- DUKE, M.P. (1994). Chaos theory and psychology: Seven propositions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120, 265-286.
- DURHAM, W.H. (1991). *Coevolution. Genes, culture and human diversity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- EVANS, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13, 831-845.
- FERRARI, M., MAHALINGAM, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychologist*, 33, 35-44.
- FLINK, C., BOGGIANO, A.K., BARRETT M. (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- FREEMAN, M., ROBINSON, R.E. (1990). The development within: an alternative approach to the study of lives. *New Ideas in Psychology*, 8, 53-72.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- GARVEY, C. (1977). *Play*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- HIGGINS, E.T., TROPE, Y. (1990). Activity engagement theory: Implications of multiply identifiable input for intrinsic motivation. In T.E. Higgins, R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and co-*

- gnition: Foundations of social behaviour*, Vol. 2 (pp.229-264). New York: Guilford Press.
- HOKANSON, B., HOOPER, S., (2000), Computers as cognitive media: Examining the potential of computers in education. *Computers in Human Behavior* 16, pp. 537-552.
- HOPKINS, J.R., ZELAZO, P.R., JACOBSON, S.W., KAGAN J. (1976). Infant reactivity to stimulus schema discrepancy. *Genetic Psychol. Monographs*, 93, 27-62.
- JANSZ, J. (1996). Constructed motives. *Theory and Psychology*, 6, 471-484.
- JARVINEN, D.W., NICHOLLS, J.G. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology*, 32 (3), 435-441.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R.B., ZELAZO, P.R. (1978). *Infancy: its place in Human Development*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- KALAKOSKI, V., NURMI, J. (1998). Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 29-47.
- KASAI, T., MURAMATSU, K., HOSAKA, T., MIURA, K. (1995). Characteristics of apathy within primary and secondary school students and its correlated factors. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 4, 424-435.
- LA FERLE, C., EDWARDS, S., LEE, W (2000). Teens' use of traditional media and the internet. *Journal of Advertising Research* 40, 55-65.
- LANZ, M., IAFRATE, R., MARTA, E., ROSNATI, R. (1999). Significant others: Italian adolescents' rankings compared with their parents, *Psychological Reports*, 84, 459-466.
- LARSON, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- LEPPER, M.R., CORDOVA, D.I. (1992). A desire to be taught: instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187-208.

- LINN, S., REZNICK, J.S., KAGAN, J., HANS, S. (1982). Salience of visual patterns in the human infant. *Developmental Psychology*, 18, 651-657.
- LUTHAR, S., BURACK, A., CICHETTI, D., WEISZ, J. (Eds.) (1997), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*. New York: Cambridge University Press.
- MASSIMINI, F. (1982). Individuo, cultura, ambiente: i Papua Kapauku della Nuova Guinea Occidentale. *Ricerche di Psicologia*. 22-23, 27-154.
- MASSIMINI, F. (1996). Il doppio sistema ereditario di regolazione del comportamento umano. In F. Massimini, P. Inghilleri, A. Delle Fave (a cura di) *La Selezione Psicologica Umana*, 15-56. Milano: Cooperativa Libreria IULM.
- MASSIMINI, F., CARLI, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi, (a cura di) *Optimal Experience. Psychological studies of Flow in Consciousness*, 266-287. New York: Cambridge Univ. Press.
- MASSIMINI, F., CSIKSZENTMIHALYI, M., CARLI, M. (1987). Optimal Experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 545-549.
- MASSIMINI, F., DELLE FAVE, A. (1995). Qualità dell'esperienza e coltivazione di attività musicali. *Comunicazioni Scientifiche di Psicologia Generale*, 14, 157-181.
- MASSIMINI, F., DELLE FAVE, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24-33.
- MASSIMINI F., INGHILLERI P., DELLE FAVE A. (a cura di) (1996). *La Selezione Psicologica Umana*. Milano: Coop. Libreria IULM.
- MAST, V.K., FAGEN, J.W., ROVEE-COLLIER, C.K., SULLIVAN, M.W. (1980). Immediate and long-term memory for reinforcement context: the development of learned expectancies in early infancy. *Child Development*, 51, 700-707.
- NURMI, J., POOLE, M., KALAKOSKI, V. (1993). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 471-487.

- PIAGET, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- RANSON, S., MARTIN, J. (1996). Towards a theory of learning. *British Journal of Educational Studies*, 44, 9-26.
- REEVE, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- RICHER, S.F., VALLERAND, R.J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135, 707-722.
- RYAN, R.M., DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55, 68-78.
- RYAN, R.M., KUHL, J., DECI, E.L. (1997). Nature and autonomy: organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- RYAN, R.M., POWELSON, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Motivation and Emotion*, 60, 49-66.
- RYAN, R., STILLER, J., LYNCH, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of early adolescence*, 14, 226-249.
- SHAW, S. M., CALDWELL, L.L., KLEIBER, D.A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), 274-292.
- SCHIEFELE, U., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1995). Interest and the quality of experience in classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 251-270.
- SWEENEY, J. (1993). Secondary school culture: the effects of decision-making participation on teacher satisfaction. *High School Journal*, 76, 94-99.
- TONONI, G., EDELMAN, G.M. (1998). Consciousness and complexity. *Science*, 282, 1846-1851.

- VERMA, S., LARSON, R. (Eds.) (2003). *Examining adolescent leisure time across cultures: Developmental opportunities and risks. New Directions in child and adolescent development*, Jossey Bass, San Francisco.
- WHARTON-MCDONALD, R., PRESSLEY, M., HAMPSTON, J.M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- WONG, M.M., CSIKSZENTMIHALYI M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality* 59, 539-574.

COSIMO GUIDO

ATTUALITÀ DELLA SCUOLA ATTRAENTE

SOMMARIO:

1. Premessa

2. La scuola attraente

Destutturazione della personalità. Intelligenza plurale e intelligenza emotiva. L'“ambiente preparato”. Didattica e professionalità. La didattica ludica. La pedagogia del sorriso. Il metodo dell'incoraggiamento. La cultura del rispetto. La didattica metacognitiva. La pedagogia positiva

3. La nuova cultura del benessere

Il Piano Nazionale per il benessere dello studente. Stili di vita positivi. Benessere e autostima. Le declinazioni del well-being. Il benessere condiviso e il dibattito su emozioni, ottimismo e felicità

4. Scuola attraente e nuovo assetto culturale della scuola

Il Documento-base per le nuove Indicazioni Nazionali. Il taglio metacognitivo della didattica. Gli stili cognitivi degli studenti. Il metodo di studio. Il “*Curricolo nella scuola dell'autonomia*”. Ricerca e trasmissione di senso. Le cinque emergenze del mondo contemporaneo. Le cinque *minds* dell'ultimo Gardner. I docenti come *maestri*, professionisti riflessivi, adulti credibili

5. Note bibliografiche

1. Premessa

Abbiamo già avuto diffusamente modo (1) di affrontare le principali tematiche propositive, relative al concetto di *scuola attraente* ed alle sue estrinsecazioni culturali, organizzative, istituzionali ed operative.

Ora ci proponiamo di collegare le tematiche della scuola attraente alle più recenti iniziative culturali e programmatiche intraprese dal Ministero della Pubblica Istruzione, con particolare riferimento al processo di elaborazione delle nuove *Indicazioni Nazionali* ed al *Piano nazionale per il benessere dello studente*.

Dal collegamento emergerà – è bene anticiparlo – un’imprevista, ma auspicata, fondamentale identità di punti di vista, di propositi e di itinerari culturali ed istituzionali e persino di terminologia fra la nuova cultura della scuola attraente e i documenti ministeriali.

Vediamo, in concreto, cominciando col ricordare sinteticamente gli aspetti essenziali della scuola attraente, già altrove illustrati. (2).

2. La scuola attraente

La tematica della scuola attraente parte dalla constatazione, non solo empirica, ma purtroppo anche reiteratamente accertata attraverso numerose indagini, che i ragazzi, a scuola, avvertono, in genere, un profondo senso di noia, di demotivazione, di insoddisfazione e di totale mancanza di interessi e gratificazioni.

Tutto ciò determina quel graduale disinvestimento motivazionale e quindi anche cognitivo che caratterizza, purtroppo, non pochi dei nostri alunni.

Da tale constatazione emerge la necessità di correre ai ripari, tentando di delineare un concetto di scuola che sappia veramen-

te *parlare* ai ragazzi, che li coinvolga, che cerchi di interessarli, di motivarli e di gratificarli, insomma che sappia *trattare i ragazzi come tali*, cioè nella concretezza del loro essere, nella pienezza della loro reale condizione esistenziale e non soltanto come alunni o come studenti, secondo l'acuta analisi di Margaret Mead (3).

I ragazzi, bambini, fanciulli o adolescenti che siano, hanno diritto alla pienezza della loro identità, dei loro interessi e delle loro esigenze, mentre, purtroppo, la scuola, quasi sempre, li dimezza, legittimando l'ingresso in aula solo del ragazzo-studente e non, per rimanere ai più grandi, del ragazzo adolescente.

La scuola opera una vera e propria *destrutturazione* della personalità adolescenziale, favorendone l'ingresso in classe solo della dimensione cognitiva e lasciando fuori della porta tanti bisogni, interessi, progetti e relazioni che appartengono alla dimensione emotiva dell'adolescente.

Occorre, dunque, riportare a scuola il ragazzo intero, accettando la ricchezza, la complessità e la pluralità della sua intelligenza, secondo la splendida lezione di Howard Gardner (4) ed, in particolare, senza trascurare il valore di quella intelligenza emotiva, oggi tanto esaltata da Daniel Goleman (5).

Va da sé che ciò comporta una diversa concezione della scuola, diversa sotto ogni profilo, non solo culturale e pedagogico, ma anche organizzativo, strutturale, architettonico.

Una scuola, comunque a tempo pieno, che, per esempio, secondo l'esperienza montessoriana, offra quell'*ambiente preparato* (aule tecnologicamente attrezzate, laboratori, palestre, teatro, giardini, piscina, ecc.) utile a sviluppare le tante *intelligenze* del ragazzo (cognitiva, relazionale, emotiva, motoria, musicale, ecc.), purtroppo spesso trascurate.

La scuola diventerebbe certamente più attraente rispetto a quella che oggi viene offerta ai ragazzi.

Ma, a questo punto, può apparire anche legittimo un grido di protesta: sono tutte utopie!

Lo sono, certo, e lo saranno ancora per molto tempo per la maggior parte dei ragazzi, che non possono usufruire del *college* o delle scuole, in Italia e fuori, riservate ai più fortunati sul piano socioeconomico.

Non si tratta, dunque, di utopie assolute, ma di condizioni sociali superabili con uno sforzo comune di graduale buona volontà ... e, in primo luogo, di buona politica.

Intanto si può però cominciare, tentando di percorrere una strada oggettivamente più attingibile, anche se poi, in realtà, non meno complessa: la riforma degli attuali assetti organizzativi, didattico-metodologici e professionali della scuola e dei suoi operatori.

La scuola può, e deve, fare proprie le metodologie della *climatizzazione pedagogica* in classe; della *continuità* educativa e didattica; della *valutazione formativa*; di una funzionale *didattica di gruppo*, saldamente ancorata alle *tecniche sociometriche*; delle nuove *metodologie laboratoriali*; di una benintesa cultura della *programmazione didattica*, che superi l'applicazione stanca e routinaria di formule ormai burocratizzate (programmazione per obiettivi, per mappe concettuali, per operazioni, per sfondo integratore, ecc), in favore di una complessiva rivitalizzazione della cultura programmatoria; e via dicendo.

In sostanza, si tratta di realizzare una vera e propria e profonda *rivoluzione culturale* in campo didattico e quindi professionale, tenendo presente che la scuola diventa sempre più attraente quanto più riesce ad essere *una buona scuola*, cioè *una scuola di qualità* dove la passione etica e professionale dei suoi operatori

anima e qualifica, già di per sé, il respiro più alto del messaggio educativo.

Al limite, quindi, una scuola attraente può essere impostata anche senza l'alibi delle grandi riforme strutturali o ordinamentali, nel preliminare convincimento che la scuola può essere attraente per gli alunni a condizione che lo sia anche per i docenti, il cui impegno, la cui dedizione e il cui personale carisma culturale costituiscono, sempre e comunque, il segno insostituibile di una scuola di qualità.

Una nuova professionalità docente può oggi essere veramente la chiave di volta d'una scuola diversa, fondata, oltre che su quanto prima abbiamo detto, anche sulle tante e nuove modalità di realizzare l'approccio didattico.

Fra queste modalità, a mero titolo di esempio, è sufficiente citarne solo qualcuna:

- 1) *La dimensione ludica dell'apprendimento*, che stimola creatività e interesse e conferisce tanta gratificazione, ma a condizione che la si interpreti nel senso più nobile e culturale del termine, per esempio secondo la proposta di Pier Aldo Rovatti (6) e della sua "*scuola dei giochi*" o secondo la *didattica ludica* di Antonio Brusa (7)
- 2) *La pedagogia del sorriso*, che invita l'insegnante, qualche volta, anche sorridere, perché il sorriso rende più leggero il clima della classe e più serena e gradevole l'atmosfera didattica.
- 3) *La metodologia dell'incoraggiamento*, cioè della fiducia nell'allievo, che si trasforma in autostima e fiducia di sé da parte del ragazzo, secondo il meccanismo, ormai ben consolidato e studiato da Rosenthal, dell'effetto Pigmalione (8). Infatti è ormai sperimentalmente dimostrato che le aspettative, positive o negative, del docente influiscono sul rendimento dell'allievo, il quale all'aspettativa negativa dell'insegnante reagi-

sce sempre con forme più o meno palesi di scoraggiamento e demotivazione, come ha recentemente argomentato Francesco Bellino (9).

- 4) *La cultura del rispetto*, come capacità di autentico ascolto da parte del docente e quindi come atteggiamento costante di attenzione nei confronti degli allievi. Rispetto significa anche – va sottolineato – dovere di *preparazione prossima*, quotidiana, della lezione, anche al fine di curvarla ai mutevoli bisogni e problemi cognitivi degli alunni, con particolare riferimento ai più svantaggiati sul piano socioculturale.
- 5) Il *taglio metacognitivo* della didattica, come strumento prezioso per la conoscenza degli *stili cognitivi*, degli stili di apprendimento e dei profili linguistici degli allievi nonché per la definizione delle più significative *strategie didattiche metacognitive* (10). Queste ultime (strategie compensative, della comunicazione didattica, dell'attenzione, del metodo di studio, della memorizzazione, dell'osservazione, del mutuo insegnamento, ecc.) devono, ovviamente, essere professionalmente calibrate in rapporto a specifiche situazioni didattiche.
- 6) *La pedagogia del pensiero positivo*, che si occupa del *well being*, cioè del benessere personale dell'allievo nella comunità scolastica.

Martin Seligman, dal punto di vista della psicologia positiva (11), considera lo *star bene* come un modo particolare di guardare la vita, come atteggiamento ottimistico e positivo, come scoperta e valorizzazione, nella scuola, di tutte le potenzialità e risorse dell'allievo, puntando, in primo luogo, sull'autostima, sull'empatia, sulla cooperazione e infine sulla speranza, vera, indistruttibile risorsa personale.

La scuola ha il compito, in tale contesto, di educare o rieducare ai valori positivi della vita, anche per aiutare a superare le

difficoltà, l'impotenza, la rassegnazione, l'autolesionismo, il senso d'inferiorità.

Ecco il significato di uno dei cardini fondamentali della scuola attraente, efficacemente espresso in uno slogan ormai noto e diffuso: *scuola che promuove salute*.

In sostanza, la scuola, oltre al compito importantissimo di sostenere i processi cognitivi e lo sviluppo emotivo dei ragazzi, ha *la funzione fondamentale di promuovere la loro salute*, non solo sul piano fisico, ma, in primo luogo, sotto il profilo psicologico (è il vasto ed attualissimo campo della *psicologia della salute*) (12).

Attenzione a questa *inversione di rotta*: si tratta di una vera e propria *rivoluzione copernicana*, per cui si va a scuola, certo per imparare tante cose, ma essenzialmente per *imparare a vivere*, cioè per *star bene in salute*, nel senso più pieno e onnicomprensivo del termine.

Una scuola siffatta non può essere che una scuola attraente.

La scuola ha, infatti, il compito di individuare e valorizzare le esperienze positive o *esperienze ottimali* (per dirla con Csikszentmihalyi) (13), di ogni ragazzo e di ogni insegnante, come condizione per la promozione del loro benessere e della loro soddisfazione personale, secondo le lucide puntualizzazioni di Antonella Delle Fave: la scuola deve favorire la naturale capacità di *selezione psicologica* degli stimoli e delle informazioni da parte dei ragazzi, in modo da sostenerne l'impegnativo processo di *replicazione e coltivazione* delle esperienze più stimolanti e significative, cioè delle *esperienze ottimali*, le quali rappresentano sempre un forte investimento di energie positive in direzione della scoperta non solo del *tema di vita* da parte degli allievi, ma anche del miglioramento generale della *qualità della loro vita* e del consolidamento di un più organico e generale *stile di vita* (14).

3. La nuova cultura del benessere

Nel quadro ed a ragione di quanto fin qui detto sulla scuola attraente e sulle sue caratteristiche essenziali, è giunta a proposito, sancendone la piena attualità, la Direttiva 18/4/2007 del Ministro della P.I., sul *Piano nazionale per il benessere dello studente: linee di indirizzo per l'anno scolastico 2007/2008*.

Già da due anni, attraverso convegni e pubblicazioni, abbiamo sollevato ed affrontato il tema della scuola attraente, la cui caratteristica fondamentale sta nella proposta di una *declinazione positiva* dei problemi della vita e della scuola, anche attraverso gli strumenti concettuali offerti sia dalla già consolidata *psicologia positiva* (Delle Fave), sia dalla nascente *pedagogia positiva* (cui stiamo tentando di dare una prima parametrizzazione teoretica oltre che una curvatura operativa).

Ebbene, la prima delle dieci aree di intervento previste dal predetto *Piano per il benessere dello studente*, comincia con uno slogan efficace: “*Promuovere stili di vita positivi*”.

A questa visione promozionale e positiva della scuola va collegato un altro passo della Direttiva ministeriale: “L’attuale concetto di salute comporta il superamento della sola prospettiva *preventiva*, in favore di un’ottica che enfatizza la *promozione* della salute e la *valorizzazione* della persona”.

E sempre nel quadro di questa concezione positiva della vita, fondata sul benessere fisico e psicologico, s’innesta un altro concetto della Direttiva: “Il benessere fisico ... dipende anche da variabili soggettive quali l’autostima, la visione che l’individuo ha di sé, la soddisfazione per la propria vita, le relazioni sociali soprattutto con i coetanei”.

È estremamente significativa l’affermazione che il benessere e la *salute* si basino anche sull’autostima (che sappiamo

essere sovente indotta nei ragazzi proprio dalla stima del docente e dei compagni e quindi dalle metodiche dell'incoraggiamento), sulla soddisfazione personale, sull'autogratificazione riveniente dalle relazioni col gruppo dei pari, alla cui accettazione e considerazione i ragazzi, specie se adolescenti, tengono talvolta persino più che all'apprezzamento da parte di genitori o docenti.

L'obiettivo fondamentale della direttiva è quello di "diffondere la cultura della salute, del benessere e migliorare la qualità della vita all'interno del sistema scolastico".

È, in fondo, l'obiettivo della scuola attraente che si realizza nel miglioramento della qualità della vita scolastica e quindi in una scuola di qualità, cioè, in ultima analisi, in una *buona scuola*, come abbiamo più volte ripetuto.

Va segnalato come un fatto estremamente positivo l'impegno del Ministero della P.I. in ordine alla necessità di pianificare le iniziative utili al benessere degli studenti, nelle diverse declinazioni del well-being, sia come star-bene individuale e sia, ma essenzialmente, come star-bene nello spazio sociale ed, in particolare, nella comunità scolastica.

Sul benessere vi è oggi una densa letteratura, che fa capo, in buona misura, alla psicologia positiva.

In ogni caso, conviene ricordare gli studi di C.D.Ryff sulla complessità pluridimensionale del benessere, caratterizzato da sei aspetti: autonomia personale, padronanza, accettazione di sé, relazionalità sociale, crescita personale e capacità propositiva (15).

In Italia, A. Delle Fave ha pubblicato recentemente un volume collaborativo, dal titolo emblematico: *La condivisione del benessere*, inteso appunto come progetto condiviso, riferito alla "relazione fra benessere del singolo e sviluppo della collettività", onde "il benessere non è necessariamente sinonimo di piacere: vengo-

no piuttosto enfatizzate la capacità umana di perseguire obiettivi significativi per il singolo e la società, la mobilitazione delle risorse, l'incremento delle abilità e dell'autonomia individuale, le competenze sociali ed il ruolo delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere individuale e comunitario" (16).

La cultura del benessere sta stimolando altresì nuove linee di ricerca relative sia al ruolo delle emozioni nella vita delle persone ed in particolare dei ragazzi; sia alla funzione positiva dell'ottimismo, come atteggiamento mentale nella vita quotidiana ed in quella scolastica; sia, infine, al tema che in America anima oggi addirittura un centinaio di corsi universitari sulla *feliciologia*, cioè la ricerca della felicità che, com'è ovvio, si fonda, in primo luogo, sul benessere.

Per limitarci solo al già citato volume collaborativo curato dalla Delle Fave, *La condivisione del benessere*, i temi di ricerca su elencati (profilo emotivo, atteggiamento ottimistico, felicità) vi sono, insieme con tante altre tematiche, tutti affrontati con accurati contributi (17). Peraltro, il tema dell'*ottimismo*, che va sempre collegato al benessere, ha trovato in Italia, tradizionalmente povera di letteratura in proposito, stimolanti risvolti di approfondimento: è sufficiente ricordare l'interessante volume di L. Anolli, dedicato esplicitamente alle problematiche dell'ottimismo e pubblicato nello stesso anno della ristampa della traduzione italiana del noto volume di Seligman sull'apprendimento dell'ottimismo (18).

Mentre, per quanto riguarda il tema, utopico ma affascinante, della felicità, si possono rinvenire, fra tanti altri, sicuri ed ampi riferimenti culturali, a livello mondiale, nelle opere di Ruut Veenhoven, docente di un singolare insegnamento nell'Università di Rotterdam: "Condizioni sociali per la felicità umana".

Egli dirige, altresì, il *Journal of Happiness Studies* ed ha pubblicato, in italiano, uno stimolante studio dal titolo molto singolare: "*Felici nelle avversità*" (19).

Sul piano istituzionale, è bene ricordare che, anche in Italia, stanno nascendo appositi *Centri servizi* per il benessere a scuola, come, per esempio, a Bologna.

4. Scuola attraente e nuovo assetto culturale della scuola

Finora abbiamo messo in rapporto il concetto di scuola attraente con la struttura ambientale, organizzativa e didattica della scuola, oltre che con la professionalità docente.

Abbiamo altresì individuato gli elementi di attualità della proposta di scuola attraente con il tema del benessere degli studenti posto con decisione alla scuola italiana dalla già analizzata Direttiva ministeriale del 18-4.2007.

Vediamo ora di cogliere gli elementi di attualità della scuola attraente con riferimento al nuovo assetto culturale dell'ordinamento scolastico come viene ridisegnato dagli ultimi documenti ministeriali relativi al *Curricolo nella scuola dell'autonomia* ed al dibattito in vista delle nuove *Indicazioni Nazionali*.

La prima considerazione si riferisce alla presentazione, da parte del Ministro, del *Documento Base* sulle *Nuove Indicazioni Nazionali*.

Il Ministro ha ivi sottolineato “con forza” la necessità di “valorizzare lo *stile cognitivo* unico ed irripetibile proprio di quello specifico studente, uscendo da ogni genericità e standardizzazione... Non è pensabile una scuola costruita su di un modello unico di studente astratto”.

Il *taglio metacognitivo* della didattica è, infatti, come chiarito precedentemente a proposito delle nuove modalità di realizzazione dell'approccio didattico, strumento fondamentale della scuola attraente.

Lo stile cognitivo, e quindi anche lo stile di apprendimento, si possono individuare attraverso la conoscenza dei repertori men-

tali degli allievi, mercè l'utilizzazione delle specifiche tecniche metacognitive.

Una di queste è quella proposta da C. Cornoldi (20), che ricorre a coppie di qualificazioni in grado di designare le *polarità di stile*.

Gli accoppiamenti più rilevati, disposti sulle due polarità, sono:

- stile cognitivo sistematico oppure stile intuitivo;
- stile globale o stile analitico;
- stile impulsivo o stile riflessivo;
- stile verbale o stile iconico-visuale.

Lo stile cognitivo caratterizza profondamente ogni studente, donde l'insistito richiamo del Ministro a valorizzarne l'applicazione didattica.

Ovviamente questo energico taglio metacognitivo apre la strada all'adozione delle strategie metacognitive, che rappresentano uno dei più attuali capitoli della pedagogia ed a cui abbiamo fatto cenno in precedenza.

Una scuola più attraente è sicuramente quella che promuove essenzialmente l'acquisizione di un *metodo di studio*: e questo è il principale obiettivo della didattica metacognitiva, oltre ad essere un punto significativo del "*Curricolo nella scuola dell'autonomia*", in cui si precisa che "la scuola è orientata a promuovere l'imparare ad apprendere, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente".

Peraltro, il docente di una scuola di qualità, e quindi della scuola attraente, deve essere sempre in grado di andare anche oltre la propria materia, per tentare di conferire anche un *senso ideale* al fatto che tanti insegnanti e tanti alunni "si trovano quotidianamente insieme" per giorni, mesi, anni.

Nei documenti ministeriali che stiamo esaminando emerge, in effetti, molto chiaramente, un segnale inequivocabile: compito della scuola, al di là e attraverso la trasmissione delle competen-

ze, è la “*trasmissione di un senso*” specifico del valore della scuola, dei saperi e della quotidiana compresenza comunitaria.

Ecco perché “la scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Si deve esplicitare l’importanza delle condizioni che favoriscono lo *star bene a scuola*”, in altri termini, che favoriscono una scuola attraente.

Il *Documento base* per le nuove *Indicazioni Nazionali* dichiara, con molta solennità e sia pure con qualche enfasi, che la scuola “dovrà promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli *aspetti essenziali* dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni ... degli *inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie*; la capacità di *valutare i limiti* e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in *continuo cambiamento*. Dovrà diffondere la consapevolezza *che i grandi problemi dell’attuale condizione umana* – il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e le malattie, l’incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi della bioetica, la ricerca di una nuova qualità della vita – possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e le culture”.

È uno dei passi più belli e più significativi di tutti i documenti ministeriali che stiamo esaminando, anche perché ci pongono di fronte alle *cinque grandi emergenze* del mondo contemporaneo:

- la capacità di sintesi a fronte del profluvio di informazioni che continuamente ci inondano;
- il difficile governo dell’enorme sviluppo scientifico e tecnologico;
- la decisa individuazione e denuncia dei limiti e delle contraddizioni nel campo dei saperi;

- l'accettazione di una condizione esistenziale incerta e cangiante;
- la drammatica esplosione delle tante criticità ecologiche, climatiche, economiche, sociali e interculturali che sconvolgono l'epoca contemporanea.

Questa situazione emergenziale ha indotto uno dei più grandi rappresentanti della cultura contemporanea, Howard Gardner, ad ipotizzare nell'ultimo suo volume (21), cinque regole o modi di pensare (*minds*) indispensabili per sopravvivere oggi e specialmente domani.

Le prime tre *minds* sono di carattere cognitivo:

- la *disciplina mentale*;
- la *capacità di sintesi*;
- la *creatività*, o capacità divergenziale.

Le altre due hanno carattere relazionale e sono:

- la *mente rispettosa*, che accetta le differenze e la collaborazione con gli altri;
- ed infine l'*intelligenza etica*, che sollecita soluzioni che travalicano l'ambito degli interessi personali.

Gardner insiste sul fatto che tutte queste capacità mentali possono e devono essere coltivate fin dalla scuola dell'infanzia.

Egli ipotizza, come abbiamo visto, un nuovo profilo di uomo del futuro e, di conseguenza, anche un nuovo tipo di scuola.

Questa scuola non può essere che una scuola più impegnata ed articolata, più interessante e coinvolgente e quindi più attraente per gli allievi e per i docenti.

Sia ben chiaro che il ruolo degli insegnanti e, in genere, di tutti gli operatori scolastici, assume, nella prospettiva di una riforma complessiva della scuola, una dimensione straordinariamente decisiva.

Molto opportunamente, nel documento ministeriale sul "*Curricolo nella scuola dell'autonomia*", si parla dei docenti come

“*professionisti riflessivi*”, in quanto “impegnati in un costante lavoro di analisi e di rielaborazione delle loro pratiche didattiche”, ma altresì come “*maestri, cioè adulti competenti* che testimoniano con la loro passione l’autenticità” del loro lavoro.

In tal senso si può veramente dire che gli insegnanti sono e devono essere “*adulti credibili*”, cioè adulti con i quali i ragazzi sanno di dover convivere e lavorare per un certo numero di anni; *adulti credibili*, dunque, che è forse la definizione più bella e più ambita, cioè adulti nei quali gli allievi possano *credere*, sui quali possano riporre – e non è poco – la loro fiducia.

Un docente che giunga ad essere definito *credibile* da parte dei ragazzi è sicuramente un insegnante attento, capace, sensibile e appassionato, è un docente dotato di carisma personale, che merita stima e fiducia da parte degli allievi.

Ma ve ne sono docenti così?

Sì e anche molti.

In ogni scuola vi è, quasi sempre, un nucleo di insegnanti assolutamente validi sul piano umano e professionale ed, in primo luogo, stimati e rispettati da parte dei ragazzi, cioè credibili come adulti oltre che come docenti.

Per essere credibili, i docenti devono però, a loro volta, *credere* nei ragazzi, dar loro fiducia e poi, ma soprattutto, credere in se stessi, nel proprio lavoro di *maestri* e sentirsene appagati, cioè profondamente gratificati.

Tutti i docenti giunti alla pensione ripetono sempre che ciò che più loro manca sono gli alunni, cioè quell’appuntamento quotidiano con i ragazzi che per tanto tempo ha stancato, ma gratificato e appagato la loro vita di insegnanti.

L’insegnamento è un lavoro che procura tanto stress, uno stress che dura tutta la vita professionale, ma è una professione certamente più appagante di tante altre occupazioni, è, insomma, di

per sé, per usare i termini della pedagogia positiva, *un'esperienza ottimale*, anzi un'avventura appassionante e indimenticabile.

Con docenti siffatti, siamone certi, la scuola, anche non ricca, né dotata, saprà essere sempre accogliente, coinvolgente, interessante e quindi attraente.

5. NOTE BIBLIOGRAFICHE

- 1) C. GUIDO – G. VERNI, *La scuola attraente*, Bari, 2006.
- 2) C. GUIDO, *Scuola attraente, pedagogia della gioia e pedagogia positiva*, in C. GUIDO – G. VERNI, *La scuola attraente*, Bari, 2006, pp. 21-59.
- 3) M. MEAD, *Generazioni in conflitto*, Milano, 1972.
- 4) H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, 1987; *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, 1993; *Five minds for the future*, New York, 2007.
- 5) D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Milano, 1996; *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, 2000.
- 6) P.A. ROVATTI, *Per gioco*, Milano, 1993; *Il paiolo bucato*, Milano, 1998; *La follia in poche parole*, Milano, 2000; *La scuola dei giochi*, Milano, 2005; *La filosofia può curare?*, Milano, 2006.
- 7) A. BRUSA, *La terra abitata dagli uomini*, Bari, 2003; *Il laboratorio storico*, Firenze, 1991; cfr. nelle edizioni La Meridiana, la collana "P come gioco", specializzata nella didattica ludica e diretta da A. BRUSA.
- 8) P. ROSENTHAL, *Pigmalione in classe*, Roma, 1968.
- 9) F. BELLINO, *Etica della solidarietà e società complessa*, Bari, 1998; *Giusti e solidali*, Roma, 1993; *Filosofia del successo*, Bari, 2004.
- 10) C. GUIDO, G. MONDELLI, *Didattica e metacognizione*, Roma, 1999; M. DE BENI, *Costruire l'apprendimento*, Brescia, 1994; D. JANES (a cura), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, 1997; C.

- CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, 1995; E. DE BONO, *Il pensiero laterale*, Milano, 1992.
- 11) M. SELIGMAN – M. CSIKZENTMIHALYI, *Positive Psychology: An Introduction*, American Psychologist, n° monografico I – 2000, 55,5-14.
 - 12) Cfr. la rivista *Psicologia della salute*, edita da Franco Angeli, Milano.
 - 13) M. CSIKZENTMIHALYI, *Optimal Experience Psychological studies of Flow in Consciousness*, New York, 1988.
 - 14) A. DELLE FAVE (a cura), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Milano, 2007; *Le dimensioni psicologiche e culturali della salute: esperienza ottimale e riabilitazione*, in “Psicologia della salute”, 2005, 8, 29-40; *Dimensions of well-being. Research and intervention*, Milano, 2006; *Selezione psicologica ed esperienza ottimale: applicazioni ed implicazioni transculturali*, in “Passaggi. Rivista italiana di scienze transculturali”, 2006, 11, 35-54; con F. MASSIMINI, *Selezione psicologica ed esperienza ottimale*, in M. MUZIO (a cura), *Flow e prestazione eccellente*, Milano, 2004.
 - 15) C.D. RYFF, *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 6, 1069-1081.
 - 16) A. DELLE FAVE (a cura), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Milano, 2007, pp. 12-13).
 - 17) L. ANOLLI e O. REALDON, *Ottimismo e competenza emotiva*, pp. 21-39; P. STECA e G.V. CAPRARA, *Il pensiero positivo. Ciò che hanno in comune soddisfazione di vita, autostima e ottimismo*, pp. 40-58; C. RUINI, E. TOMBA, G.A. FAVA, *Well-Being Therapy (WTB): una strategia psicoterapica per la formazione del benessere psicologico*, pp. 113-128); I. GRAZZANI GAVAZZI, E. DUNCAN, V. ORNAGHI, *Felicità e benessere soggettivo: un confronto culturale fra giovani italiani e scozzesi*, pp. 332-339.
 - 18) L. ANOLLI, *L'ottimismo*, Bologna, 2005; cfr. anche *La mente multiculturale*, Roma, 2006, nonché *Emozioni*, Milano, 2002. Vedi anche M.E.P. SELIGMAN, *Learned optimism*, New York, 1990, trad. it. *Imparare l'ottimismo*, Firenze, 2005.

- 19) RUUT VEENHOVEN, *Conditions of happiness*, 1984; *Happiness in nations: Subjective appreciation of life in 56 nations 1946-1992*, Rotterdam, 1993; *Why social policy needs subjective indicators?*, in *Social Indicators Research*, 58, 33-45; *Felici nelle avversità*, in L. BRUNI e P. PORTA, *Felicità ed economia. Quando il benessere è ben vivere*, Milano, 2004.
- Sul tema della felicità la letteratura internazionale è sterminata. Ci limitiamo a ricordare due soli volumi: D. NETTLE, *Felicità*, traduzione italiana Firenze 2007, munito di ampia bibliografia e P. LEGRENZI, *La felicità*, Bologna 2007 (agile volumetto con bibliografia essenziale).
- 20) C. CORNOLDI, *Imparare a studiare*, Trento, 1993; *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, 1995.
- 21) H. GARDNER, *Five minds for the future*, New York, 2007.

ANTONIO BRUSA

LE BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

Se dovessimo definire le “buone pratiche” nell’insegnamento storico, diremmo, prima di tutto, che esse veicolano buoni principi, quali l’intercultura e l’apertura agli altri. E, in secondo luogo, che si distinguono dalle “cattive pratiche”, perché permettono di acquisire capacità desiderabili come la curiosità nei confronti del mondo, specifiche abilità di lettura delle fonti e competenze nel ragionamento specifico della disciplina. Nell’aggettivo “buono”, dunque, sintetizziamo da una parte l’efficacia, dall’altra l’accettabilità degli obiettivi.

Cosa però rende di fatto queste pratiche anche spendibili nella scuola reale?

È diffusa l’idea che la diffusione e la spendibilità di queste pratiche siano una ricaduta automatica della loro “confezione” didattica. Sono buone – si pensa –, perciò è bene che si diffondano, e ciò accade proprio in ragione della loro bontà. Una sorta tautologia, conosciutissima fin dai tempi del buon vecchio latino, quando si sosteneva la teoria del “bonum diffusivum sui”. Ma erano appunto tempi medievali, dai quali è bene marcare la nostra distanza, soprattutto se parliamo di storia.

Infatti, un elemento costitutivo della “bontà” della pratica didattica storica risiede nel contenuto stesso. Se riteniamo che l’invito a discutere, la ricerca dell’avventura intellettuale, il problema avvincente da risolvere costituiscano il lievito di queste pratiche, allora non possiamo che accettare il fatto che esse devono basarsi su un approccio storico innovativo. È questo, infatti, che rende la storia aperta alla discussione, in sintonia con le attese e le curiosità profonde (e non superficiali) degli allievi. Altrimenti, si “riempirà” la buona pratica di “vecchia storia”, quella consegnata, che non fa discutere più (lo fece magari a suo tempo), nella convinzione che la didattica sia una sorta di bacchetta magica, in grado di farla rivivere.

Vecchia storia + nuova didattica. Può funzionare questo matrimonio? Non credo ed è facile capire le ragioni dei miei dubbi. Ma questi importano poco, di fronte alla constatazione che questo è proprio il matrimonio più diffuso. Una vecchia storia, sempre quella, rinverdita, anno dopo anno, dalla didattica. Non è forse questa la strategia editoriale della maggior parte degli editori? E non è forse questo ciò che si attendono gli insegnanti, quando sfogliano i materiali di studio (manualistici e no, è bene ribadirlo) nei quali sembra che la novità consista solo nell’attività didattica particolare, magari anche ludica, nell’apparato iconografico, nei colori.

Questa idea di gradevolezza non rende, in fondo, un buon servizio alla storia. Alla fine, comunica l’idea che, lasciata a se stessa, la storia non è altro che un qualcosa di noioso e ripetitivo, che (bontà loro) l’editoria, la didattica e la “sapienza” degli insegnanti rendono accettabile. Un’idea disastrosa di storia. Ma è l’idea che passa, al di là dell’ornamentazione didattica, perché era l’essenziale del nostro messaggio: e – possiamo stare tranquilli – gli allievi lo colgono sempre, l’essenziale.



Se, però, la “bontà” della pratica è inscindibile dalla “bontà” della storia, e se ancora questa bontà dipende fondamentalmente dal suo grado di aggiornamento, allora si deve mettere nel conto della “buona pratica” un effetto non previsto: infatti, poiché essa infrangerà le “certezze contenutistiche” del docente, abituato alla “vecchia” storia, produrrà quasi inevitabilmente un movimento di rifiuto. E, al contrario della ideologia diffusa della naturale disposizione alla diffusione, c’è all’interno della buona pratica il germe della discussione, della divisione didattica. Del problema. Le buone pratiche sembrano alternative alla visione irenistica della didattica. E, quando si tratta di argomenti di storia interculturale, questa loro caratteristica si rivela fortemente problematica.

Supponiamo di voler costruire una buona pratica sulla Tratta degli Schiavi. La nostra “buona pratica” dovrà affrontare le difficoltà tipiche delle situazioni multiculturali: punti di vista diversi e soggettivi, desiderio di rivincita, dubbi sull’obiettività dell’“altro”, ecc.

Proviamo a immaginare una traccia di lavoro, per costruire una buona pratica:

- Reperire materiali iconografici efficaci
- Lavorare sulle cartine geografiche e sui dati quantitativi: 11 milioni di schiavi, trattati fra XVI e XIX secolo
- Lavorare sulle testimonianze di prima mano (lo schiavista, il nero, il padrone)
- Discutere su temi coinvolgenti: la questione dell’abolizione; le colpe dell’occidente; la questione morale/civile della schiavitù
- Progettare modalità laboratoriali di trattamento della documentazione, anche su materiali coinvolgenti come film, documentari ecc.
- Definire le modalità di trasferimento delle competenze di studio in competenze sociali/civili

In questo protocollo di progettazione didattica, qualsiasi insegnante riconoscerà facilmente ciò che “va” messo in una buona pratica (possiamo tranquillamente affermare che ormai esiste una “innovazione convenzionale”, una sorta di “default didattico”, quasi automatico per ogni docente che stila un progetto). Nulla di nuovo in questa innovazione (questo paradosso da solo ci obbliga a riflettere), se non per il fatto che solitamente impegna tali fatiche organizzative, e tanto tempo, che spesso è destinata a rimanere nel libro dei sogni, delle programmazioni mai effettivamente realizzate.

Proviamo, però, a immaginare cosa succede, se – oltre alla procedura didattica – ci occupiamo della revisione storiografica dell’argomento scelto.

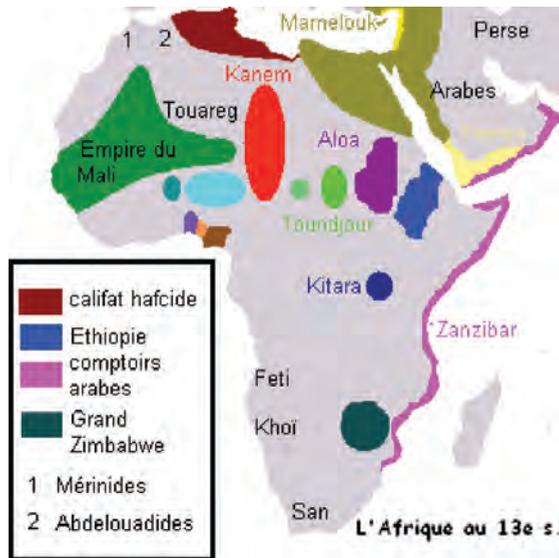
Olivier Pétré-Grenouilleau è un giovane storico di Nantes, città che ha costruito la sua fortuna proprio con la tratta atlantica. Il suo libro (*La tratta degli schiavi*, il Mulino 2006) è uno strumen-

to, facile e ricchissimo, per procedere alla nostra revisione. Il punto di vista metodologico dello storico francese è quello di inserire la tratta degli schiavi nel suo contesto reale, che è il mondo. Storia mondiale, dunque (come recita peraltro il sottotitolo francese): e questa nota ci mette subito in guardia. Noi tutti pensiamo di fare storia mondiale per il solo fatto che parliamo di un argomento che coinvolge europei e africani e ben tre continenti. Ma quali sono gli archivi, dai quali ricaviamo le nostre informazioni? Solo quelli dei negrieri e del mondo occidentale. Certamente: esplorati con la tecnica degli “sguardi incrociati”, alla ricerca delle testimonianze non occidentali. Certamente, abbiamo messo in rilievo la biografia toccante dello schiavo, lo schema angoscioso della nave danese, con la disposizione degli schiavi; sappiamo molto delle tragiche condizioni di vita degli schiavi e molto abbiamo studiato e raccontato sui movimenti di rivolta e di abbattimento della schiavitù.

Ma tutto, anche l'approccio interculturale, all'interno dei nostri archivi occidentali. *Petré-Grenouilleau* ci invita, ora, a esplorare gli archivi degli altri soggetti implicati nella vicenda: gli africani, in primo luogo, e poi anche i musulmani e le popolazioni del mediterraneo.

La scoperta (affido il suo piacere alla lettura del libro: qui ne racconto i tratti essenziali) è sconvolgente. La tratta atlantica commercia dodici milioni di schiavi; quella africana quattordici e ben diciassette la tratta musulmana. Nell'immagine sono riportati i regni africani che giocarono un ruolo importante nella tratta. Erano gli africani stessi che “producevano” gli schiavi. Gli europei si limitavano a commerciarne quella parte, destinata all'esportazione.

E, dal canto loro, i mercanti musulmani gestivano lo smercio umano sia nei confronti del mondo arabo, sia nei confronti dei



paesi del mediterraneo (Italia, Francia e Spagna erano fra gli acquirenti più interessati), sia nei confronti dell'Asia. Sono stati trovati schiavi neri fino in Cina. Nell'idea tradizionale, questo commercio era destinato al mercato erotico (come viene denunciato dal ritratto ottocentesco francese, riportato sotto). In realtà, il mondo musulmano eredita dai romani e dai persiani il loro sistema di produzione, centrato sulla schiavitù, e lo porta agli estremi. Si calcola che gli schiavi importati nell'odierno Irak, fino all'anno Mille, siano oltre due milioni.

I tre sistemi di tratta (atlantico, africano e orientale) hanno in comune diversi elementi. Sono in collegamento tra di loro: in nessun sistema si può “fare schiavo il fratello” e nessuna religione si batte contro la schiavitù (sono attestati solo inviti e raccomandazioni all'umanità nel trattamento del servo). Ma l'occidente si differenzia. Alla fine del XVIII secolo, infatti, compaiono in Europa i movimenti antischiavistici, e, al principio del XIX secolo, l'Inghilterra abolisce la tratta e la dichiara illegale in tutto il

mondo. Così, mano a mano che le potenze occidentali conquistano l'Africa, mettono fuori legge la schiavitù.

Ecco dove la storiografia produce sconvolgimenti. Non solo nella nostra sensibilità (è duro discutere di uomini come noi, considerati legalmente delle bestie), ma – ed è quello che ci preme sottolineare – essa rovescia i buoni sentimenti consolidati. Ribalta una storia con i buoni e i cattivi ben delineati (anche se noi nel ruolo dei cattivi, pazienza...), perché il quadro che lo storico ci consegna è quello in cui tutti sono cattivi. Distrugge le pretese di risarcimento (chi è la vera vittima di questa vicenda?) e le facili autocolpevolizzazioni. Ma, ciò che è quasi insopportabile, mostra un aspetto positivo nel fatto più terribile e inumano di tutta la storia moderna/contemporanea: la colonizzazione.



Buone pratiche? Certamente questa lo sarebbe, se riuscisse a smuovere le coscienze di tutti da certezze consolidate, da pretese di risarcimento o di colpevolizzazione assegnate una volta per tutte. Ma, proprio per queste caratteristiche, la vita di questa “buona pratica” si annuncia difficilissima. Basta ciccicare su “google” il nome dello storico per scoprire la grande quantità di associazioni in difesa dell’identità nera o musulmana, che hanno protestato contro lo storico. E questi, pur essendo stato premiato come migliore storico francese, è stato anche portato in giudizio con l’accusa di razzismo.

Effetto di questa battaglia, apparentemente in difesa della memoria delle vittime, in realtà accanitamente legata agli stereotipi della storia consegnata, è la perdita della nostra possibilità di conoscere criticamente il passato. “Così, all’epoca della «storia-memoria» – sottolinea con amarezza lo storico – una deportazione organizzata di esseri umani, la più importante di tutti i tempi, continua ad essere sostanzialmente dimenticata. E non perché sia poco studiata, bensì perché risulta deformata dall’abuso dei «si dice» e dei «io credo», dai rancori e dai tabù ideologici accumulati e riprodotti senza sosta da una sottoletteratura che di storico ha solo le sembianze” (p.10: vedi il dibattito storico in www.Comité.de.vigilance.face.aux.usages.publics.de.l.histoire.htm).

L’operazione compiuta da Olivier Pétré-Grenouilleau, non è un’operazione pedagogica, o basata sulla vittoria dei buoni sentimenti. È un’operazione scientifica finalizzata ad una migliore comprensione del fenomeno. È questa che rende la pratica “buona” dal punto di vista scientifico e conseguentemente efficace dal punto di vista didattico: efficace sia perché è in grado di avviare un dibattito potente e sentito; sia perché veicola strumenti critici affidabili e taglienti. Ma, come abbiamo visto, proprio queste sue caratteristiche la rendono alquanto difficile da accettare. Ci fanno capire, in fondo, che le buone pratiche non sono affatto per i troppo buoni.

CONTRIBUTI

FRANCESCO BELLINO

INCORAGGIAMENTO E SUCCESSO

1. Atteggiamento positivo degli insegnanti e potenziamento delle risorse umane

La programmazione degli interventi educativi e didattici per sviluppare le risorse umane non può limitarsi ad alcuni interventi riguardanti solo particolari aspetti dell'apprendimento (per esempio: la memorizzazione) né allo sviluppo di alcune specifiche capacità dello studente, ma deve riguardare l'intero curriculum e coinvolgere tutta la personalità dell'educando. Un programma di valorizzazione e sviluppo delle risorse umane deve attivare e stimolare la motivazione.

Se si confrontano sperimentalmente programmi diversi di intervento sia tra di loro che con i programmi tradizionali, si scopre che, quasi indipendentemente dalle tecniche utilizzate, i risultati si uguagliano nella misura in cui l'atteggiamento degli insegnanti è entusiasta e positivo. La promozione di un clima umano positivo è il presupposto fondamentale di ogni azione educativa.

A partire da Lewin (lo studioso che ha introdotto la distinzione tra «motivazione intrinseca» ed «estrinseca»), varie ricerche

hanno dimostrato che «i ragazzi non amano necessariamente l'insegnante che li fa lavorare poco, li diverte, non li responsabilizza. Alcune indagini si sono preoccupate di stabilire qual è il profilo dell'insegnante che meglio può corrispondere alle esigenze di un ragazzo, osservando (con le dovute cautele) che gli insegnanti preferiti sono caldi, amichevoli, disponibili ad aiutare, ma, al tempo stesso, ordinati, in grado di motivare e di controllare il comportamento in classe»¹.

Il successo nell'apprendimento dipende per molti aspetti anche dalle dinamiche relazionali del «gruppo-classe»². Un clima sereno, democratico, cooperativo, non autoritario né lassista, favorisce la comunicazione educativa, poiché ognuno si sente a proprio agio e lavora più volentieri.

Come hanno dimostrato Tuckman e O'Brian³, difficilmente i programmi di educazione compensativa e di recupero potranno avere successo se gli insegnanti che li realizzano non hanno un atteggiamento positivo nei confronti dello studente svantaggiato, problematico, in difficoltà, se non conoscono culturalmente l'ambiente e i valori umani e sociali dell'educando.

Secondo quanto è stato dimostrato sperimentalmente⁴, l'aspettativa degli insegnanti influisce sul rendimento scolastico dell'alunno (effetto Pigmalione). Quando le aspettative sono negative, l'alunno finisce col confermarle.

Gli insegnanti che hanno aspettative elevate e positive non solo nei confronti dei propri alunni, ma anche verso se stessi,

¹ C. CORNOLDI-R. DE BENI – Gruppo M.T., *Imparare a studiare*, Trento 1994, p.17.

² Cfr. M.MALAGOLI TOGLIATTI-L.ROCCHIETTA TOFANI, *Il gruppo-classe. Scuola e teoria sistemico-relazionale*, Roma 1995.

³ B.W. TUCKMAN-J.L. O'BRIAN, *Gli insegnanti per la gioventù svantaggiata*, tr. it., Roma 1971.

⁴ R. ROSENTHAL-L. JACOBSON, *Pigmalione in classe*, tr. it., Milano 1972.

spesso riescono ad ottenere un miglior clima di classe e risultati, alla distanza, più positivi.

Due gruppi di scolari, di pari livello intellettuale, erano stati inseriti in due classi diverse, ma con una presentazione opposta.

L'*équipe* scientifica, che ha condotto la sperimentazione, aveva detto agli insegnanti di una classe che i nuovi iscritti possedevano elevate capacità intellettuali, che si sarebbero manifestate un po' alla volta, agli insegnanti dell'altra classe che si trattava di ragazzi con carenze intellettive irrecuperabili. A fine d'anno, gli scolari ritenuti migliori, rispetto agli scolari ritenuti peggiori, avevano oggettivamente raggiunto risultati migliori. A favore del gruppo risultato migliore, va precisato, non era stato predisposto nessun intervento didattico speciale.

Come fattore determinante del successo scolastico del gruppo era stata decisiva la convinzione degli insegnanti che gli alunni possedevano un elevato potenziale intellettuale, che si sarebbe rivelato nel tempo. Le aspettative positive degli insegnanti avevano favorito in classe un clima di fiducia che aveva attivato nei ragazzi un migliore utilizzo delle proprie capacità.

2. La piattaforma comunicativa

Accanto alla dimensione contenutistica dell'apprendimento va seriamente ripensata e incrementata la dimensione relazionale, quella che è stata chiamata «piattaforma comunicativa»⁵, che è

⁵ H. FRANTA-A.R. COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa: Contributi per una prassi scolastica incoraggiante*, in «Orientamenti Pedagogici», 40 (1993), p. 1019. Degli stessi autori si veda: *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma 1994; cfr. anche H. Franta, *Relazioni sociali nella scuola. Promozione di un clima umano positivo*, Torino 1985.

l'imprescindibile presupposto di ogni intervento compensativo e di recupero dei soggetti problematici e svantaggiati.

La psicologia sociale sostiene, infatti, con la famosa «teoria dello specchio» (Cooley), che l'immagine che il soggetto si fa di sé è l'immagine che gli altri si fanno di lui.

Se gli altri significativi (nel nostro caso gli insegnanti) si fanno un'immagine negativa di un soggetto, questi avrà un'immagine negativa di sé. Chi ha un'immagine negativa di sé, non ha fiducia in se stesso e nelle sue capacità e quindi la sua spinta al successo, alla crescita, all'educazione è scarsa o annullata. Ogni progetto di recupero è destinato a fallire se non mette in moto un clima di fiducia, caratterizzato da un largo credito agli studenti, e soprattutto se non riesce ad offrire al soggetto svantaggiato una diversa immagine di sé, non più fatalistica, fatta di limiti, impossibilità, negatività, ma positiva, aperta al possibile, al potenziale esistente.

Mi sembra importante ricordare, a questo proposito, il concetto di *sviluppo potenziale* di Vygotsky per dare fondamento scientifico alla mia proposta relazionale.

Vygotsky ha spostato lo sviluppo dell'intelligenza dal piano puramente biologico a quello socio-culturale. L'intelligenza, pur presupponendo una base biologica, si sviluppa in virtù dei fattori socio-culturali. Egli teorizza due livelli di sviluppo: quello effettivo e quello potenziale. Il primo è costituito dalle capacità effettive del soggetto, presenti al momento della prova, che si determinano facendo eseguire dei test, delle prove, senza aiuto alcuno. Esso è il risultato dei processi già compiuti e dello sviluppo in atto nel soggetto in un determinato momento.

Il secondo livello viene stabilito con delle domande formulate dall'adulto, che stimola il soggetto e lo guida alla soluzione, verificando le potenzialità future. La differenza tra il livello dei

compiti eseguibili con l'aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un'attività indipendente definisce «l'area di sviluppo potenziale»⁶.

3. L'apprendimento mediato

Il concetto di potenziale di sviluppo e l'affermazione che l'apprendimento precede lo sviluppo aprono nuove possibilità all'intervento pedagogico e didattico.

L'insegnante diventa mediatore di apprendimento e acquista un ruolo sociale importante per lo sviluppo dell'intelligenza. Partendo da questi presupposti, Feuerstein⁷ ha elaborato la teoria della modificabilità cognitiva ed il progetto didattico di arricchimento personale. Il nuovo strumento per la valutazione dell'intelligenza elaborato da Reuven Feuerstein, il LPAD (Learning Potential Assessment Device = batteria per la valutazione del potenziale di apprendimento) non si propone di misurare nozioni acquisite e abilità apprese, ma di scoprire che cosa il soggetto è in grado di apprendere. Feuerstein ha approfondito il ruolo decisivo della mediazione nell'apprendimento.

Il bambino impara non solo perché è direttamente a contatto con gli stimoli ambientali, ma anche e soprattutto perché tra lui e l'ambiente c'è una figura (il genitore, l'insegnante, qualcuno che si prende cura di lui) che svolge una funzione di mediazione, che filtra, seleziona e organizza gli stimoli ambientali⁸.

⁶ L.S. VIGOTSKY, *Lo sviluppo psichico del bambino*, tr. it., Roma 1973, p. 157.

⁷ R. FEUERSTEIN, Y. RAND, M. HOFFMAN, R. MILLER, *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimora 1980.

⁸ Cfr. NESSIA LANIADO, *Come insegnare l'intelligenza ai vostri bambini. Il famoso metodo Feuerstein alla portata di tutti i genitori*, Novara 2002.

Dall'apprendimento mediato Feuerstein fa derivare l'eziologia del ritardo. La mancanza di mediazione o la carenza di esperienza di apprendimento mediato è considerata fattore di inadeguato sviluppo cognitivo, di ritardo, di deprivazione culturale e di ridotta modificabilità.

Perché la mediazione non resti casuale e poco significativa, ma produca apprendimento, dovrebbe avere le seguenti caratteristiche⁹.

- a) *Intenzionalità e reciprocità*. L'esperienza di apprendimento mediato è un atto intenzionale e consapevole, è un processo dinamico reciproco.
- b) *Trascendenza*. L'apprendimento mediato trascende l'esperienza immediata, collega il presente al passato e al futuro verso orizzonti più ampi, oltre *l'hic et nunc*.
- c) *Mediazione del significato*. Il mediatore deve rendere l'educando consapevole del valore, del significato, che oggetti, fatti, persone possono assumere, invitandolo a riflettere. Un atteggiamento distaccato, neutrale, che non trasmetta significati, valori, sentimenti, neutralizza il mediatore stesso e rende il suo intervento poco motivante. L'apprendimento porta a modificare proprio il significato che l'uomo dà alla propria esperienza.
- d) *Mediazione del senso di competenza*. Per imparare, l'educando deve acquistare la consapevolezza di essere capace e di poter riuscire. Un semplice rinforzo è utile, ma non lo rende consapevole della sua competenza. Occorre spiegargli perché è stato bravo. È determinante aiutare il bambino a mettere a fuoco il modo con cui è arrivato al successo, il processo mentale che ha dovuto compiere per arrivarci. È palese qui un atteggiamento

⁹ Cfr. G. BONANSEA-S.DAMMOTTI-A. PICCO, *Oltre l'insuccesso scolastico, Analisi e proposte didattiche*, Torino 1987, pp. 138-143.

metacognitivo: il mediatore cerca di insegnare ai ragazzi a riflettere sul loro steso modo di pensare, sul modo di accostarsi ai problemi e di risolverli, inducendo in loro l'autoconsapevolezza delle proprie conoscenze e delle proprie attività.

- e) *Mediazione di regole di comportamento.* L'adulto deve rendere consapevole l'educando della necessità di dare una regola al proprio comportamento in funzione degli obiettivi da perseguire. Questo aiuta a ridurre l'impulsività e a controllare il comportamento e a evitare l'insuccesso raccordando razionalmente i mezzi ai fini.
- f) *Mediazione del senso di condivisione.* È l'esigenza di comunicare agli altri le proprie esperienze, di condividere con gli altri le esperienze, che stimola l'alunno ad uscire dalla propria egotità per rapportarsi agli altri. Il mediatore stimola e aiuta l'educando a uscire da se stesso. La situazione ottimale per l'apprendimento è il gruppo, non l'individuo isolato. L'insegnante deve saper fare interagire tutta la classe, stimolando le interazioni di gruppo e scoraggiando comportamenti individualistici.
- g) *Mediazione dell'individualità e della differenziazione psicologica.* La vita di gruppo non deve portare a disconoscere l'individualità e la ricchezza personale. L'insegnante deve saper equilibrare il rapporto individuo-gruppo.
- h) *Mediazione della ricerca, scelta e conseguimento degli scopi.* L'insegnante deve aiutare l'educando a collegare lo scopo con i mezzi necessari per raggiungerlo.
- i) *Mediazione di una disposizione positiva verso il nuovo e il complesso.* Secondo Feuerstein solo un ambiente che offra stimoli nuovi, complessi, non familiari è in grado di creare le condizioni più favorevoli per lo sviluppo dell'intelligenza. Un ambiente in cui prevalgano l'abitudine e l'omogeneità inibisce le capacità dell'individuo a modificarsi. Se scopo ultimo di

tutto il processo educativo è attivare la capacità di adattarsi a situazioni nuove, dobbiamo offrire all'educando un ambiente in cui egli sia costretto ad adattarsi giorno dopo giorno alle novità. Solo l'impatto con la novità, l'insolito, la complessità creerà in lui l'esigenza e la capacità di modificarsi.

4. L'insegnante-mediatore euristico

«Ciò che gli studenti devono soprattutto imparare a scuola è il metodo di studio»¹⁰. Questa è un'istanza avvertita da tutti gli educatori e pensatori moderni, da John Dewey a Jerome Bruner, da Whitehead a Popper. Il “come” diventa più importante del “cosa” s'impara. I fatti, le definizioni e le generalizzazioni (cioè il contenuto) di una disciplina sono il risultato finale del metodo di apprendimento, e finiscono per non essere interiorizzati e veramente appresi dallo studente, se non viene capito il processo di indagine che li ha prodotti. Il primo compito dell'insegnamento è quello di aiutare gli studenti ad imparare come si conduce un'indagine, il processo attraverso cui si è formata una teoria, il metodo euristico, il problem solving o metodo della soluzione dei problemi (problemi – teorie o ipotesi risolutive – critiche).

La cosa più importante non è che agli studenti vengano date delle risposte (anche se sono quelle giuste), ma che essi imparino come queste hanno origine, come si forma la conoscenza.

Come ci ha insegnato Bruner¹¹, non c'è nulla di più importante in una disciplina dei suoi processi di riflessione. Agli educandi

¹⁰ N. POSTMAN – CH. WEINGARTNER, *La linguistica. Una rivoluzione nell'insegnamento*, tr.it., Roma 1982, p. 51.

¹¹ Cfr. J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it., Roma 1973; *Lo sviluppo cognitivo*, tr.it., Roma 1973, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, tr. it., Roma 1975.

fin dall'inizio dovrebbe essere offerta la possibilità di risolvere problemi, di congetturare, di discutere allo stesso modo in cui si fa al livello più alto di quella disciplina.

La metodologia più diffusa nelle nostre scuole crea spesso nelle nostre aule «un'atmosfera da spettacolo di quiz truccato»¹². Infatti agli studenti vengono date in precedenza delle nozioni e alcuni giorni per impararle, e poi si richiede loro di ripeterle a un momento dato, ignorando l'origine della conoscenza, quali capacità, attitudini e metodo sono stati necessari per produrla. Un simile filosofia è «la causa di uno dei più insidiosi sprechi di potenziale umano, perché la sterilità intellettuale che produce viene nascosta dai voti ottenuti nei tests e dalle percentuali degli studenti che vengono promossi o rimandati. Le indagini su quanto venga assimilato nello studio di questo tipo dimostrano ogni volta che entro un breve lasso di tempo queste “nozioni” scompaiono»¹³.

L'insegnamento puramente espositivo è contenutistico ed è incentrato sull'insegnante che esprime dei contenuti e lo studente ascolta. L'insegnante euristico è ipotetico, è cooperativo e impegna lo studente in atti di scoperta, mobilitando le energie naturali che sostengono l'apprendimento spontaneo (la curiosità, un desiderio di competenza, l'impegno profondamente avvertito verso la rete della reciprocità sociale).

Postman e Weingartner ci hanno fornito l'elenco dei comportamenti osservabili negli insegnanti che utilizzano il metodo della ricerca¹⁴.

¹² PORTMAN-WEINGARTNER, *La linguistica*, cit., p.52.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ N. POSTMAN – CH. WEINGARTNER, *Teaching as a Subversive Activity*, New York 1969, pp. 34-37.

Il docente raramente dice agli studenti quello che, secondo lui, dovrebbero sapere, perché è convinto che comunicare il proprio sapere, se usato come strategia fondamentale, priva gli studenti del piacere di fare le proprie scoperte e dell'opportunità di aumentare il loro potere di apprendimento.

La sua modalità fondamentale di discorso con gli studenti è il porre delle domande convergenti e soprattutto divergenti, con lo scopo non di indurre gli studenti a ripetere passivamente un testo, ma come mezzi per aprire le menti interessate a delle possibilità inedite.

Generalmente il docente non accetta una sola risposta ad una domanda, non chiudendo il sapere nella ricerca della "risposta giusta". La "risposta giusta" serve spesso a impedire una riflessione ulteriore. L'insegnante che utilizza il metodo ipotetico-deduttivo conosce la forza del pluralizzare, non chiede la ragione, la causa, il significato di qualcosa, ma le ragioni, le cause, i significati.

Incoraggia l'interazione tra studente e studente più che l'interazione studente-insegnante. E generalmente evita di agire da giudice della qualità delle idee espresse, per sviluppare negli studenti la riflessione personale, che consente loro di elaborare criteri e standard per giudicare la qualità, la precisione e la rilevanza delle varie idee.

Raramente riassume le posizioni prese dagli studenti sugli apprendimenti verificatisi. Riconosce che il riepilogo "conclusivo" tende ad avere l'effetto di porre fine ad ogni ulteriore riflessione. Essendo l'apprendimento un processo, non un evento definitivo, i "riepiloghi" possono essere formulati come ipotesi, tendenze e indirizzi.

Le sue lezioni si sviluppano partendo dalle risposte degli studenti e non da una struttura "logica" predeterminata. Il contenuto delle sue lezioni sono le risposte dei suoi studenti. Passa più tem-

po ad ascoltare i suoi studenti, ad esplorare il modo con cui pensano che a parlare a loro. Generalmente, ognuna delle sue lezioni pone un determinato problema agli studenti. Quasi tutte le sue domande, le attività che propone e i compiti che assegna mirano a far sì che i suoi studenti chiarifichino un problema, cerchino di risolverlo con delle ipotesi, operino delle generalizzazioni basate sulle loro osservazioni, valutino criticamente tali ipotesi e applichino i risultati ottenuti. Qualunque conoscenza è il risultato di queste attività.

Infine, l'insegnante che adotta il metodo della ricerca misura il suo successo sulla base dei cambiamenti comportamentali negli studenti: la frequenza con cui pongono le domande; la maggiore pertinenza e forza di persuasione delle loro domande; le frequenza e la convinzione con cui mettono in discussione le affermazioni degli altri studenti, degli insegnanti o dei libri di testo; la loro disponibilità a sospendere il giudizio quando hanno dati insufficienti o a modificare le ipotesi, quando risultano sbagliate; l'aumento della tolleranza per risposte diverse dalle proprie; la loro abilità di applicare generalizzazioni, ipotesi e atteggiamenti a nuove situazioni.

Crutchfield¹⁵ ha individuato le seguenti quattro serie di abilità coinvolte nel pensiero produttivo, come egli chiama l'apprendimento attraverso la ricerca e la risoluzione dei problemi:

1. abilità di scoprire e di formulare dei problemi;
2. abilità di organizzare e trattare le informazioni riguardanti il problema;
3. abilità di trovare delle idee;
4. abilità di valutare queste idee.

¹⁵ S. CRUTCHFIELD, *Nurturing Cognitive Skills of Productive Thinking*, in M.L. SILBERMAN, J.S. ALLENDER e J.M. YANOFF, *The Psychology of Open Teaching and Learning*, Boston 1972, pp. 192-195.

Lo sviluppo di abilità di ricerca e alla base dell'insegnamento-apprendimento come processo permanente che continua per tutta la vita.

5. Riconoscimento ed autostima

Essendo relazionale la persona umana nella sua struttura costitutiva più profonda, essere riconosciuti dagli altri (significativi) è essenziale per l'affermazione della sua identità e per l'autostima¹⁶.

Un'immagine di sé negativa imposta dall'esterno può produrre nell'educando una valutazione negativa delle proprie potenzialità: di qui l'insoddisfazione, l'insicurezza, che possono facilmente trasformarsi in forma di disagio, di rifiuto di se stessi. L'equilibrio ed il rispetto di sé (e quindi degli altri) derivano non solo dall'accordo con noi stessi e dall'autostima, ma anche dalla stima degli altri e da un rapporto positivo con gli altri.

L'atteggiamento positivo del singolo nei confronti di se stesso (la fiducia in se stesso) quando sperimenta il riconoscimento affettivo positivo, gli dà una sicurezza emotiva. Honneth parla in generale di tre tipi di riconoscimento (amore, diritto, solidarietà), che fissano le condizioni formali dei rapporti di interazione, nel cui ambito gli esseri umani possono essere certi della loro dignità o integrità. «Nell'esperienza dell'amore è contenuta la possibilità della fiducia in se stessi, nell'esperienza del riconoscimento giuridico è contenuta la possibilità del rispetto di sé, e nell'esperienza della solidarietà, infine, è contenuta la possibilità dell'autostima»¹⁷.

¹⁶ Cfr. G. STEINEM, *Autostima*, tr. it., Milano 1993.

¹⁷ A. HONNETH, *Riconoscimento e disprezzo*, tr. it., Messina 1993, p. 35.

Honneth formula tali temi con «l'argomentazione in negativo»: infatti non si può concepire una autorealizzazione riuscita senza presupporre un certo grado di fiducia in se stessi, di autonomia giuridicamente tutelata e di sicurezza riguardo al valore delle proprie capacità.

Spesso la pedagogia compensativa è viziata da un'idea riduttiva e falsa dell'educando. È proprio l'accettazione incondizionata dell'altro in quanto tale, senza pregiudizi e inferiorità, che costituisce il carattere primario del rapporto educativo. L'educazione è nella sua essenza rapporto interpersonale. «Senza il tu è impossibile l'io» (Jacobi). L'educazione è simile al tropismo: le potenzialità umane vengono attivate solo a contatto con altre potenzialità umane. Per questo la scuola deve curare molto la relazionalità.

L'importanza della relazionalità è avvalorata anche dalla crescente necessità della scuola di integrare con funzioni suppletive la famiglia che, per ragioni diverse (lavoro di entrambi i coniugi, separazione, ecc...), è sempre meno presente e in difficoltà nel suo compito educativo.

Quando gli allievi, comunque, «possono ricevere supporto nell'apprendimento, stima e socialità, quando possono avere delle opportunità per conoscersi e sviluppare funzioni adattive e di controllo, ricevono un contributo fondamentale per la formazione della loro personalità»¹⁸.

Maslow¹⁹ ha strutturato i bisogni dell'uomo in una scala a 5 livelli; ogni gradino rappresenta un fattore motivante. Partendo

¹⁸ FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa: contributi per una prassi scolastica incoraggiante*, cit., p. 1021.

¹⁹ Cfr. A.H. MASLOW, *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Roma 1971. La categorizzazione di Maslow ci aiuta a capire che, se un ragazzo non riesce ad appagare i bisogni di mancanza, non può essere motivato, a scuola, dal desiderio adeguato di conoscere ed apprendere.

dal basso Maslow distingue 5 bisogni fondamentali: *bisogni fisiologici* (sopravvivenza immediata: fame, sete, sonno, ecc...), *bisogni di sicurezza* (sopravvivenza sul lungo periodo: economica, fisica, ecc...), *bisogni sociali* (ambiente sociale gradevole: appartenenza, socializzazione), *bisogni di stima* (riconoscimento sociale del proprio status: indipendenza, conoscenza, reputazione), *bisogni di autorealizzazione* (realizzazione delle proprie potenzialità, sviluppo personale, creatività e possibilità di espressione).

Data la struttura scalare, appare evidente che l'espressione del proprio potenziale è possibile solo quando sono appagati i bisogni sociali e i bisogni di stima. La motivazione ad esaudire i *bisogni di crescita* (realizzazione di sé, conoscenza) presuppone il soddisfacimento dei *bisogni di mancanza* (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza e amore, di stima)

Allport²⁰ ritiene quale bisogno fondamentale di ogni individuo quello di essere riconosciuto in quanto persona e di sperimentare il senso di appartenenza ad un «noi».

Soprattutto nell'adolescenza il sentire di valere e di contare per qualcun altro (gli insegnanti, i compagni, i genitori) contribuisce molto positivamente alla formazione della personalità e a prevenire comportamenti di emarginazione e di isolamento.

Anche le relazioni amichevoli con i pari e la partecipazione attiva con i compagni alle diverse situazioni sono fattori che accrescono l'autostima.

Come ha dimostrato Petillon²¹ nei suoi studi sul significato del riconoscimento sociale per lo sviluppo della personalità dei discenti, il sentirsi valutato come persona di valore e di stima, nel-

²⁰ Cfr. G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, tr. it., Roma 1977.

²¹ Cfr. H. PETILLON, *Soziale Beziehungen in Schulklassen*, Beltz Weinheim 1980, pp. 56 sgg; FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa*, cit., p. 1030.

le diverse relazioni formali ed informali nella classe, influisce molto sul rendimento scolastico, sullo sviluppo del concetto di sé e previene l'ansia interpersonale (timore di essere ridicolizzati quando si sbaglia, di esporre i propri pensieri, ecc...).

La significatività di atteggiamenti prosociali (tolleranza, rispetto, ecc...) e delle relazioni interpersonali nella classe, oltre a favorire un clima umano positivo, «accresce lo sviluppo della personalità sociale degli allievi. Il sentirsi accettato e valorizzato dall'insegnante e dai compagni incrementa la sicurezza personale e permette di introdursi più facilmente nell'interazione con comportamenti di autenticità, accettazione, vicinanza, cooperazione ecc...»²².

6. La strategia della resilienza

La struttura relazionale dell'uomo è la fonte a cui attingere per approcciare concretamente i soggetti in difficoltà²³.

Alice Miller ha dimostrato che alla radice di quasi tutti i comportamenti violenti dell'adulto ci sono i traumi e le frustrazioni derivanti dalle mancate risposte affettive che i genitori hanno inflitto ai bambini.

Picchiare un bambino, umiliandolo o farlo oggetto di abusi sessuali, afferma la Miller, "è un delitto, perché danneggia un individuo per tutta la sua esistenza"²⁴. La violenza sul bambino danneggia l'individuo per tutta la vita. Al 90% dietro il carnefi-

²² FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa...*, cit., p. 1031.

²³ Per la letteratura scientifica e per i dati aggiornati sulla devianza, cfr. G. DE LEO, *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Roma 1988; Gruppo Abele, *Annuario sociale 2001*, Milano 2001.

²⁴ Cfr. A. MILLER, *L'infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, tr. it., Milano 1990, p.163.

ce, che usa violenza nei confronti dei minori, si nasconde una vittima.

Hitler e le persone che lo hanno aiutato a compiere i suoi misfatti e a sterminare interi popoli, devono aver patito, “da bambini, qualcosa di simile a quello che ha sofferto lui: la presenza continua della violenza. Per questo il comportamento del Führer è stato, di per sé, predeterminato e coerente. Non c’era stato nulla, nella sua infanzia, che avesse mezzo in discussione la violenza; evidentemente, da bambino, non aveva mai avuto a che fare con una persona, con un testimone consapevole e di mentalità aperta, che lo avesse preso sotto la sua protezione. Una persona simile, in determinate circostanze, avrebbe potuto aiutare il bambino a conservare intatte le proprie capacità di giudizio e il proprio carattere”²⁵.

Solo mostrando l’intera verità a tutti coloro che sono coinvolti; svelando la circolarità che unisce il carnefice e la vittima, si può spezzare la spirale perversa che si innesca con la violenza sui minori. L’approccio sistemico – relazionale ci aiuta a trovare delle strategie più efficaci per la prevenzione e la terapia del disagio. Fondamentale è, però, invertire la nostra cultura, spostando l’attenzione dall’impersonalità del sociale alla personalizzazione della comunità e delle relazioni intersoggettive.

Un approccio nuovo al mondo del disagio ci viene dalla nozione di “resilienza”, proposta dal sociologo e demografo Stefan Vanistendael e da Michael Rutter. Tale nozione è mutuata dalla tecnologia dei metalli e consiste nella resistenza a rottura dinamica di un metallo, nella capacità di un materiale ad assorbire un urto senza rompersi. In psicologia indica l’attitudine necessaria per uscire dalla spirale negativa del dolore, da traumi gravi, da situazioni difficili e drammatiche.

²⁵ *Ibid.*, pp. 163-164.

La resilienza è una caratteristica positiva, virtuosa del singolo, ma anche di un gruppo, a resistere alla distruzione, alle pressioni disgregatrici dell'ambiente ed è la capacità di costruirsi una vita normale, nonostante i condizionamenti ambientali. Il problema messo in luce dalla resilienza è quello di capire come mai i soggetti si comportano nella norma, nonostante abbiano subito, a livello familiare e/o sociale, traumi che comportano situazioni a forte rischio di devianza, proprio come ci suggerisce l'immagine di tre bambole, la prima di porcellana, l'altra di plastica, la terza di metallo: se colpite con un colpo di martello di pari forza, la prima va in frantumi la seconda riporta ammaccature, la terza resiste. L'ultima è resiliente.

La strategia di costruzione e rafforzamento della resilienza modifica radicalmente le prospettive tradizionali e opera un cambiamento culturale: piuttosto che enfatizzare le carenze, le caratteristiche negative, occorre individuare i punti di forza, gli strumenti compensativi e le caratteristiche positive, sui quali far leva per rafforzare le capacità di resistenza e superare le difficoltà. «L'operatore sociale deve scoprire quel punto di forza, per poi su di esso disegnare un progetto in cui la rete informale si attivi nel suo complesso, individuando, in particolare, un adulto che accetti incondizionatamente il ragazzo e che voglia avere fiducia in lui e permettere alle sue potenzialità di esprimersi»²⁶.

Il punto di forza della resilienza è il rapporto interpersonale e la visione positiva del soggetto a rischio. C'è una costante che accomuna tutti i ragazzi resilienti: la presenza di una persona – un volontario, un giudice, un insegnante, un assistente sociale, un religioso – che ha dato loro fiducia, credendo in loro e nelle

²⁶ M. CAVALLO, *Ragazzi di strada. Voci e testimonianze dal carcere minorile*, Torino 1999, p. 99.

loro limitate capacità, e che è stata disponibile ad accoglierli e a rispettarli come persone.

L'accettazione incondizionata della persona, che non è accettazione del comportamento e delle azioni negative, produce la fiducia di fondo e quindi l'autostima e la spinta a crescere, a migliorarsi, ad essere responsabile e costruttivo. Con un "addestramento" alla positività nella vita personale e sociale, si scoprono le proprie potenzialità e si incrementa l'autostima²⁷. È questo il presupposto basilico per un efficace strategia di intervento, che deve essere teso ad elevare i livelli di resilienza nei singoli e nei gruppi. Vanno quindi attivate e potenziate in ogni modo «le reti informali di sostegno, cioè le relazioni familiari e di aiuto del contesto, con lo scopo precipuo di individuare qualcuno in grado di accettare incondizionatamente il ragazzo. La valorizzazione della rete informale delle relazioni umane intorno al ragazzo, alle quali egli si aggrappa nei momenti di difficoltà, coinvolge la famiglia allargata, la scuola, il quartiere. In altri termini, vanno reimpostate e potenziate le politiche di prevenzione primaria, cioè di miglioramento della qualità della vita; solo in tal modo infatti gli ancoraggi naturali del ragazzo in difficoltà saranno in grado di offrirgli il referente vitale, colui che, dandogli fiducia, lo aiuta ad esprimere il buono che ha in sé»²⁸.

La resilienza privilegia le competenze relazionali rispetto a quelle formali, connesse alla funzione.

Il disagio, il disadattamento, la devianza sono nella nostra società complessa soprattutto espressione della marginalità affettivo-relazionale. La strategia della resilienza ci rende protagonisti di una rivoluzione culturale che trova non solo nei servizi, ma in

²⁷ Cfr. N. BRANDEN, *I sei pilastri dell'autostima*, tr. it., Milano 2004.

²⁸ CAVALLO, *Ragazzi di strada...*, cit., pp. 101-102.

tutti noi, prima di tutto coinvolti come persona, a prescindere dai nostri ruoli quotidiani, gli attori del cambiamento e dell'integrazione. L'etica della solidarietà diventa la forza trainante per rendere la nostra società sempre più umana e accogliente²⁹.

7. La pedagogia dell'incoraggiamento: mete e procedure

C'è un rapporto molto stretto tra fiducia in se stessi e rendimento scolastico. Se il contesto scolastico è vissuto come favorevole, aumenta la possibilità che le potenzialità individuali si esprimano al meglio. Il modo con cui gli insegnanti si rapportano agli allievi, le strutture interattive della classe, l'organizzazione della situazione apprenditiva (lavoro individuale o di gruppo, definizione degli obiettivi didattici secondo il livello dei singoli o in base ai programmi precostituiti), la considerazione o meno dello stile e dei ritmi individuali di apprendimento costituiscono «importanti fattori proattivi per la riuscita integrale degli allievi»³⁰.

L'apertura all'altro «presuppone, oltre alla capacità di ascolto, un modo d'essere teso alla disponibilità e all'accettazione. L'altro, il tu, lo si può conoscere dal punto di vista superficiale e riduttivo, o lo si può riconoscere attraverso un costante riferimento all'Io, con la segreta pretesa di poterlo sempre comprendere in anticipo; oppure, ed è questa l'esperienza realmente costruttiva, lo si può comprendere ascoltando il suo appello e ponendo attenzione alla reciprocità»³¹.

²⁹ Cfr. F. BELLINO, *Etica della solidarietà e società complessa*, Bari 1998; F. Bellino, *Giusti e solidali*, Bologna 1993.

³⁰ FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa...*, cit., p. 1024.

³¹ L. D'ALONZO, *Diversità e apprendimento*, Brescia 1995, p. 17. «È la motivazione a volere il bene degli altri, – scrive D'Alonzo – tradotta in voglia di amare anche il soggetto più problematico, è la passione per il proprio operato, la molla che esalta e promuove la riuscita di un'azione formativa» (p. 153).

La scuola, diceva Don Milani, ha una sola preoccupazione: i ragazzi che perde, altrimenti diventa paradossalmente come un ospedale, che accoglie i sani e respinge i malati.

Qual è la modalità peculiare di approccio degli insegnanti verso i discenti in genere e verso quelli in difficoltà in particolare?

Prendendo spunto dalla proposta di Herbert Franta e Anna Rita Colasanti, credo che la più rispondente sia quella dell'*incoraggiamento*, che si può descrivere come «un processo di cooperazione tra insegnante e allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di *coraggio*, laddove coraggio indica l'esperienza di poter affrontare i compiti della vita in termini di possibili azioni o di interventi risolutivi piuttosto che nei termini di potenziali pericoli o minacce. L'esperienza di coraggio si configura come una struttura psichica complessa che dispone gli allievi ad agire proattivamente. Essa è il risultato di processi cognitivi tramite i quali la situazione da affrontare è valutata come superabile o quanto meno gestibile»³².

L'incoraggiamento infonde nell'allievo fiducia nelle sue capacità di gestire le situazioni scolastiche e di raggiungere gli obiettivi preposti.

L'allievo scoraggiato è quello che è incredulo circa le proprie capacità, ipervaluta la difficoltà delle situazioni, perché non riesce ad intravedere le possibilità di risolvere i suoi problemi o di trovare soluzioni possibili.

Se incoraggiare vuol dire aiutare gli allievi «a gestire le diverse esperienze relative a se stessi ed al proprio relazionarsi al mondo, con autodeterminazione e competenza»³³, oggi più che mai è attuale la pedagogia dell'incoraggiamento per offrire una

³² FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa...*, cit., p. 1024.

³³ *Ibid.*, p. 1025.

risposta educativa ai turbamenti della gioventù odierna, definita «generazione-post», degli «sprecati»³⁴, che sembra rinunciare anche alla protesta e optare per un diffuso nichilismo, e caratterizzarsi come «pianeta degli svuotati», degli scoraggiati, tanto è forte la sfiducia in se stessi, negli altri, nel futuro, basso il livello di autostima, di autoconsiderazione e assoluta l'insignificanza del proprio peso epocale, non riuscendo a reperire radici proprie per costruirsi il sé, un'identità meno precaria ed aleatoria.

Quali sono le mete ed i principi procedurali dell'agire incoraggiante?

A livello individuale, le mete riguardano lo sviluppo di sentimenti di accettazione, sicurezza, fiducia in sé e delle capacità di risolvere problemi; a livello interpersonale la promozione di comportamenti collaborativi, solidali, di mutuo rispetto.

Richiamandosi ad Heider e Antoch, Franta e Colasanti enucleano i principi procedurali dell'attivare, del comprendere, del sottolineare il positivo, del ridimensionare e del responsabilizzare³⁵.

Il *principio dell'attivare* comporta che l'insegnante dovrebbe promuovere le attività scolastiche facendo leva sulle motivazioni interne degli allievi (curiosità, interesse), limitando il ricorso a quelle esterne (raggiungimento di una ricompensa, minaccia di punizioni, ecc...); inoltre il suo atteggiamento dovrebbe essere di cooperazione e di disponibilità per consentire agli allievi di sentirsi attivamente partecipi e protagonisti, accompagnati nel lavoro e non manipolati o sostituiti nella gestione delle situazioni scolastiche.

Secondo il *principio del comprendere* l'insegnante dovrebbe considerare le situazioni scolastiche così come sono vissute da-

³⁴ S. PISTOLINI, *Gli sprecati. I turbamenti della nuova gioventù*, Milano 1995.

³⁵ FRANTA-COLASANTI, *Verso un'istruzione formativa...*, cit., p. 1025 e sgg.

gli allievi per poterli poi aiutare a guardarle nella loro oggettività, al fine di renderli più capaci di controllare e gestire le situazioni stesse.

Il *principio del sottolineare il positivo* evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività anziché enfatizzare quelli di negatività. L'educazione non procede per negazioni e repressioni, ma per affermazioni. L'insegnante dovrebbe riconoscere gli sforzi ed i tentativi degli allievi di raggiungere gli obiettivi desiderati piuttosto che rilevare le manchevolezze o gli insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno profusi incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; mentre l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento. L'insegnante dovrebbe aiutare gli allievi a scoprire le loro potenzialità e, facendo leva su di esse, predisporre le varie attività.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negative di situazioni scolastiche sperimentate come ansiose. L'ironia, l'umorismo sono strumenti efficaci di sdrammatizzazione.

L'applicazione di tale principio è utile negli insuccessi ripetuti, che possono portare gli allievi a dubitare delle loro capacità, inibendone ulteriori tentativi di superamento. In tali casi l'insegnante può far comprendere agli allievi le cause interne (per esempio concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà) dell'insuccesso, aiutandoli a trovare elementi e fattori potenziali che inducano a sperare in nuovi tentativi. Per liberare gli allievi da stati emozionali negativi, fatalistici e aprire il possibile nella loro mente, occorre che l'insegnante svolga il suo compito di «facilitatore» e riesca a graduare le difficoltà, proponendo difficoltà più accessibili e superabili e diversificando i compiti.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, comporta che gli allievi siano artefici e protagonisti delle situazioni scolastiche rendendoli meritevoli dei loro successi.

«L'educazione, afferma Debesse, non crea l'uomo, lo aiuta a crearsi». L'aiuto dell'insegnante non si configura in termini di confronto (richiamo ai doveri) né di sostituzione (iperprotezione, fungere da io ausiliare), ma di coscientizzazione delle situazioni da affrontare, in modo che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Occorre, infine, riconoscere agli allievi i meriti dei loro successi, riconoscimento che ne incrementa l'impegno e il senso di fiducia nelle proprie capacità.

È noto che i discenti sono più disposti ad affrontare situazioni apprenditive quando sperimentano esperienze di successo e si fa leva su alcuni bisogni fondamentali: il bisogno di sentirsi competenti, il bisogno di curiosità e di autodeterminazione.

L'agire incoraggiante dell'insegnante produce, dunque, una serie di azioni preventive e costruttive che incrementano le risorse personali e favoriscono un maggiore rendimento scolastico di tutti gli allievi e di quelli in difficoltà in particolare.

La filosofia dell'incoraggiamento aiuta a liberare la mente da stili di pensiero, che si rivelano dannosi, deprimenti, negativi e provocano sofferenza emotiva.

I pensieri che ci fanno stare male sono come dei «germi o virus mentali»³⁶, le cui principali caratteristiche sono:

a. *autocondanna e autosvalutazione*: sono pensieri che portano a giudicare se stessi in modo negativo quando si commette un

³⁶ R. ROBERTS-M. DI PIETRO, *Positiva-mente. Laboratorio per sviluppare il pensiero razionale-emotivo*, Trento 2004, pp. 85-86.

errore e ad attribuire totalmente a se stessi le cause di qualcosa di negativo che si è verificato;

b. considerare le cose negative come eterne e imm modificabili;

c. considerare certi eventi spiacevoli come se fossero una catastrofe: si tende a enfatizzare e a ingigantire e considerare solo gli aspetti negativi di quanto sta accadendo;

d. generalizzare: si estende un giudizio negativo induttivamente a tante altre cose partendo da quanto è andato male.

L'incoraggiamento, invece, provoca uno stile di pensiero positivo in quanto realistico, perché considera allo stesso modo tutti gli aspetti sia negativi sia positivi della realtà.

Il pensiero positivo non utilizza virus mentali, non è fatalista né enfatizza il negativo, ma è aperto al possibile, è tollerante, ottimista concreto. Sta a noi decidere se avere uno stile di pensiero positivo o negativo, utile o dannoso.

I pensieri utili sono realistici, ovvero prendono in considerazione tutta la realtà, in un giusto rapporto, sia gli aspetti negativi sia quelli positivi, sono anche ottimisti, perché ci aiutano a farci sentire il meglio possibile, mettendoci nelle condizioni di dare il massimo in una determinata situazione.

I pensieri dannosi sono incentrati sui soli aspetti negativi di una situazione problematica e ci fanno stare male, impedendoci di dare il massimo per affrontare la situazione.

La scuola del benessere è quella in cui l'educando, incoraggiato dal suo educatore, impara ad affrontare la vita. La resilienza diventa decisiva per raggiungere il successo formativo³⁷.

³⁷ Cfr. A. PUTTON-M. FORTUGNO, *Affrontare la vita. Cos'è la resilienza e come svilupparla*, Roma 2006.

MARIO ANGELINI

LA SCUOLA
VERSO L'AUTONOMIA FINANZIARIA

Nell'edizione dell'anno 2006 avente come titolo "La scuola attraente – Lineamenti e motivi", concludendo il mio contributo, dedicato al mancato riconoscimento dell'autonomia finanziaria alle istituzioni scolastiche, auspicavo un intervento legislativo finalizzato a riconoscere, a chiare lettere, effettive forme della richiamata autonomia tali da rendere maggiormente autonome le scuole italiane.

A distanza di pochi mesi da quella pubblicazione è intervenuta la legge finanziaria per l'anno 2007 nella quale è contenuto un comma che, a mio avviso, lascia intravedere un timido e flebile spiraglio tale da ritenere che la strada dell'autonomia finanziaria alle istituzioni scolastiche sia, ora, diventata meno tortuosa e più praticabile.

Intendo fare riferimento al piano di interventi per il rilancio complessivo del sistema di istruzione contenuto nell'art. 1, comma 601 e segg. della legge 27 dicembre 2006, n. 296 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato – Legge finanziaria 2007".

Le finalità delle misure adottate con la citata legge mirano, secondo quanto contenuto nel documento¹ predisposto dal Ministero della pubblica istruzione, *“a realizzare gli obiettivi del Governo in materia scolastica anche tramite azioni di razionalizzazione tese ad ottenere ulteriori risorse da investire nel rilancio e nel rafforzamento del sistema scolastico”*.

Dalla lettura del medesimo documento, emerge – a chiare lettere – che *“il forte nucleo di norme dedicate alla scuola, contenuto nella legge finanziaria, rappresenta, da un lato, la coerente determinazione del Governo a predisporre le condizioni ottimali per lo sviluppo del sistema di istruzione e il potenziamento dell’autonomia scolastica, dall’altro una sfida per il mondo della scuola ad utilizzare al meglio le opportunità contenute nel provvedimento legislativo”*.

L’area di intervento che, ai fini dell’approfondimento della materia che qui ci occupa, interessa prevalentemente la nostra analisi è quella dedicata al potenziamento dell’autonomia scolastica.

Si tratta, sempre a mio avviso, di una svolta sostanziale anzi epocale, di un cambiamento strategico nella gestione amministrativa delle istituzioni scolastiche determinata dalla semplificazione delle procedure di accreditamento delle risorse finanziarie.

La finalità della nuova modalità procedurale ha come obiettivo quello di aumentare l’efficienza e la celerità dei processi di finanziamento, consentendo così alle istituzioni scolastiche di disporre di maggiore flessibilità nella gestione delle risorse finanziarie e di utilizzare le stesse in funzione di interventi mirati ed ottenere, così, una migliore progettualità.

¹ Legge finanziaria per l’anno 2007. Sintesi illustrativa delle disposizioni concernenti il settore dell’istruzione. Gabinetto del Ministro della pubblica istruzione nota prot. n. 1306/FR del 24 gennaio 2007;

Per effetto dell'art. 1, comma 601 della legge 27 dicembre 2006, n. 296 sono stati istituiti, nello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione, in apposita unità previsionale di base² due soli capitoli per il finanziamento delle scuole uno denominato “Fondo per le competenze dovute al personale delle istituzioni scolastiche, con esclusione delle spese per stipendi del personale a tempo indeterminato e determinato” e l'altro denominato “Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche”.

Per espressa previsione normativa ai predetti fondi sono affluiti gli stanziamenti dei capitoli iscritti nelle unità previsionali di base dello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione “Strutture scolastiche” e “Interventi integrativi disabili”, nonché gli stanziamenti iscritti nel centro di responsabilità³ “Programmazione ministeriale e gestione ministeriale del bilancio” destinati ad integrare i fondi stessi.

Pertanto, a partire dal 1° gennaio 2007, le risorse relative ai predetti fondi vengono attribuite direttamente alle istituzioni sco-

² L'art. 1 del d. lgs. 7 agosto 1997, n. 279 (Individuazione delle unità previsionali di base del bilancio dello Stato, riordino del sistema di tesoreria unica e ristrutturazione del rendiconto generale dello Stato) definisce unità previsionale di base “*l'insieme organico delle risorse finanziarie affidate alla gestione di un unico centro di responsabilità amministrativa. La determinazione delle unità previsionali di base deve assicurare la piena rispondenza della gestione finanziaria agli obiettivi posti all'azione amministrativa dello Stato, nell'ambito del criterio della ripartizione delle risorse per funzioni, individuate con riferimento agli obiettivi generali perseguiti dalle politiche pubbliche di settore ed all'esigenza di verificare la congruenza delle attività amministrative agli obiettivi medesimi, anche in termini di servizi finali resi ai cittadini*”;

³ L'art. 1 della legge 3 aprile 1997, n. 94 (Modifiche alla legge 5 agosto 1978, n. 468 e successive modificazioni e integrazioni, recante norme di contabilità generale dello Stato in materia di bilancio) stabilisce che “*il progetto di bilancio annuale di previsione è articolato, per l'entrata e per la spesa, in unità previsionali di base, stabilite in modo che a ciascuna unità corrisponda un unico centro di responsabilità amministrativa, cui è affidata la relativa gestione*”;

lastiche sulla base dei criteri e dei parametri che sono stati definiti con decreto del Ministro della pubblica istruzione⁴.

La scelta recentemente operata dal legislatore, oltre a rendere più trasparente il processo di finanziamento alle istituzioni scolastiche lo ha accelerato in quanto è stato eliminato il passaggio dagli Uffici scolastici regionali alle contabilità speciali degli Uffici scolastici provinciali e da queste alle scuole operanti sul territorio.

La novità più significativa è quella che le risorse afferenti ai detti fondi sono ora utilizzate senza ulteriori vincoli di destinazione, lasciando intravedere – in questa modifica riguardante la fase dell’impiego degli stanziamenti – l’inizio di una nuova stagione che tende ad avvicinarsi maggiormente al riconoscimento dell’autonomia finanziaria, per le ragioni che qui di seguito vado ad esplicitare.

L’introduzione nel bilancio del Ministero della pubblica istruzione del capitolo unico attraverso il quale finanziare direttamente le istituzioni scolastiche, introduce una radicale modifica dei procedimenti amministrativi finalizzati al finanziamento delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

Infatti, dall’esame della norma dianzi richiamata derivano un insieme di attività molto complesse le quali, per effetto della loro rapida esecuzione devono essere supportate sia da nuove procedure organizzative sia da specifiche funzionalità del Sistema informativo del Ministero della pubblica istruzione.

È, innanzitutto necessario assicurare la coerenza con la classificazione economica SEC 95⁵, vale a dire il Sistema Europeo dei Conti Economici e Finanziari Integrati.

⁴ Decreto del Ministro della pubblica istruzione n. 21 del 1° marzo 2007 (Criteri e parametri di determinazione della dotazione finanziaria annuale delle istituzioni scolastiche;

⁵ Il SEC 95 è il sistema europeo dei conti, adottato dal regolamento del Consiglio CEE n. 2223/96 del 25 giugno 1996, avente come finalità quella di garantire il processo di armonizzazione degli schemi contabili, dei concetti e delle definizioni tra i Paesi comunitari;

Il richiamo a tale sistema lo si legge anche nell'art. 1, comma 61 della legge 27 dicembre 2006, n. 296 riguardante la materia della contabilità economica delle amministrazioni pubbliche⁶.

Conseguentemente, al fine di garantire la coerenza dei capitoli di spesa con la classificazione economica SEC 95, anche i capitoli precedentemente esistenti presso le Direzioni generali degli Uffici scolastici regionali – quali centri di responsabilità – sono confluiti in due capitoli allocati presso il centro di responsabilità n. 2 del Dipartimento per la programmazione ministeriale, del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione del Ministero della pubblica istruzione.

L'assegnazione – senza vincolo di destinazione – dei finanziamenti alle istituzioni scolastiche comporta che i parametri indicati nel decreto ministeriale n. 21 del 1° marzo 2007 sono da tenere presenti solo ai fini dell'erogazione delle somme destinate alle varie istituzioni scolastiche e non anche ai fini della pianificazione e della gestione delle risorse finanziarie.

Infatti, sarà il dirigente scolastico, quale responsabile della gestione finanziaria a provvedere all'autonoma allocazione delle stesse; non a caso, l'art. 5 dell'or ora citato decreto ministeriale stabilisce che: *“È fatta salva l'applicazione delle disposizioni di cui all'articolo 1, comma 2, del D.M. 1° febbraio 2001, n. 44”*⁷.

⁶ L'art. 1, comma 61 della legge 27 dicembre 2006, n. 296 (legge finanziaria per l'anno 2007) così prevede: “Entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, con provvedimento del Ministero dell'economia e delle finanze, acquisito il parere delle competenti Commissioni parlamentari, sono stabilite, a fini di monitoraggio, le modalità per introdurre in tutte le amministrazioni pubbliche criteri di contabilità economica, nonché i tempi, le modalità e le specifiche tecniche per la trasmissione telematica da parte degli enti pubblici, delle regioni e degli enti locali dei bilanci standard e dei dati di contabilità”;

⁷ L'art. 1, comma 2, del D.M. 1° febbraio 2001, n. 44 (Regolamento concernente le “Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche”) prevede che *“Le risorse assegnate dallo Stato, costituenti la dotazione finanziaria di istituto sono utilizzate, anorma dell'art. 21, comma 5, della legge n. 59 del 1997 e dal-*

Nel comunicato stampa del 14 febbraio 2007⁸ il Ministero della pubblica istruzione, relativamente alla modifica del meccanismo di finanziamento che prevede ora la diretta erogazione delle risorse finanziarie in favore delle istituzioni scolastiche, ha tenuto a precisare che: *“Le scuole potranno definire le priorità di spesa per l’attuazione del loro piano di offerta formativa e non subire, come ora, destinazioni vincolate e predefinite”*.

In linea con questa tendenza evolutiva recentemente, nel corso di un convegno⁹ organizzato dalla Confindustria – Assolombarda sul tema: “Autonomia e qualità della scuola in Europa” è stata presentata al Ministro della pubblica istruzione una proposta incentrata sul merito dei docenti e l’autonomia degli istituti.

Il pacchetto di interventi suggerito da Confindustria intende introdurre una serie di importanti novità nel mondo della scuola quali il riconoscimento di stipendi più alti agli insegnanti più meritevoli e l’introduzione dell’autonomia di budget *rectius* dell’autonomia finanziaria.

Il documento di cui trattasi è stato sottoscritto da 18 organizzazioni datoriali le quali hanno individuato proposte da adottare con urgenza e che riguardano, in particolare, quattro ambiti:

1. la qualità dell’apprendimento, attraverso la riduzione del numero delle discipline ed una maggiore attenzione alle discipline scientifiche e tecnologiche;

l’art. 6, comma 3 del decreto del Presidente della Repubblica n. 233 del 1998, senza altro vincolo di destinazione che quello prioritario per lo svolgimento delle attività di istruzione, formazione e di orientamento proprie dell’istituzione interessata, come previste ed organizzate nel piano dell’offerta formativa (P.O.F.)”;

⁸ Comunicato stampa contenente la dichiarazione del vice ministro Mariangela Bastico consultabile sul sito www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati;

⁹ Comunicato stampa della Confindustria avente come titolo “La scuola deve puntare su merito e autonomia” consultabile sul sito www2.tecnica.dellascuola.it

2. una rivalutazione del ruolo degli insegnanti attraverso la selezione ed il riconoscimento dei meriti;
3. una valorizzazione dell'autonomia che vada di pari passo con un rafforzamento dell'autonomia finanziaria e gestionale;
4. una promozione della cultura scientifica e tecnologica attraverso anche un coinvolgimento delle categorie produttive del mondo della scuola.

Per completezza di informazione va qui segnalato che, in linea con quanto stabilito per la gestione delle risorse finanziarie destinate alle istituzioni scolastiche, anche i capitoli di spesa relativi alla parte corrente, vale a dire quelli riguardanti il personale ed i consumi intermedi, previsti nel bilancio delle Amministrazioni dello Stato, sono stati aggregati per categorie economiche, rendendoli, quindi, conformi al Sistema Europeo dei Conti Economici e Finanziari Integrati.

L'aggregazione funzionale di cui si argomenta ha, di fatto, creato una flessibilità nell'utilizzo delle risorse finanziarie analoga a quella pensata per le istituzioni scolastiche della scuola, tant'è che – a partire dall'anno 2007 – alcuni capitoli di spesa sono stati soppressi per essere raggruppati in un unico capitolo di spesa aventi, però, diversi articoli classificati sotto la medesima categoria economica SEC 95.

L'intervenuta modifica, che ha comportato l'unificazione in un unico capitolo di spesa, consentirà una migliore flessibilità gestionale; infatti, sarà possibile – d'ora in poi – movimentare, all'interno dello stesso capitolo di spesa, le risorse finanziarie disponibili in relazione alle necessità, di volta in volta accertate.

Ritornando ad occuparmi della realtà scolastica e soprattutto della tematica trattata nel presente volume, mi sembra possibile concludere questo breve intervento affermando che, alla luce di quanto dianzi chiarito, la realizzazione del piano nazionale per il

benessere dello studente appare essere supportato, dal punto di vista finanziario, non solo dalle risorse stanziare dal Ministero della pubblica istruzione a seguito del protocollo d'intesa siglato con il Ministero della salute ma anche dall'utilizzo dei finanziamenti che affluiranno alle istituzioni scolastiche dai diversi soggetti presenti sul territorio e che, con le modalità ed i criteri desumibili dalle recenti norme, potranno essere destinati alle finalità di cui al piano nazionale in argomento.

GIACOMO MONDELLI

LA DIDATTICA METACOGNITIVA PER SOSTENERE LA CRESCITA E L'AUTONOMIA DELL'ALLIEVO

1. Metacognizione e didattica metacognitiva

Per provare preliminarmente a intendersi sulla “metacognizione” forse è sufficiente connotarla come una disposizione, una sensibilità, una capacità di pensiero ma anche di azione, di secondo livello, orientata a rendere consapevole a se stesso il soggetto mentre agisce, opera, studia e apprende¹.

In sostanza, quindi, per dirla con Morin, una «conoscenza della conoscenza²».

Pertanto, l'introduzione a scuola di una didattica orientata allo sviluppo della competenza metacognitiva negli alunni e negli studenti sembra giustificarsi da sé e non necessitare di ulteriori ragioni a sostegno.

Essa, per promettere esiti formativi qualificati e per dimostrare l'importanza della sua attuazione a scuola, deve svilupparsi lungo un itinerario che parte dalla *conoscenza da parte degli inse-*

¹ C. GUIDO e G. MONDELLI, *Didattica e metacognizione*, Anicia, roma, 1999

² E. MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989.

gnanti dei repertori mentali degli allievi e si snoda attraverso un effettivo percorso didattico metacognitivo.

La fattibilità dell'azione didattica indirizzata a favorire l'utilizzazione personalizzata di strategie metacognitive non può partire se non da una conoscenza delle caratteristiche cognitive e operative più salienti degli allievi: contenuti di pensiero, personali capacità di concettualizzazione, livello di elaborazione e di rappresentazione conoscitiva, stile cognitivo e di lavoro, abilità metacognitive.

Tale conoscenza è alla base di un intervento didattico mirato al consolidamento, alla abilitazione e all'ulteriore sviluppo della competenza metacognitiva in ogni allievo.

In particolare, attraverso la progettazione didattica metacognitiva, elaborata sulla base delle informazioni ricavate, si intende stimolare, sostenere, potenziare negli alunni:

- la conoscenza e la consapevolezza dei contenuti di conoscenza e delle operazioni mentali impegnate nelle attività di studio
- la capacità di autocontrollo e di autoregolazione dei processi cognitivi e operativi impegnati durante l'esecuzione dei compiti di studio
- la capacità di scelta e di consapevole attuazione delle strategie di studio e di apprendimento
- il riconoscimento del proprio stile cognitivo prevalente e la sua utilizzazione adeguata in riferimento alle diverse situazioni di apprendimento e di studio.

In ogni caso, più che all'acquisizione di competenze metacognitive specifiche e settoriali – comunque da perseguire a vantaggio del potenziamento cognitivo settoriale o complessivo dell'allievo – l'intervento didattico è opportuno che venga rivolto al sostegno e all'acquisizione di atteggiamenti più estesi e più generali di consapevolezza intellettuale.

Nei prossimi paragrafi, per ragioni di spazio, della didattica metacognitiva esplicheremo soltanto le linee essenziali: scopi, condizioni preliminari per la sua attuazione, orientamenti metodologici di fondo, ipotesi operativa. Proveremo, nel contempo, però, a riflettere, con maggior cura e profondità, sull'atteggiamento del docente e, in particolare, sulla sua propensione a intendere in maniera "egocentrica" il lavoro didattico. Allo scopo, di fargliela riconoscere e consapevolmente contrastare mediante il personale controllo metacognitivo.

Velocemente, proveremo poi a definire cosa intendiamo per "stile cognitivo" e chiuderemo con alcune riflessioni in merito.

2. Perché, a scuola, abbiamo bisogno della metacognizione?

Dopo aver tentato di descrivere, in qualche modo, le caratteristiche più significative della didattica metacognitiva, è opportuno individuare gli scopi formativi per i quali è opportuno che venga perseguita e gli ambiti educativi all'interno dei quali si possa effettivamente promuoverla. Nel farlo, probabilmente, si riuscirà anche nell'intento di rappresentare in maniera ancora più conveniente, insieme al senso della didattica metacognitiva, le sue connotazioni.

1. Innanzitutto, crediamo che vada considerato *il contributo che la crescita della sensibilità metacognitiva può garantire all'acquisizione graduale e via via più consapevole dell'autonomia di pensiero e di studio degli allievi*. Oggi, d'altronde, ancora più di ieri, è necessario che l'alunno, lo studente, l'individuo cerchi di costruirselo. Infatti, ai motivi per così dire, "canonici" e più volte reclamati dalla letteratura pedagogica e dagli stessi programmi di istruzione, se ne aggiungono altri strettamente legati ai tempi che viviamo.

La costruzione dell'autonomia, al tempo della società complessa e globalizzata, deve essere rivolta, soprattutto, a *fare in modo che l'individuo non si perda* tra le innumerevoli e spesso contraddittorie spinte e sollecitazioni che riceve.

Ma, non basta, non possiamo puntare su un atteggiamento esclusivamente difensivo e protettivo. Occorre, invece, che l'autonomia di ogni soggetto, venga rivolta ad assorbire, interpretare, scegliere, valutare, governare, sfruttare quelle spinte e quelle sollecitazioni.

2. In secondo luogo – ma questo non vuol dire che si tratta di uno scopo meno importante rispetto al primo – l'introduzione didattica della metacognizione può essere rivolta a *promuovere nell'allievo, la disposizione e la capacità di conoscersi e di riconoscere le proprie inclinazioni, le personali vocazioni, i propri modi di apprendere e di imparare*. Al fine di sfruttare le proprie capacità, di colmare le carenze, di migliorare come persona. E, se vogliamo, anche questa ragione si colloca lungo lo stesso percorso di costruzione personale dell'autonomia di pensiero e di vita dell'alunno e dello studente. Un itinerario che, d'altronde, se intessuto di cure educative e di trame relazionali e sociali, può contribuire a rafforzare nello studente, la fiducia in sé stesso, la sua autostima.

Forse, a pensarci, è anche questa una delle strade migliori che l'allievo possa prendere per scongiurare il rischio di scivolamento nei territori della violenza, del bullismo e della devianza. Alla scuola il compito di fargliela scorgere e di sostenerlo nel cammino.

3. Strettamente connessa alle prime due motivazioni, è da considerare la volontà – o, dovremmo dire, la necessità? – di sostene-

re l'allievo, di fronte alla complessità del mondo contemporaneo, *nell'acquisizione di abilità e consuetudini mentali e di studio funzionali ed efficaci*. La via da prendere è quella di provocare processi riflessivi, di attenzione strategica e di presa in consegna consapevole delle attività di studio e di apprendimento nelle quali l'allievo si impegna.

4. La crescita di consapevolezza operativa e della capacità di controllo cognitivo promossa dalla didattica metacognitiva a riguardo delle azioni di apprendimento degli alunni e degli studenti migliora le loro capacità di studio e permette una più adeguata acquisizione e padronanza delle loro conoscenze. Ed è, questo, un ulteriore scopo che l'azione didattica metacognitiva può ragionevolmente perseguire.

Infatti, proprio attraverso le operazioni di riflessione e di controllo promosso sul compito da realizzare o già realizzato, sulle scelte "metodologiche" adottate, sugli argomenti e sui contenuti trattati, sulle stesse difficoltà incontrate, l'allievo "allena", esercita, abilita le sue capacità e rende solide e durature le sue conoscenze.

Una solidità conoscitiva che, però, proprio il lavoro riflessivo e critico promosso dalla didattica metacognitiva negli allievi, non consente sfoci nella rigidità conoscitiva e nella fissità cognitiva. Al contrario, le abilità e le conoscenze acquisite si rivelano *flessibili*, perché adattabili intenzionalmente alle diverse situazioni di vita e di studio.

5. La didattica metacognitiva si propone di consentire ad ogni soggetto che apprende di conoscere il proprio repertorio di risposte mentali, per poterlo sostenere e potenziare al fine di favorire l'efficace elaborazione e attuazione di interventi autonomi e consapevoli. Per certi versi, si può dire che essa incrocia direttamen-

te le aspirazioni dell'allievo alla costruzione continua dell'identità (aiutandolo a riconoscersi come soggetto diverso dagli altri soggetti, seppur a loro simile), dell'autonomia personale (abilitandolo progressivamente ad agire, operare e pensare per proprio conto) e delle proprie competenze (sostenendolo nella loro sempre più consapevole acquisizione).

6. Seguendo le linee del discorso fatto fino a questo punto, si può giungere alla conclusione di ritenere lo sviluppo della metacognizione a scuola come una delle più opportune risposte – forse, addirittura, quella più convincente sotto il profilo didattico e più equilibrata sotto il profilo educativo – da dare alla domanda di individualizzazione dei percorsi di insegnamento e di personalizzazione dei processi di studio e di apprendimento.

Da una parte, infatti, la didattica metacognitiva stimola i docenti alla conoscenza degli stili cognitivi e delle vocazioni conoscitive, alla loro valorizzazione didattica e alla progressiva abilitazione delle loro capacità di studio; dall'altra parte, sollecita la maturazione del soggetto sotto il profilo dell'autonomia di studio e dell'acquisizione delle modalità di apprendimento sempre più "personali" e perciò anche più efficaci.

7. L'attenzione ai differenti "repertori cognitivi" e alle peculiari disposizioni operative, la messa in atto di azioni didattiche che riconoscano e valorizzino le più diverse inclinazioni e i personali stili di apprendimento porta la didattica a orientamento metacognitivo a rispettare e sviluppare, nel vivo dell'esperienza di studio degli allievi, la loro diversità cognitiva. E, questo, oltre che costituire un indubbio fattore di qualità dell'azione formativa espressa dalla scuola, fa della stessa un'effettiva palestra di pluralità e di democrazia cognitiva e culturale.

D'altronde, una scuola che rispetti e valorizzi qualsiasi forma di diversità – a partire da quella cognitiva – si rivela particolarmente adeguata a rispondere alle caratteristiche e alle attese di una società oramai sempre più multiculturale³. Un'emergenza o una condizione, questa, che la promozione della metacognizione nelle nostre aule può trasformare da “problema” in ulteriore risorsa a breve, medio e lungo termine sia per la scuola che per l'intera società.

Oggi, del resto, intenzioni culturali identitarie differenti devono trovare il modo di convivere e di riuscire tra loro compatibili⁴. Ebbene, la didattica metacognitiva, riconoscendo, al tempo stesso, la validità di ogni stile e talento cognitivo e l'universalità della mente degli individui offre un significativo esempio della possibilità di realizzare tale proposito.

8. La frequentazione della didattica metacognitiva porta i docenti a rendere sempre più efficace l'azione di insegnamento perché, oltre a renderla più calibrata rispetto alle effettive caratteristiche cognitive degli allievi⁵, scommette sulla possibilità di miglioramento dei loro esiti formativi attraverso la disposizione sempre più curata di conoscere e di agire su se stessi mentre studiano e apprendono.

Un altro fattore di miglioramento dell'azione formativa legato alla diffusione delle pratiche metacognitive è costituito dalla conseguente messa in disparte di modalità stereotipate, rigide, completamente preordinate di intervento didattico in ragione di una nuova e differente considerazione del soggetto che apprende, quella che lo vuole elaboratore autonomo di conoscenze e di abilità.

³ G. BAUMANN, *L'enigma multiculturale*, Il Mulino, Bologna, 2003.

⁴ F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996.

⁵ H. GARDNER, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993.

3. Condizioni preliminari a un intervento didattico metacognitivo

Per disporsi a effettuare un efficace intervento didattico metacognitivo è senza dubbio opportuno individuare alcune condizioni preliminari.

Innanzitutto, *occorre che i docenti che intendono progettarlo e attuarlo ci credano* e dimostrino una forte consapevolezza circa i vantaggi formativi arrecati all'allievo dall'acquisizione di una elevata capacità metacognitiva.

Fondamentale è, poi, *realizzare un clima relazionale positivo e coinvolgente*. L'allievo deve sentirsi ben accolto, sentire la fiducia delle persone che sono con lui, vivere bene la sua giornata scolastica per esprimere senza remore – come chiede la didattica metacognitiva – le sue peculiari caratterizzazioni cognitive, farle conoscere ai suoi insegnanti, riconoscerle ed esserne consapevole. Per poter poi, imparare, sempre meglio a controllarle, regolarle e potenziarle autonomamente quando si impegna nelle attività di studio. A riguardo, un rinvio alla lettura delle linee di indirizzo del Piano Nazionale per il benessere dello studente – Ministero della Pubblica Istruzione, 18.04.2007 – è quanto mai doveroso.

Va, inoltre, adottata una complessiva impostazione metodologica e didattica orientata verso forme e modalità di *programmazione dell'intervento formativo a "maglie larghe e aperte"*, piuttosto che "strette e chiuse". Queste ultime, infatti, preordinate al perseguimento di obiettivi minimi, minuziosamente definiti in partenza e rigidamente perseguiti non consentono all'allievo di liberare le sue potenzialità cognitive stretto com'è al perseguimento di traguardi prefissati. C'è bisogno di dare spazio alla mente e alle capacità dell'allievo perché l'allievo stesso possa esprimerle, riconoscerle, pianificarle, regolarle, valutarle.

Un'altra opportuna condizione per la promozione efficace della metacognizione a scuola è costituita dalla *proposizione di contenuti e di attività didattiche in grado di promuovere il perseguimento di abilità, competenze, modalità di studio e di lavoro di carattere trasversale*, di base e trasferibili in altri contesti cognitivi. All'origine, una duplice motivazione.

La prima: queste competenze proprio per la loro "generalità" o "generalizzabilità" sono, per così dire, potenzialmente metacognitive, per l'estensione del campo operativo che frequentano e per l'intenzionalità di cui abbisognano per riuscire adeguati.

La seconda: la non appartenenza a uno specifico campo disciplinare, rende le operazioni e le azioni conoscitive sollecitate da interessi di natura trasversale meno vincolate ai contenuti, ai linguaggi, ai metodi delle discipline che la scuola ripropone di "trasferire" e, pertanto, consente all'allievo di esprimere con più facilità la sua personale cifra cognitiva.

Nel primo come nel secondo caso, quindi, il perseguimento didattico di competenze trasversali consente e di portare allo scoperto i personali repertori di pensiero e di provocare, nell'allievo, consapevolezza e autocontrollo.

Sono da segnalare, a questo punto, alcune altre "misure" che è bene vengano prese perché l'intervento didattico metacognitivo funzioni convenientemente. Si tratta, come si potrà ben vedere, di scelte didattiche e metodologiche, per così dire, "trasversali" nel senso che andrebbero bene per/con qualsiasi orientamento didattico. Una ragione in più, allora, per adottarle in direzione della maturazione metacognitiva dell'allievo. Le indichiamo in rapida successione:

- l'adozione, da parte dei docenti, di approcci professionali e di lavoro che esprimano il rifiuto di "kit didattici" preconfezionati da servire agli allievi e che, viceversa, valorizzino la par-

- tecipazione individuale e collegiale degli stessi all'acquisizione delle loro conoscenze e competenze;
- l'abitudine a sperimentare su di sé, sulle proprie modalità di insegnamento, sui propri modi di studiare e apprendere, una riflessione e una vigilanza metacognitiva per promuovere più efficacemente attività e strategie metacognitive con gli allievi;
 - la disponibilità a tenere conto della condizione cognitiva degli allievi e dei loro repertori culturali e di pensiero effettivamente impegnati in una concreta esperienza di apprendimento;
 - il conseguente rifiuto di una pratica didattica rigidamente ossequiosa dei contenuti disciplinari e degli obiettivi didattici che da quelli direttamente derivano al punto da dimenticare, sia, nello specifico, le effettive conoscenze possedute dal soggetto e le sue modalità di elaborazione e rappresentazione mentale, sia, più in generale, la fluidità e l'indeterminazione costitutiva della conoscenza, dei suoi sviluppi, delle sue ramificazioni, dei suoi approdi⁶;
 - l'individuazione, la predisposizione e l'allestimento di spazi didattici in grado di far "muovere le menti", perché adeguati e attrezzati per gli argomenti di studio, idonei inoltre a consentire confronti, scambi di opinione, possibilità di lavoro in comune (cosicché la stessa collegialità si riveli una risorsa per lo sviluppo delle abilità di ogni soggetto, attraverso, soprattutto, le pratiche riflessive che sollecita);
 - la scelta, l'articolazione, l'organizzazione dei "tempi" di frequentazione delle attività metacognitive, le quali possono essere didatticamente sostenute mediante l'individuazione e la valorizzazione sia di momenti specifici che di occasioni di studio trasversali.

⁶ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1990.

4. Passare dal “cosa” al “come” insegnare

La maggiore preoccupazione didattica avvertita nelle scuole di ogni ordine e grado sembra essere quella di far raggiungere agli allievi elevati traguardi formativi di natura culturale e cognitiva, i quali, però, in linea di massima vengono “dettati” essenzialmente dai saperi tradizionalmente consolidati o di recente ingresso nel mondo della cultura contemporanea e nelle aule scolastiche.

Fatalmente, perciò, si dà una straordinaria importanza a “cosa” insegnare (i contenuti più rilevanti, i concetti “forti” della disciplina, gli argomenti più significativi). La grande importanza attribuita al «cosa» insegnare, non dà, però, alcuna garanzia circa la qualità degli specifici apprendimenti da promuovere e, neanche circa il più complessivo sviluppo intellettuale da sostenere.

Le difficoltà di apprendimento dimostrate da un gran numero di alunni, i numerosi casi di insuccesso scolastico, la scarsa “resistenza” nel tempo delle stesse acquisizioni cognitive realizzate a scuola, forniscono informazioni eloquenti circa la non immediata traducibilità dell’insegnamento in termini di risultati soddisfacenti di apprendimento.

Allora, forse, conviene mutare prospettiva, o meglio, allargarla, provando a prendere in considerazione sia il «cosa» sia il «come» insegnare. E quest’ultima preoccupazione non può che guardare – insieme alle mete formative fornite dagli specifici territori di conoscenza – anche alle caratteristiche, alle disposizioni, alla cultura del soggetto in condizione di apprendimento.

L’insegnante, ovviamente, nella messa in atto della sua azione didattica, s’imbatte continuamente in operazioni interessate al «come» insegnare i contenuti disciplinari prima citati. Ad esempio, si occupa di “tradurre” linguisticamente i concetti e gli argomenti della disciplina perchè possano essere compresi e acquisiti

dagli allievi. Ovvero, opera una “riduzione” dei contenuti delle materie disciplinare sempre a vantaggio, oltre che delle possibilità reali di svolgimento e completamento del “programma”, delle capacità di comprensione e di apprendimento degli allievi. Oppure, ancora, sceglie e mette in evidenza (anche mediante forme di ripetizione e di sintesi) alcuni concetti fondamentali, particolari conoscenze piuttosto che altre, determinate procedure di studio rispetto a ulteriori metodi di lavoro della disciplina.

Fino a questo punto, però, il «come» insegnare, se si preoccupa di non lasciare completamente solo l’allievo di fronte alla complessità dello studio delle discipline, non considera pienamente «come» l’allievo – per il quale pur si fa scuola! – pensa, elabora le sue conoscenze, costruisce le sue abilità di studio.

Occorre, invece, che il docente nell’elaborazione e nell’attuazione della sua proposta formativa, guardi realmente alle caratteristiche degli allievi e, pertanto, si proponga di conoscere:

- a) “cosa sanno e cosa sanno fare” intorno ad un argomento e/o in riferimento a un determinato settore di competenza;
- b) in quale forma di rappresentazione e di azione e a quale livello ⁷ preferiscono o sono in grado di elaborare ed esprimere le conoscenze e le abilità che hanno fin lì acquisito;
- c) le procedure di lavoro, le operazioni e le strategie mentali adottate
- d) lo stile operativo e cognitivo messo in atto
- e) le vocazioni, i talenti, le attitudini che esprimono (o che nascondono!)⁸.

Per il docente, “dimenticare”, nell’azione di insegnamento, queste dimensioni della situazione cognitiva e conoscitiva del-

⁷ J. S. BRUNER, *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma, 1972.

⁸ H. GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.

l'allievo, significa non mettersi nelle migliori condizioni per potere sostenere il soggetto che apprende.

In primo luogo, perché gli riesce difficoltoso prevedere quanto del suo intervento educativo potrà rivelarsi occasione di reale apprendimento dell'alunno medesimo e, di conseguenza, non dispone delle informazioni idonee a rendere il più possibile efficace, a vantaggio dell'allievo, il suo intervento.

La scarsa conoscenza dei contenuti e delle operazioni della mente dell'allievo (o, piuttosto la stessa consuetudine a disinteressarsene), inoltre, non gli consente nemmeno di conoscere con buona approssimazione, a conclusione dell'azione didattica, l'esito formativo realizzato.

Un ulteriore elemento, invece, l'insegnante deve proporsi mettere in gioco se vuole ricavare maggiori informazioni circa le caratteristiche del soggetto che apprende e di conseguenza, migliorare l'efficacia dell'intervento didattico: l'allievo medesimo e la sua consapevolezza metacognitiva.

Quanto più l'allievo si conosce mentre s'impegna nello studio tanto più potrà fornire dati probanti circa le sue modalità di lavoro mentale. Questa stessa esplicitazione favorirà, inoltre, da un lato, la regolazione dell'attività didattica dell'insegnante e, dall'altro, il miglioramento delle prestazioni di un soggetto che, imparando a conoscersi, impara anche a meglio studiare e apprendere. Entriamo così, effettivamente, nel campo della metacognizione.

5. L'assunto della didattica metacognitiva e un'ipotesi operativa

Un assunto è alla base della didattica metacognitiva: l'allievo impara di più e meglio se e quando riesce ad essere consapevole delle conoscenze che possiede – *abilità metaconoscitiva* – ed è in

grado di controllare e regolare il proprio impegno mentale – *abilità di controllo dei processi cognitivi* – nello svolgimento delle attività di studio.

Da questo assunto si può ricavare un corollario: gli alunni che praticano in maniera più assidua operazioni individuali di metacognizione ottengono migliori risultati a scuola; gli alunni, invece, che non hanno dimestichezza con simili operazioni, generalmente, conseguono i risultati scolastici meno apprezzabili.

Proponiamo, ora, due constatazioni, però entrambe amare ma, comunque, pertinenti a riguardo del corollario esposto. La prima: gli alunni che conseguono i migliori risultati e che sviluppano strategie metacognitive provengono da ambienti meno deprivati; gli altri, quelli che realizzano i risultati meno soddisfacenti, appartengono, invece, ad ambienti più deprivati. La seconda: la scuola, finora ha fatto veramente poco per contrastare questa tendenza.

È bene che si attrezzi a farlo, che si dia da fare.

Se la metacognizione, seguendo Flavell⁹, si qualifica come «conoscenza relativa a un fatto cognitivo», allora occorre ricordare che non tutti gli apprendimenti, le acquisizioni concettuali, le operazioni mentali avvengono quando e mentre il soggetto è a conoscenza di quello che sta accadendo nella propria mente.

Al contrario, però, vi sono anche apprendimenti realizzabili convenientemente solo con una buona dose di procedure metacognitive, interne e spontanee o indotte dall'esterno. Gli apprendimenti scolastici appartengono prevalentemente a questa categoria.

Inoltre, c'è ancora da dire che il livello di acquisizione degli apprendimenti, la loro qualità, la permanenza, la solidità e la stessa flessibilità e trasferibilità degli stessi, sembra legarsi signi-

⁹ M. COMOGLIO, Modelli di metamemoria, Orientamenti pedagogici, SEI, Torino, n.5/6 1990.

ficativamente – specie a riguardo degli apprendimenti che richiedono un'elaborazione mentale più complessa – proprio alla all'attualizzazione di strategie di pianificazione e controllo delle attività della mente.

Da queste convinzioni e dall'assunto iniziale deriva la formulazione di una delle nostre ipotesi di lavoro:

«Se per apprendere, appare opportuna l'attivazione negli allievi di strategie metacognitive, gli insegnanti possono contribuire meglio a perseguire tale obiettivo formativo se mettono sotto osservazione il proprio stile cognitivo e didattico».

Infatti, come afferma De Beni¹⁰ «...occorre prima di tutto essersi formati e formarsi in continuazione, lungamente e con metodo, alla scuola del pensiero». A questa capacità, a tale consuetudine, è bene che gli insegnanti siano preparati, formati. Prima di entrare e durante la permanenza in servizio.

6. Il controllo metacognitivo dell'insegnante

Il controllo metacognitivo deve, secondo noi, riferito innanzitutto al *controllo dei propri processi cognitivi* quando sono impegnati nell'azione didattica. Tale controllo non interessa, in realtà, soltanto lo specifico della sua professione (l'azione didattica), ma anche se non soprattutto, il personale stile cognitivo comunque interessato in attività intellettuali (lettura, scrittura, risoluzione di problemi logici e matematici, ecc.).

È un territorio più ampio, di sicuro interagente, ma non sempre espressamente identificabile – con il controllo metacognitivo dell'azione didattica.

¹⁰ M. DE BENI, *Costruire l'apprendimento*, pag. 133, La Scuola, Brescia, 1993.

Questo controllo del proprio stile cognitivo è di notevole rilevanza professionale e formativa per una serie di ragioni, tra le quali elenchiamo:

- a) la possibilità di accedere o, perlomeno, di avvicinarsi alle modalità di pensiero degli alunni, partendo dalle proprie;
- b) il privilegio di cogliere nelle prestazioni meno accettabili, nelle difficoltà di acquisizione e di apprendimento dimostrate dagli alunni una deriva, un'amplificazione di quelle sperimentate in prima persona;
- c) la presa d'atto nei fatti, nel confronto tra i diversi modi di agire operativamente e mentalmente, della diversità cognitiva degli individui (degli insegnanti tra di loro, degli insegnanti rispetto agli allievi e viceversa, degli allievi tra di loro);
- d) la possibilità di individuare e promuovere, riflettendo anche sulle proprie, le procedure cognitive e metacognitive più efficaci.

7. L'egocentrismo come modalità di pensiero e di linguaggio di ogni individuo

Con il concorso della definizione di *egocentrismo* data da Piaget, ma andando anche oltre – pur consapevoli di procedere alla grossa – designiamo con tale termine una consuetudine di interazione sociale e comunicativa, un'abitudine della mente e del linguaggio, caratterizzata dalla dimenticanza dell'altro, delle sue prerogative, delle sue esigenze e bisogni. Quale che sia la ragione che lo causa: se l'indifferenziazione tra sé e l'oggetto, tra sé e l'altro oppure la centrazione esagerata sulla propria soggettività.

L'espressione egocentrica del sé, nel pensare e nel parlare, avviene, così, una prassi di pensiero e di linguaggio non più agita esclusivamente da soggetti in una particolare fascia d'età – come

voleva Piaget –, ma, al contrario, frequentata o frequentabile da parte di tutti gli individui quale che sia la loro età.

Piuttosto che all'anagrafe, quindi, deve la sua messa in atto e, sempre secondo modalità personalizzate, a tutta una serie di fattori che, insieme all'età e al sesso, finiscono per giocare un ruolo determinante¹¹. Ad esempio:

- *L'oggetto, l'argomento, dell'attività di pensiero e di elaborazione linguistica* (conosciuto/non conosciuto, consueto/desuetto, compresente/non compresente, concreto/astratto, vicino/lontano, ecc.)
- *La situazione comunicativa, il contesto ambientale ed esperienziale vissuto* (familiare/non familiare, paritario/non paritario, stimolante/non stimolante, ansiogeno/tranquillizzante, ecc.).
- *Il livello socioculturale di appartenenza dei protagonisti delle attività di pensiero e di linguaggio e lo stesso contesto storico-culturale nel quale si vive*¹².
- *Il tempo e lo spazio a disposizione*
- *Le differenti attitudini, vocazioni e abilità, l'area specifica di impegno lavorativo, gli interessi dell'individuo, ecc.* (una faccenda è che a parlare del motore di un'auto sia il meccanico, un'altra è che lo faccia uno dei suoi clienti più distratti).
- *Altre caratteristiche individuali* (dai dati caratteriali alle preferenze affettive, dalla disponibilità al lavoro e al sacrificio all'incostanza e alla mancanza di perseveranza nella assolvimento di una mansione, di un compito, ecc.).

¹¹ M. DONALDSON, *Come ragionano i bambini*, Edizioni Emme, * 1980

¹² P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino, 1998.

8. Egocentrismo docente e latitanza della didattica

Anche i docenti, come buona parte se non tutti gli esseri umani, esprimono modalità egocentriche di elaborazione mentale e linguistica. Anche se si potrebbe ritenere che la funzione educativa da espletare e gli specifici compiti di istruzione per i quali sono stati preposti, possano costituire degli argini alla loro frequentazione e renderli maggiormente avvertiti dell'opportunità di tenere in debito conto, nell'insegnamento, i propri interlocutori (gli allievi).

D'altronde, la stessa età del soggetto in formazione e la sua relativa minorità psicologica, cognitiva, concettuale e culturale, dovrebbero stimolare la presa d'atto dell'altro, dell'allievo.

Inoltre, la peculiarità del lavoro didattico è quella di trovare le maniere più opportune e adeguate per sostenere l'allievo nell'acquisizione di conoscenze e abilità e, in generale, nella sua crescita cognitiva e conoscitiva. La sua efficacia, del resto, è maggiore quanto più risulta rispondente ai bisogni formativi del soggetto che apprende e in grado di tener conto delle conoscenze e delle abilità che, insieme al repertorio delle strutture concettuali e cognitive, possiede.

Quando e se, invece, l'azione didattica si "allontana" dal mondo dell'allievo, si condanna, al tempo stesso, se non al fallimento, quantomeno alla sua effettiva inutilità. Perché chi la conduce non è capace di de-centrarsi, di spostarsi dalla prospettiva di propria pertinenza, centrata, sulla personale condizione esistenziale, concettuale, conoscitiva, professionale, educativa di adulto "colto" e istituzionalmente designato alla formazione intellettuale di altri individui, più giovani e meno colti.

Non è in grado di elaborare ed esprimere, in sostanza, – per continuare a esprimerci con Piaget – quella reversibilità operato-

ria che permette di prendere in considerazione, insieme al proprio punto di vista – operativo, di pensiero e di linguaggio –, quello dell'altro, dell'allievo. Perciò, rimane, ancorato a modalità “egocentriche” di conduzione dell'intervento didattico.

Viceversa, un'accurata conoscenza delle caratteristiche evolutive e su un attento ascolto delle disposizioni individuali dell'allievo costituisce una promessa di didattica efficace, oltre che rivelarsi espressione di un significativo proposito di distacco da procedure egocentriche ed “adultocentrate” (o adultocentriche) di pensiero e di relazione.

9. Verso una didattica non egocentrica e dalla parte dell'allievo

La qualità dell'azione formativa promossa dalla didattica metacognitiva si misura con la capacità di tener conto della mente dell'allievo – ma potremmo anche dire, delle sue mani, dell'intero suo corpo, della sua lingua, delle sue disposizioni, ecc. – e di riuscire adeguatamente a sostenerlo nell'acquisizione di capacità di autocontrollo cognitivo e capacità di saper scegliere e adoperare le strategie di apprendimento più adeguate.

Pertanto, la sua efficacia si esplicita quando il docente, fronteggiando e superando i pericoli di egocentrismo (connaturati alla pratica dell'insegnare, oltre che rivenienti dalle sue stesse personali propensioni), si rivela come una proposta formativa a sostegno dello sviluppo conoscitivo e cognitivo dell'allievo.

Si affermava in precedenza, che oggi abbiamo più che mai bisogno di aiutare i nostri allievi a essere e a diventare sempre più persone autonome e consapevoli, a fronte di contesti sociali e relazionali che, pur ricchi di opportunità considerevoli, ne mettono in discussione l'integrità, l'unitarietà della sua persona e la sua “tenuta”.

Ebbene, un'ulteriore condizione di sviluppo dell'autonomia della persona degli alunni e degli studenti e della crescita della loro consapevolezza è costituita dalla sua disposizione a partecipare e dalla capacità di saperlo fare. Lo scopo, la ragione, la necessità è, innanzitutto, quella di allontanare da sé il rischio di un'assunzione passiva di tutto ciò che gli giunge dall'esterno. E si sa che, nella società dell'informazione e dell'immagine, le pressioni sono straordinarie per numerosità, diversità, e intensità.

La didattica metacognitiva, se è tale veramente, procede nella direzione di garantire e di promuovere la reale *partecipazione degli allievi all'acquisizione di saperi e abilità*. Essa assicurando agli alunni e agli studenti possibilità più frequenti ed elevate di riflettere e controllare quello che fanno e che fanno, li rende partecipi ed elaboratori delle loro conoscenze. Anche perché li mette nella condizione di sentire l'esigenza di farlo e, cioè, sia di partecipare che di conoscere.

D'altronde, sappiamo che gli apprendimenti, perché si realizzino, devono comunque "passare", essere "processati" all'interno della mente dell'allievo e che, oltre che più economico, è anche più giusto che sia l'individuo che apprende a determinare cosa, quanto, come e perché apprendere. Come è, nel contempo, giusto che sia il docente a individuare, organizzare e mettere in atto le condizioni perché tanto si realizzi.

Un'azione, quella dell'insegnante, che non può percorrere le piste del *lasciar fare*, ma che, al contrario, deve partire da quello che l'allievo sa già fare, sa già pensare, per intervenire a suo vantaggio e perché questo intervento miri proprio, per così dire, a promuovere una sempre maggiore e più funzionale autogestione e autoregolazione dei processi cognitivi e conoscitivi.

10. Il superamento dello stile didattico egocentrico

L'insegnante che voglia mettersi dalla parte dell'allievo e provare a ridurre il carico ingombrante del suo egocentrismo docente, innanzitutto, a nostro parere, non deve frequentare forme di accanimento della pianificazione dell'intervento didattico. La ragione risiede nella constatazione che queste, proprio perchè pregiudizialmente e ossessivamente improntate al perseguimento di obiettivi didattici prefissati minuziosamente e da raggiungere comunque sia, finisca per ignorare le occasioni, le esigenze e i bisogni di apprendimento di chi l'apprendimento se lo deve costruire.

Il docente non egocentrico deve, inoltre, prediligere, alla "consegna" didattica di concetti preconfezionati e già definiti a priori, la sperimentazione costruttiva e condivisa delle conoscenze e delle competenze e la progressiva ricerca, elaborazione e conquista di "significati" da parte degli alunni.

Perché questo intendimento si realizzi, l'insegnante non è opportuno che favorisca, negli alunni, l'acquisizione di abilità e di capacità mediante la semplice presentazione/esposizione di attività da copiare/reiterare o, comunque esclusivamente da eseguire, senza che gli stessi allievi ne possano cogliere senso e necessità.

Al contrario, deve prevedere e *sollecitare forme di azione diretta, di manipolazione libera o guidata* (ma non per rispondere esclusivamente a semplici comandi) degli allievi sulle cose, sui materiali di studio, sui testi, con opportune strumentazioni di supporto (anche da costruire).

Ancora, l'insegnante che non accetti di considerarsi e farsi considerare dagli allievi il contenitore/trasmittitore privilegiato se non unico del sapere, è bene che consideri il *territorio come occasione non subalterna né episodica e casuale di apprendi-*

menti, ma, al contrario, avente lo stesso rango dell'aula scolastica, purché convenientemente individuato e didatticamente preparato e frequentato. Vi si potranno, così, sperimentare attività, conoscenze, interessi, linguaggi “caldi”, stimolanti, di frequente non formalizzati, talvolta anche non completamente praticati e conosciuti dallo stesso docente. Tali condizioni consentono, nel contempo, di avvicinare maggiormente gli alunni agli argomenti di studio e di colmare la distanza culturale tra gli insegnanti e gli alunni medesimi.

Infine, e non è una provocazione, non sarebbe male se, almeno in talune circostanze, il docente si accingesse ad affrontare argomenti di studio ritenuti significativi anche senza essere in possesso di una preparazione specifica ed esauriente. L'allievo sperimenterà così, insieme alla non onniscienza del suo docente, il desiderio di realizzare una conquista realmente personale perché non data e non ancora in possesso di alcuno. L'insegnante riscoprirà, insieme al senso della sua inadeguatezza conoscitiva, il bisogno di porvi rimedio studiando e ricercando con i suoi allievi.

11. La consapevolezza metacognitiva del soggetto che apprende

Quando ogni soggetto riflette, considera, analizza l'impegno mentale e pratico al quale si sta sottoponendo e lo regola, lo modula, lo corregge per eseguirlo, per renderlo adeguato, per rettificarlo, mette in atto azioni “metacognitive”. E, questo, capita comunemente e nelle circostanze più diverse.

Allora, se ogni individuo è, per così dire, “metacognitivo” che senso ha la scelta di proporre un curriculum di attività metacognitive a scuola? Non si potrebbe semplicemente assistere alla natu-

rale e spontanea evoluzione di quelle abilità metacognitive in ogni soggetto?

Una risposta può venire dal considerare quanto avviene a proposito di molte altre abilità e competenze che la scuola si propone di far conseguire ai suoi allievi ai livelli più elevati e che pure fanno parte del loro repertorio – in atto e/o potenziale – prima che varchino i portoni della scuola. Pensiamo all'abilità linguistica, a quella logico-matematica, a quella motoria: i bambini sanno parlare, realizzare ragionamenti matematici, camminare, correre, saltare.

A scuola, allora, ci si occupa dello sviluppo delle stesse abilità che spontaneamente i soggetti dimostrano già di possedere, e lo si fa perché sono delle abilità di straordinaria rilevanza per lo sviluppo e per la stessa esistenza di tutti gli individui. Per questa ragione, da un lato, le si consolida, dall'altro lato, le si aiuta a maturare e ad evolversi¹³.

Lo stesso percorso, quindi, nella scuola si può tentare di predisporlo e di perseguirlo a vantaggio dello sviluppo e della valorizzazione delle personali predisposizioni all'uso delle pratiche metacognitive, specie a riguardo di quelle attività dove è richiesta una più elevata capacità di operare sui simboli e in astratto.

Un'altra risposta all'interrogativo circa l'utilità didattica e formativa di un curriculum metacognitivo proviene dalla constatazione della diversità di grado e di livello di controllo mentale dimostrata dagli individui quando pensano, studiano, agiscono, lavorano. La scuola deve consentire a tutti i suoi scolari di realizzare il meglio possibile nei più vari campi dell'esperienza e della conoscenza; in particolare si deve occupare di dare di più a chi

¹³ O. ALBANESE, P. A. DOUDIN, D. MARTIN (a cura di) *Metacognizione ed educazione*, F. Angeli, Milano, 1995.

ha di meno. Anche a riguardo delle abilità metacognitive, soprattutto per il ruolo che possono ricoprire per il più generale sviluppo cognitivo e culturale della mente.

Considerando, perciò, il legame – già prima evidenziato – tra successo scolastico, abilità metacognitive degli alunni e loro appartenenza socioculturale, pare proprio necessaria una cura particolare per la dotazione di repertori metacognitivi validi ed efficaci degli alunni più deprivati.

Ancora, la proposta e l'attuazione di attività che stimolino lo sviluppo delle individuali abilità metacognitive, mette l'allievo nelle condizioni di controllare "come" sta imparando, di regolare il suo impegno e i suoi sforzi, di rettificare o consolidare modalità e atteggiamenti di studio e di pensiero. Così partecipa del suo apprendimento, lo segue da vicino, ne è consapevole. Ne è l'autore.

12. Gli ostacoli scolastici allo sviluppo delle abilità cognitive e metacognitive spontanee e la necessità di abbatterli

La scuola, spesso, mortifica la mente degli allievi sottoponendola a pratiche di studio e di lavoro artificiali e ripetitive, talvolta persegue quale fine preminente la memorizzazione del maggior numero possibile di conoscenze, in molti casi valuta i risultati dell'insegnamento in termini di prodotti dello stesso. Sicuramente, quando si manifesta sotto queste sembianze, non si rivela come l'ambiente giusto per fare sperimentare all'allievo la crescita delle proprie abilità mentali, dirette e riflesse.

Si può a ragione, anzi, ritenere che in queste circostanze addirittura ostacoli lo sviluppo della mente del soggetto che la frequenta, provocando quasi una atrofizzazione delle naturali disposizioni intellettive.

È necessario, invece, che i locali scolastici diventino realmente luoghi dove al bambino, al ragazzo non riesca difficile acquisire conoscenze e competenze; dove essi possano mettere alla prova le loro disposizioni, vocazioni, attitudini; dove possano perseguire, spontaneamente, lo sviluppo di queste ultime.

Occorre, allora, semplicemente cambiare le scuole!

Forse già come strutture fisiche, nel senso di fare diventare ogni locale scolastico un ambiente – di attività, di relazioni e di apprendimenti – che abbia una sua fisionomia, una sua identità. A somiglianza, da una parte, degli ambienti e dei contesti della vita e del mondo fuori dalla scuola (mercati, abitazioni, piazze, uffici, discoteche, officine, cinematografi, ecc.) e dall'altra parte, agli ambienti specializzati del mondo della cultura (laboratori tecnici e scientifici, musei e biblioteche).

Quindi, non aule differenziate tra loro soltanto per l'anagrafe degli allievi, ma personalizzate per attività e funzioni.

Occorre, però, soprattutto, cambiare le scuole rispetto alle attività che vi si effettuano e guardare, perciò, alle attività che hanno fin lì contribuito a determinare il bagaglio di conoscenze e di abilità che ogni allievo porta con sé. Per mettersi sulla loro scia quando si reputa che abbiano dato buoni risultati ovvero per invertirne il senso di marcia in caso contrario. Per realizzare, quindi anche a scuola, apprendimenti significativi e duraturi come quelli spontanei.

13. Le discipline nella didattica metacognitiva

L'intervento didattico metacognitivo dovrà, sicuramente e in primo luogo, essere orientato a vantaggio dello sviluppo più complessivo dell'individuo e delle sue facoltà intellettuali e operative. Ma, ovviamente, non potrà fare a meno di frequentare il

territorio dei saperi disciplinari anche o proprio perché questi ultimi costituiscono, in fondo, le forme di rappresentazione e di elaborazione mentale-simbolico-culturale tradizionalmente praticate a scuola.

E non a caso, ma per il contributo che possono offrire in vista della maturazione cognitiva e culturale dell'allievo.

Del resto, se così non fosse, come, in quali campi, seguendo quali argomenti, si potrebbero, a scuola far esercitare le abilità cognitive e metacognitive degli allievi? L'importante è che non si trascuri la "strumentalità formativa" delle discipline e che non si dimentichi che le abilità da conseguire, tutte, devono concorrere alla formazione intellettuale e culturale del soggetto che apprende.

Ed è proprio in considerazione di quest'ultima finalità che le strategie didattiche metacognitive possono fornire un significativo contributo. Perché, cioè, non accada che a scuola ci si preoccupi esclusivamente di trasmettere contenuti e di perseguire obiettivi disciplinari. Ma, al contrario, si tenti costantemente di sostenere lo studente nell'acquisizione personalizzata e funzionale di procedure di studio e di lavoro, di stili cognitivi, di capacità di concettualizzazione e di ragionamento, di atteggiamenti e consuetudini intellettuali.

14. Gli obiettivi didattici metacognitivi

Ciò che caratterizza profondamente gli *obiettivi metacognitivi* è il loro essere traguardi per il conseguimento di abilità e competenze di secondo ordine: di consapevolezza, di autocontrollo, di autoregolazione. *Oltre la conoscenza* e per una conoscenza – da parte dell'allievo – delle sue forme e dei suoi contenuti di conoscenza. Per poter intervenire su di essi a vantaggio di ulteriori possibilità conoscitive.

Gli obiettivi cognitivi, generali o specifici, rappresentano traguardi di sapere e di saper fare da raggiungere. La sostanza, invece, degli obiettivi metacognitivi è costituita dalle capacità dell'allievo di conoscere e controllare quel "sapere" e quel "saper fare".

«Contare, sia in senso progressivo che regressivo...» è un obiettivo cognitivo; «Essere in grado di riconoscere in sé la capacità di contare» è un obiettivo metacognitivo.

«Saper leggere e capire i testi di uso quotidiano» è un obiettivo cognitivo; «Essere consapevole della propria abilità di lettura e di comprensione, saper controllare le operazioni cognitive impegnate, saper rettificare, ecc.» sono obiettivi metacognitivi.

Gli obiettivi metacognitivi, rispetto a quelli cognitivi, assumono un aspetto meno deterministico (nei confronti degli allievi) e meno determinato (da altri). Sono meno deterministici per una serie di ragioni.

Innanzitutto, perché non assumono il medesimo carattere di prescrittività degli altri obiettivi didattici, dato che perché mettono in primo piano e tengono in conto privilegiato il personale repertorio di risorse e di risposte conoscitive e cognitive delle quali il soggetto dispone.

Quindi, perché si riferiscono a compiti cognitivi di secondo ordine – cioè di riflessione e di controllo della conoscenza – e, perciò, difficilmente definibili quantitativamente mediante unità di misura cognitiva convenzionalmente stabilite.

Per ultimo, e qui ci riferiamo sia alla minor prescrittività agita, sia anche alla minor determinazione subita, gli obiettivi metacognitivi sembrano maggiormente sgravati dai carichi e dalle pressioni (sotto forma di scadenze di acquisizione e da rispettare e di livelli di prestazione da raggiungere) esercitate dalle discipline di riferimento, dai programmi scolastici, dai contenuti e dagli argomenti preferenzialmente introdotti.

Alla minor prescrittività degli obiettivi didattici metacognitivi è connessa anche la volontà di permettere a ciascun allievo, non solo di conseguire traguardi di consapevolezza e di controllo rapportati al proprio bagaglio cognitivo e metacognitivo, ma anche di scegliere, tra le strade possibili, quella o quelle che più gli riescono congeniali.

Non v'è una sola strategia di apprendimento né generale, né settoriale, né specifica – che debba essere adottata sempre e comunque da tutti gli allievi o, anche, soltanto dal medesimo allievo. E neanche un unico modello di stile cognitivo da imitare. Perché gli individui sono differenti cognitivamente e, il più delle volte, “funzionano” comunque. Il criterio, allora, per suggerire – e non per prescrivere – mete metacognitive, deve provenire da considerazioni in ordine all'efficacia, alla funzionalità, all'economicità, alla produttività nel tempo e nello spazio, delle soluzioni sperimentate e di quelle che si ritiene opportuno far sperimentare.

Poiché né prescrittivi, né plausibilmente prescrivibili, potremmo definire “deboli” gli obiettivi metacognitivi: più che mete univocamente determinate e comunque da raggiungere, indicano direzioni di percorso, prospettive di evoluzione. Sempre rettificabili e aperte al nuovo. Proprio a causa dell'aumento delle possibilità di scelta e di azione cognitiva degli allievi, provocata dalla messa in atto di intenzioni metacognitive da parte della scuola.

Nell'affermare tale orientamento, prendiamo le distanze da chi, in nome del potenziamento delle capacità mentali degli allievi, intende azzerarne le diversità, proponendo forme di omogeneizzazione degli esiti e processi cognitivi sulla base di un modello predeterminato e, apparentemente, vincente.

Ancora un pericolo occorre scongiurare: è quello della manipolazione dell'intelligenza altrui. V'è un rischio di interferenza

compromissoria quando ci si avvicina alla sorgente dei pensieri degli individui e la didattica metacognitiva parte proprio conoscenza privilegiata dei processi cognitivi degli allievi.

Più si conosce un individuo e più si ha il potere di scegliere per lui, di condizionarlo, di confezionarlo. La scuola, gli insegnanti, devono rendersi conto dei pericoli che si nascondono dietro o all'interno di un'impostazione didattica che pur si propone, come quella metacognitiva, di liberare e valorizzare le intelligenze.

E, perciò, passare velocemente, dalla fase di eterosservazione e valutazione alla fase di autoconoscenza e autogestione dei processi cognitivi degli allievi. Senza proporsi e proporre mete e itinerari prescrittivi, omologhi e omogeneizzanti.

14.1. Un paio di considerazioni sulla didattica metacognitiva

La prima, a proposito della “debolezza” degli obiettivi metacognitivi, la seconda, a proposito dei compiti e, quindi anche, degli obiettivi della didattica metacognitiva.

La debolezza. Abbiamo, in precedenza, parlato di obiettivi “deboli” perché non fondati pesantemente sulla base di determinazioni provenienti dall'esterno (i territori di conoscenza, le discipline di studio) e perché non assumono – auspicabilmente – cogenza prescrittiva nei confronti di chi dovrà, deve perseguirli. Ma da questa debolezza promana anche la loro “forza”, la loro reale possibilità di riuscire a essere identificati dai soggetti che apprendono come direzioni e modalità di sviluppo cognitivo che è nelle determinazioni personali di ognuno provare a percorrere.

I compiti. Compito peculiare di una didattica metacognitiva e, perciò, delle operazioni di programmazione che la sovrintendono e la regolano, è sostenere e attivare, più che tecniche specifiche di metacognizione a proposito di particolari campi di intervento

cognitivo dell'allievo, atteggiamenti e consuetudini adeguate di consapevolezza metacognitiva. Lo scopo è, quindi, quello di favorire, nell'allievo, una generale e consueta attitudine a riflettere sul proprio modo di lavorare con la mente, a controllare le proprie operazioni cognitive, a scegliere le modalità più opportune di intervento, a pianificare razionalmente l'attività da svolgere e l'impegno da assicurare.

Le vocazioni metacognitive variano per qualità e livello tra un allievo e l'altro e si collegano – secondo relazioni di dipendenza, di implicazione, di reciproco sostegno – con le stesse disposizioni e vocazioni cognitive. Perciò, ad esempio, si può ragionevolmente scommettere sull'attivazione di procedure metacognitive più funzionali ed efficaci nelle attività collegate allo studio della matematica proprio nei soggetti che dispongono di una dotazione di risposte cognitive più adeguate in quel medesimo campo disciplinare. E, viceversa.

Inoltre, la variabilità dell'abilità metacognitiva degli allievi a seconda degli ambiti delle sue applicazioni interagisce più o meno direttamente con le più generali predisposizioni e consuetudini metacognitive dei medesimi e indica all'insegnante le due direzioni fondamentali di individuazione e di perseguimento degli obiettivi metacognitivi:

- il sostegno e lo sviluppo di una sempre più evoluta sensibilità metacognitiva generale (utilizzabile anche per ottenere risultati più soddisfacenti nei più diversi territori di conoscenza e di competenza);
- il sostegno e lo sviluppo di sempre più efficaci competenze metacognitive settoriali e specifiche (anche per favorire una maggiore e generalizzata disponibilità e sensibilità metacognitiva).

15. L'orientamento metodologico di fondo

Esprimiamo una preferenza generale di ordine metodologico: crediamo opportuno non puntare sull'individuazione di ambiti didattici "neutri" e specificatamente mirati allo esclusivo sviluppo delle abilità metacognitive, senza alcun riferimento alle discipline di studio. Al contrario, è bene promuovere un'ambientazione e un orientamento metodologico all'interno di tutte le discipline, sulla base di intese educative e formative di carattere collegiale.

I motivi che sostengono tale opzione si riferiscono:

- alla necessità, comunque, di aver a che fare, sia a scuola sia nella vita con l'universo dei saperi (in vista della costruzione di capacità concettuali sempre più evolute, per l'acquisizione di conoscenze plurime e significative, a vantaggio di competenze cognitive e operative di tipo generale e/o specifiche);
- al collegamento riscontrato tra la qualità e la quantità delle conoscenze e delle competenze possedute ed esplicate nei differenti territori disciplinari, da un lato, e il livello delle conoscenze e delle competenze metacognitive dimostrato, dall'altro lato;
- all'auspicata "trasferibilità" delle competenze metacognitive (di quelle generali a vantaggio di quelle specifiche, di quelle specifiche a vantaggio delle altre competenze specifiche, di quelle specifiche a vantaggio della più generale sensibilità metacognitiva), le quali, in assenza di luoghi in qualche modo commensurabili – sia pur differentemente definiti – come lo sono le discipline di studio, difficilmente potrebbero trasferire forme, stimoli, suggestioni verso luoghi altri da sé.

Alla definizione dell'orizzonte metodologico di riferimento concorre, da una parte, l'adesione a una determinata concezio-

ne della mente dell'allievo e, dall'altra, le determinazioni didattiche di fondo che da quella concezione derivano. La mente che deve ispirare l'intervento metacognitivo non può essere "passiva" e predisposta soltanto a ricevere, contenere, emettere informazioni.

Altrimenti non potremmo parlare di "stili" cognitivi, di strategie di apprendimento personalizzate, di differenti sensibilità metacognitive. Ci troveremmo al cospetto, invece, di repertori omologhi di risposte cognitive, la cui eventuale diversità non potrebbe essere addebitata se non a una differente esposizione alle stimolazioni emesse. E l'azione didattica, conseguentemente, non potrebbe connotarsi se non attraverso modalità omogeneizzanti e, al più, compensatorie (dare di più a chi ha di meno) di intervento.

La didattica metacognitiva, al contrario, intende battere altre strade, proprio perché parte da una concezione della mente diametralmente opposta a quella prima delineata. È una mente attiva, costruttrice di concetti e di abilità, ricostruttrice del patrimonio culturale dell'umanità e della società, partecipe dell'acquisizione di conoscenze e competenze. Le quali, altrimenti, o non si realizzano oppure risultano evanescenti ed effimere.

Corrispondentemente, pensiamo a un'impostazione metodologica di fondo, orientata a favorire, a potenziare, a valorizzare, negli allievi, lo spontaneo e personale lavoro di costruzione conoscitiva e concettuale, mediante:

- l'accurata osservazione dei repertori mentali degli allievi;
- l'impostazione metacognitiva delle specifiche attività didattiche;
- l'ambientazione metacognitiva dei luoghi di apprendimento, di studio e di ricerca;
- la caratterizzazione metacognitiva del curriculum scolastico a riguardo sia dell'individuazione di contenuti particolarmente

stimolanti le operazioni metacognitive, sia della possibile articolazione di quei contenuti secondo modalità organizzative (script, frame, copioni di apprendimento, ecc.) non lontane da quelle che, spontaneamente, vengono elaborate dalle nostre menti.

16. Iniziare dalla conoscenza dei repertori mentali degli allievi: ovvero conoscere far conoscere

Obiettivo immediato di un'impostazione didattica metacognitiva è lo sviluppo delle abilità metacognitive nell'allievo. Tradotto in termini essenziali, questo significa aiutarlo a:

- *conoscere e utilizzare quello che sa e quello che sa fare con la mente*
- *conoscere, valutare e adeguare/adattare i tratti più significativi del proprio stile cognitivo (generale/specifico) e dei propri atteggiamenti e comportamenti metacognitivi*
- *scegliere le strategie di apprendimento e di studio più efficaci e pianificare le operazioni mentali e pratiche interessate da e nello studio*
- *controllare e regolare le medesime operazioni mentre sono in azione*
- *verificare e valutare la prestazione realizzata e ripercorrere mentalmente i processi cognitivi che l'hanno determinata.*

Perché l'allievo possa incamminarsi lungo la strada della *conoscenza della sua conoscenza* è, però, innanzitutto, necessario che abbia la possibilità di dimostrare – all'insegnante e a sé medesimo – quello che sa e come lo sa. E, perché l'insegnante possa riservare a sé stesso la possibilità di individuare e attuare strategie efficaci di sviluppo metacognitivo (ma lo stesso vale per qualsiasi altra strategia didattica), è necessario che si attrezzi, in

primo luogo, a conoscere le capacità, le caratteristiche, le propensioni cognitive e metacognitive dell'allievo. La conoscenza del mondo mentale dell'allievo è importante ancora per almeno un paio di ragioni. Innanzitutto consente all'insegnante di ipotizzare, pianificare, attuare e regolare continuamente qualsiasi intervento didattico. Nello specifico, poi, degli scopi di una didattica metacognitiva, la conoscenza del repertorio di risposte cognitive degli allievi è addirittura indispensabile: è una condizione senza della quale la globalità dell'intervento perde di qualsiasi fondamento. In sua assenza, si procede alla cieca: quale strategia di lavoro consigliare, quale stile cognitivo rettificare o valorizzare, quale modalità di memorizzazione incentivare, se non si sa nulla – e nè si tenta di saperlo – del repertorio conoscitivo e cognitivo dell'allievo?

16.1. Condizioni preliminari per la conoscenza dei repertori degli allievi

Riteniamo fondamentale, a questo punto, richiamare, a proposito delle modalità di indagine dei repertori di pensiero degli allievi, alcune delle condizioni preliminari già prima menzionate a riguardo dell'intervento didattico metacognitivo.

In particolare ci pare opportuno menzionare la necessità di non fondare la pratica didattica quotidiana sulla predisposizione di “kit didattici” preconfezionati – il più delle volte da altri e che richiedano agli allievi un impegno di tipo essenzialmente esecutivo-compilerio.

Al contrario, se lo scopo è quello di portare allo scoperto le conoscenze e le modalità di lavoro mentale delle quali l'allievo dispone, si deve puntare su attività che le mettano in gioco perché possano rivelarsi. Di sicuro, questo non può verificarsi con attività di lavoro che, anche se talvolta didatticamente opportune,

scarsamente, però, sollecitano la capacità di pensiero autonomo e di azione personale dell'allievo.

Una seconda condizione preliminare che ci preme qui ricordare non è che la diretta conseguenza della prima: la partecipazione sempre più attiva e consapevole dell'allievo alla costruzione delle sue conoscenze. Quanto più egli potrà partecipare al progetto formativo che la scuola e gli insegnanti concorrono a predisporre e attuare, tanto più sarà messo nelle condizioni di esplicitare il patrimonio delle sue *conoscenze* e delle sue *abilità cognitive*.

È, infine, quanto mai necessario, che lo stesso insegnante non voglia ritrovare nei suoi allievi – secondo la tradizionale prassi informazione, studio, interrogazione/verifica – soltanto le tracce del suo intervento; ma, al contrario, si apra sempre più alla elaborazione autonoma e personalizzata delle conoscenze da parte dell'allievo.

Un'ulteriore condizione in grado di consentire l'esplicitazione dei repertori della mente è costituita da un orientamento metodologico-didattico che miri al conseguimento, da parte degli allievi, di abilità cognitive e di strutture concettuali "forti" piuttosto che al raggiungimento di obiettivi didattici minimi, dettati direttamente dai saperi scolastici.

Infatti, nel primo caso, al centro dell'interesse ci sono le conoscenze e le competenze di ogni allievo; nel secondo caso, la disciplina (e il docente osserva e valuta in riferimento a questa la specifica singola prestazione ovvero il più complessivo rendimento nelle attività di studio).

Intanto, occorre chiedersi cosa è opportuno che l'insegnante cerchi di conoscere del mondo mentale dell'allievo. Pare evidente che debba preoccuparsi sicuramente di sapere qualcosa circa:

a) *le conoscenze possedute*

b) *le modalità e i livelli di concettualizzazione operanti*

- c) *gli stili cognitivi preferibilmente frequentati*
- d) *le strategie mentali e operative adoperate*
- e) *le conoscenze e le competenze metacognitive attivate*

17. Qualcosa sugli stili cognitivi

Per ragioni di spazio non possiamo soffermarci sui diversi oggetti di osservazione (e di autoosservazione) elencati. D'altronde, non ci avventuriamo neanche a presentare alcune delle procedure essenziali di promozione dell'intervento didattico metacognitivo.

Facciamo un'eccezione, invece, a proposito degli stili cognitivi, non foss'altro che per l'associazione che spesso si fa tra la promozione della metacognizione a scuola e il riconoscimento e la valorizzazione degli stili cognitivi.

Iniziamo col dire che per *stile cognitivo* si intende la maniera abituale secondo la quale ogni soggetto interpreta il suo impegno nelle attività che interessano la mente.

Nella letteratura d'argomento, a proposito del significato da attribuire allo *stile cognitivo*, si oscilla tra un'interpretazione estensiva e globale e un'interpretazione ridotta e settoriale.

Nel primo caso, si avrebbe a che fare con delle procedure di lavoro mentale che, nella loro essenzialità e generalità, verrebbero espresse costantemente dal soggetto mentre apprende ed elabora le sue conoscenze, quale che sia la disciplina o l'attività di studio. Una sorta di marchio personalizzato di fabbricazione cognitiva, un tentativo di accostamento agli stili espressivi di artisti, poeti e scrittori.

Nel secondo caso, invece, si punterebbe su consuetudini di studio e di lavoro meno estese, di portata decisamente più ridotta, messe in atto dal soggetto in maniera diversificata a seconda del campo di intervento. Non si avrebbe a che fare, allora, con

uno stile cognitivo unico, ma con più stili cognitivi presenti e interagenti all'interno dello stesso individuo.

È, forse, preferibile tenere in conto entrambe le interpretazioni perché ci si possa, da un lato, correttamente riferire a una sorta di identità o cifra operativa generale che l'individuo esprime costantemente (o quasi) quando lavora con la mente e, dall'altro, fare i conti con le specifiche richieste del compito cognitivo da espletare e con le particolari vocazioni e caratteristiche del soggetto.

Utilizzeremo perciò le locuzioni di *stile cognitivo globale* (nel primo caso) e di *stile cognitivo specifico* (nel secondo caso).

Anche a proposito degli stili si potrebbe e dovrebbe – per conoscere e tener in conto il repertorio di risposte cognitive degli allievi – fare riferimento alle connotazioni di lavoro mentale tipiche di una particolare fascia evolutiva. Per conoscere qualcosa di qualcuno è bene, infatti, individuare degli orizzonti, sia pur flessibili di riferimento, delle occasioni di confronto, dei presumibili indicatori di sviluppo. Gli “stadi evolutivi” possono assolvere a questo compito.

17.1. Gli allievi presentano stili cognitivi differenziati tra loro

Gli stili cognitivi caratterizzano profondamente le persone che li adottano e stanno a dimostrare che gli individui «ragionano e pensano in maniera diversa»¹⁴. Allo scopo di tentare di rappresentare gli stili cognitivi si può ricorrere, a coppie di aggettivi qualificativi, in grado di designare in maniera impressionistica le polarità di *stile*. I comportamenti cognitivi degli allievi andrebbero così a collocarsi, a seguito delle rilevazioni effettuate, lungo la retta che collega idealmente i due aggettivi.

¹⁴ C. CORNOLDI, R. DE BENI e Gruppo MT, *Imparare a studiare*, EriKson, Trento, 1993.

Questi gli accoppiamenti:

- Stile cognitivo **sistematico-intuitivo** (da una parte, adozione di un metodo di lavoro mentale basato su piccoli passi da effettuare linearmente e sulla presa in considerazione di tutte le variabili in gioco; dall'altra parte, elaborazione delle proprie deliberazioni cognitive mirate alla conferma o alla falsificazione di ipotesi di soluzione).
- Stile cognitivo **globale-analitico** (il primo, caratterizzato da una visione ecologica e complessiva del problema, dell'argomento da affrontare; il secondo, da un esame puntiglioso e mirato degli elementi in gioco).
- Stile cognitivo **impulsivo-riflessivo** (da un lato, risposte rapide e quasi istintuali alle stimolazioni ricevute; dall'altro lato, riflessioni, ripensamenti, valutazioni ponderate, prima e durante l'esecuzione di un compito).
- Stile cognitivo **verbale-visuale** (rispettivamente, preferenza o propensione per l'uso del codice linguistico e per le attività che mediante lo stesso si realizzano o che su di esso si fondano ovvero, viceversa, disposizioni e vocazioni favorevoli nei confronti del codice iconico e della sua messa in atto).

Ovviamente, si tratta di caratterizzazioni di stile cognitivo che tendono a estremizzare le disposizioni e gli atteggiamenti degli individui impegnati in compiti di apprendimento e di acquisizione della conoscenza. Non solo, ma sembrano quasi “incasellare” rigidamente e, per molti versi anche considerare “neutri” i comportamenti cognitivi e operativi delle persone, trascurando il peso, l'importanza, la coazione determinata dalle differenti situazioni che si vivono, i contesti anche comunicativi nei quali si esplicitano, le emergenze alle quali devono rispondere. In una parola, dimenticano o mettono tra parentesi, la vita e non soltanto quella “scolastica”.

Per queste e per altre ragioni, le diversità di stile qui richiamate, vanno considerate senza particolari ossessioni di purezza rappresentativa e per quelle che sono e, cioè, delle possibilità tendenziali di pensiero e di comportamento espresse dagli individui e, nel nostro caso, dagli allievi. Possibilità che, non soltanto, possono essere revocate alla prima occasione dagli stessi soggetti che generalmente le esprimono, ma che, anche, spesso si incrociano tra di loro, si danno il cambio, convivono.

Ciò nonostante, conviene che a scuola vengano riconosciute¹⁵: dagli insegnanti perché adeguino la loro azione educativa e didattica; dagli alunni e dagli studenti, perché si rendano conto di come, in generale ovvero nello specifico di un determinato compito cognitivo o di una particolare situazione di vita, si comportano. E, perché, ancora, si servano di tale consapevolezza per migliorare la loro frequentazione delle attività di studio e dei territori del sapere.

¹⁵ C. CORNOLDI, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.

ANTONELLA MANCANIELLO

FAMIGLIA E SCUOLA: RAPPORTO IN CONTINUA TRASFORMAZIONE ALLA RICERCA DEL BENESSERE

Essere genitori oggi: le trasformazioni familiari

Essere genitori è sempre stato molto difficile in ogni passato, ma oggi, forse, la **manca**za di confronto con un tempo sicuro rende questa esperienza ancora più difficile: il confronto con il passato, anche il più recente diviene davvero raramente possibile, perché **nell'arco di due generazioni ci sono cambiamenti abissali difficili da mettere a confronto**. Allora fare i genitori, senza poter contare su di una riflessione e sul confronto, trasmettere valori e sicurezze, senza forse esserne poi così convinti proprio perché non si è più sicuri che siano quelli giusti è davvero faticoso. Tutti i valori proposti dagli adulti subiscono una revisione nella società di oggi, le antiche sicurezze di ciò che è bene e ciò che è male non hanno più basi così sicure: in ogni momento c'è un ripensamento... Ed allora, come educare i propri figli? quale punti di riferimento dare loro? come poter capire le nuove generazioni che sembrano sempre più "extraterrestri" agli occhi dei genitori?

È fondamentale cominciare a riflettere in tal senso. Anche perché non ci sono risposte già pronte! La bellezza e la bruttezza di

questa fase storica è che non ci permette di pensare a qualcosa di statico nell'educazione, un "si fa così", "i miei genitori facevano così e così farai te"... se si vogliono davvero educare persone in grado di realizzare la propria felicità, di vivere la propria esistenza mettendo a frutto le peculiarità e i doni che si portano dentro, divenendo davvero quello che ognuno desidera poter essere, è necessario "rimettere in continua discussione il proprio agire". Non ci sono né ricette né modi che vanno bene in assoluto, ci sono molte riflessioni di studiosi di vario genere che danno delle piste da seguire, ma è soprattutto dall'esperienza quotidiana che si possono trarre modalità educative da offrire ai ragazzi.

Nella relazione educativa ognuno interviene con il proprio modo di essere, di pensare, di leggere il mondo e questo influenzerà ogni metodo educativo che quindi avrà comunque sempre bisogno di essere interpretato. Bene proprio perché la dimensione sociale è così complessa e così mobile che si deve tenere di conto di alcuni aspetti così banali e così semplici che invece sono davvero difficili da rendere reali.

Andando a vedere i cardini dello sviluppo della personalità, secondo tutti gli studiosi del campo psicoanalitico e psicologico, si scopre che vi sono degli elementi ricorrenti e imprescindibili quali l'accoglienza, l'accettazione, la relazione empatica, la relazione simbiotica e il processo di individuazione e, infine, la trasmissione di emozioni e di amore. Veri, non simulati!

Individuo – genitore è davvero un binomio difficile!

Gli adulti, spesso, rifiutano il "pierino" che crea problemi perché non corrisponde all'immagine mentale del figlio/studente, alle aspettative rivolte su di lui, al riscatto personale di ciò che i genitori avrebbero voluto essere e non sono stati... È troppo legata al desiderio adulto la vita dei figli, mentre dovrebbe essere maggiormente condivisa la visione che loro hanno di loro stessi

e insieme cercata una strada possibile e percorribile, senza abbandonare il bambino alla propria scelta: sempre accompagnandolo.

Il cambiamento di sé in una società in continua trasformazione

Osservando la quotidianità tutti si accorgono e si domandano perché i gesti di ogni giorno, gli avvenimenti, non sono più raffrontabili con il passato, neppure quello più recente. Soprattutto è percepibile la sensazione di essere persone diverse nel momento in cui si passa da un ambito ad un altro della propria vita, dal lavoro alla famiglia, alle vacanze, quando si vivono momenti di solitudine, arrivando perfino spesso a non saper neppure descrivere in modo chiaro le proprie azioni.¹

Il ritmo accelerato del cambiamento, i diversi ruoli a cui continuamente si è chiamati, la grande quantità di opportunità a disposizione, la miriade di messaggi a cui si è sottoposti, dilatano l'esperienza cognitiva e affettiva, in modo da non esserci nessun paragone possibile da fare con culture del passato. Negli ultimi decenni sono venuti meno i punti di riferimento su cui sia i gruppi che i singoli soggetti fondavano la continuità della propria esistenza. Per ogni persona, ormai, si pone il problema di trovare una risposta alla domanda prima e ultima: "chi siamo", poiché vengono meno i punti sui quali poggiare il proprio percorso di vita e "la ricerca di dimora dell'io diventa così vicenda comune e l'individuo deve costruire e ricostruire la propria casa di fronte al mutamento incalzante degli eventi e delle relazioni. [...] Un mondo che vive la complessità e la differenza, non può sfuggire

¹ Cfr. J. ELSTER (a cura di), *L'io multiplo*, Feltrinelli, Milano 1985.

l'incertezza e chiede agli individui la capacità di mutare forma restando se stessi."²

Il processo di individuazione, allora è una necessità che si ripresenta continuamente nella vita, poiché l'io non poggia più solidamente su una identificazione stabile, ma vive una molteplicità di forme, ognuna con un suo significato. Vi è bisogno di una forte interrelazione tra il mondo interno – le dimensioni affettive e sensoriali che permettono di vedere, provare, sentire, comunicare – e il mondo esterno, poiché senza apertura all'altro, senza la volontà di raccogliere le sfide che una società complessa pone ad ogni individuo e alla collettività nel suo insieme, il rischio è quello della chiusura, dell'isolamento.

È straordinaria la velocità del cambiamento a cui tutta la società è sottoposta.³

In questa prospettiva, fatta di tante – forse, a volte, fin troppe – opportunità, possibilità, alternative che si profilano nel quotidiano, la sfida più impegnativa da affrontare diviene quella di dover scegliere: “di fronte al possibile che seduce e minaccia non ci si può sottrarre al rischio della decisione (di cui la catastrofe è figura e metafora estrema).”⁴ La scelta è inevitabile e non affatto semplice, tanto più che ogni volta che sperimentiamo una modalità di azione, ci rendiamo conto che non è possibile trasferire in un altro campo l'esperienza precedentemente acquisita. In ogni contesto, in ogni relazione ci si rende conto dell'impossibilità di utilizzare linguaggi, regole, modi di fare e della necessità di rimodellare ogni volta le modalità di pensiero. Velocità e variabi-

² A. MELUCCI, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 10.

³ Cfr. S. BURGALASSI, *Uno spiraglio sul futuro. Interpretazione sociologica del cambiamento sociale in atto*, Giardini Editori, Pisa 1980.

⁴ A. MELUCCI, *Il gioco dell'io*, op. cit., p. 51.

lità sono due caratteristiche dei sistemi complessi che però in questo momento storico hanno raggiunto una frequenza e un'intensità senza precedenti, così che, di fronte alla grande quantità di campi d'azione in cui è possibile misurarsi, l'individuo si accorge delle insufficienti capacità a disposizione. Un profondo senso di incertezza accompagna le decisioni che quotidianamente devono essere prese e l'analisi delle diverse alternative possibili, tanto che la capacità di scegliere diviene uno dei primari obiettivi da perseguire, non ultimo per il motivo che pur essendo possibile la non scelta, in realtà essa avviene comunque, perché la non scelta, è sempre una scelta.

Ogni esperienza di cambiamento porta con sé una componente positiva, che proietta verso il nuovo e verso l'inesplorato, ma anche una paura di ciò che è ignoto, che non si è capaci di prevedere. Il cambiamento diviene una meta a cui aspirare, a cui ambire, ma allo stesso tempo è limitato dal timore, dall'incertezza. La scelta che continuamente si pone davanti è quindi fluttuante tra il lancio nell'ignoto e l'ancoraggio alle certezze di ciò che è già conosciuto, ma scegliere tra le infinite possibilità è un compito arduo, soprattutto perché ciò che viene scartato è sempre di più di ciò che viene scelto. Se la sofferenza psichica è l'estrema risposta a questa difficoltà, vi sono vari stadi di problematicità in questo processo di trasformazione dovuti al repentino cambiamento a cui si è sottoposti. Vi è anche un altro fattore da non dimenticare, ovvero che nell'io dimorano più parti e la profonda esperienza di incertezza nasce proprio dal conflitto tra la difficoltà di identificarsi con una sola di esse e allo stesso tempo dalla necessità che questo venga fatto.⁵

⁵ Cfr. BODEI, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Einaudi, Torino 1987.

In tale prospettiva assume un ruolo e un significato particolare il tema della responsabilità, nella sua accezione *di capacità di rispondere*, sia come riconoscimento di se stessi e di ciò che ci sentiamo di essere, sia come riconoscimento dell'altro e del modo di porsi nelle relazioni.

Ciò non si trova più nell'identificazione con un unico modello, con l'appartenenza ad un solo gruppo o nel riconoscersi appieno in una cultura, ma vi è bisogno di una capacità di *cambiar forma*, di potersi ridefinire di fronte al nuovo, di rendere reversibili e rinnovabili scelte e decisioni.

La nostra epoca è caratterizzata da questo dover moltiplicare modi di essere, linguaggi, relazioni. E intrinsecamente chiede una grande umanità, una forte spinta verso l'altro e verso la ricerca di correlazione tra le differenze, una carica di umiltà per saper sempre ridimensionare i nostri confini per accogliere e *sup-portare* chi non è subito in sintonia. Senza questa disponibilità non è possibile cambiare forma, al limite si cambia maschera.

Reti di relazione sempre più complesse, messaggi e informazioni sempre più ampie, rischiano di frantumare l'individuo; vi è la necessità di imparare ad *aprire* e *chiudere* il proprio mondo: partecipazione e rinuncia, riposta e silenzio, legami e distacchi diventano fondamentali per la vitalità del sistema-uomo, che deve trovare un proprio ritmo in questo andamento senza stasi. La capacità di poter vivere discontinuità ed eterogeneità di tempi e spazi, richiede anche una unificazione dell'esperienza, che deve venire da qualità di percezione immediata, intuito, immaginazione, tutti aspetti appartenenti alle culture tradizionali. Le radici nel presente, non possono fare a meno di quelle del passato per non rendere meramente finalistico allo scopo l'agire e l'esperienza. Ma le radici nel presente sono fondamentali per affrontare le

trasformazioni e attraversare le metamorfosi che si presentano nell'arco della vita.⁶

Famiglia, coppia, genitori, quale interlocutore?⁷

L'idea di famiglia corrisponde alla inalterata esigenza di considerare i genitori quale parte integrante di un sistema di relazioni socio affettive in cui si affacciano sia i figli che i nonni, i parenti più prossimi come anche persone amiche o comunque stabilmente inserite nel circolo vitale familiare.

In una corretta lettura delle relazioni all'interno di una famiglia, anche l'idea di coppia viene a testimoniare una ulteriore situazione di dinamicità mantenendo inalterata la specificità della *societas* affettiva e culturale che lega stabilmente i due coniugi/partner, facendone un soggetto unico ed irripetibile in continua crescita educativa. Si può così pensare all'idea del dinamismo per cogliere l'aspetto oggi saliente di un sistema di relazioni interpersonali che si fonda su di una relazione di coppia a sua volta soggetto di relazioni con i figli e con la famiglia nella sua globalità.

Dunque, ci si ritrova a confrontarsi con una realtà molto più complessa rispetto anche solo alla delineazione dei rapporti scuola-famiglia che stava alla base della definizione della collegialità nella scuola prima dell'avvento dell'autonomia, in quanto l'interlocutore di questa scuola in via di profonda trasformazione è una coppia di coniugi/partner, ciascuno per suo conto impegnato a crescere lungo le fasi della propria vita adulta (all'interno del

⁶ Cfr. A. MELUCCI, *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna 1991.

⁷ GIORGIO BOCCA, relazione alla III Giornata Europea dei Genitori.

proprio processo di educazione permanente), impegnata nel costante affinamento educativo della propria socialità coniugale, quasi costretta dalla propria generatività genitoriale ad uscire da sé per farsi carico dei propri figli, realizzando con essi una dimensione familiare al cui interno sono presenti una pluralità di figure e ruoli che richiedono di venire costantemente riportati a sintesi educativa unitaria a favore dei figli.

Genitori e scuola: due astrazioni e confronto⁸

Provocatoriamente, si può descrivere un simile confronto nei termini di due virtualità, la scuola in trasformazione e la coppia genitoriale in evoluzione autoeducativa, entrambe non sopportano un appiattimento definitivo ultimativo, bensì richiedono spazi essenziali al fine di poter compiere fino in fondo propri itinerari di senso.

Se non appare più possibile pensare ad una scuola inserita all'interno di una rigida divisione sociale del lavoro, cui venga attribuito il compito di mera trasmissione di una cultura codificata e stratificata, men che meno è possibile pensare ai genitori quale soggetto staticamente fronteggiabile lungo tutto l'arco di esperienza scolastica dei figli o, peggio, unicamente nei termini di "utili idioti" che la scuola debba curare, preparandoli a forme edulcorate di partecipazione collegiale.

In teoria, la famiglia si rivolge alla scuola per dividerne il progetto educativo, in quanto vicino alla propria progettualità sui figli, e stipula con essa un "patto educativo" in cui è parte attiva, assumendosi la responsabilità derivante al genitore all'interno di

⁸ GIORGIO BOCCA, relazione alla III Giornata Europea dei Genitori.

complessi processi di istruzione educativa. In realtà, la situazione di molte famiglie è assai più complessa; non educate ad educare i figli, si trovano in seria difficoltà a prospettare una propria progettualità, quando anche non si sentono in grado di assumersi un tale impegno oneroso, visto come improprio e pesante. Nei confronti di tali famiglie, per la scuola è più facile giocare interamente il proprio ruolo educativo attraverso l'istruzione, non facendosi affatto coinvolgere dai problemi educativi familiari. Neppure la scuola, proprio in quanto luogo di istruzione educativa in età evolutiva, appare attrezzata per svolgere un sostegno attivo ai genitori nello svolgimento del loro ruolo.

D'altro canto, la scuola se non fonda la propria azione educativa sulla fattiva collaborazione con le famiglie dei propri allievi poco riesce ad attuare e finisce per vedere impoverita la propria opera: favorire al massimo l'assunzione da parte della famiglia del proprio ruolo sì da rendere maggiormente incisiva la propria azione di istruzione educativa.

Resta poi da chiedersi se la formazione dei genitori debba essere compito della scuola in quanto tale o se, secondo una corretta applicazione del principio di sussidiarietà previsto nel dettato Costituzionale e nel rispetto della complessità delle dinamiche della vita evolutiva della coppia e della famiglia, non spetti ai genitori stessi di organizzarsi al fine di procedere alla propria auto-educazione, spettando alla scuola, semmai, di favorire e sostenere tale processo, secondo una corretta applicazione del principio di sussidiarietà.

L'organizzazione del rapporto tra famiglia e scuola

Famiglia e sistema educativo svolgono un compito fondamentale nella formazione dei giovani ed hanno la primaria responsabilità nella trasmissione di valori umani e morali, poiché in ogni

altro luogo della nostra società questa continuità di trasmissione ci appare oggi spezzata proprio dalla modernità senza cultura, senza storia e senza radici che minaccia i legami sociali, i legami tra diverse generazioni, lo spirito dell'accoglienza. Oltre al rapporto individuale tra genitori e sistema scolastico, che per la maggior parte delle famiglie si esaurisce nel rapporto con il docente nel momento di "ricevimento" delle famiglie, la scuola italiana ha da tempo compreso e incentivato il valore del rapporto con le associazioni dei genitori, vero propulsore di incontro e sviluppo di sinergie tra le due istituzioni. "Trent'anni fa Rodari osservava che *"il punto cruciale è quello dell'incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro fra Scuole e Società: Se questo incontro fallisce, la struttura non vive"*. Questo concetto è alla base della democrazia rappresentativa degli Organi Collegiali tanto nobile nella fase ideativa quanto misera nella sua attuazione. Oggi a trent'anni dai decreti delegati possiamo ben dire che *la partecipazione* non basta ma che occorre la *comprensione educativa* della famiglia e della scuola nel percorso formativo dello studente per renderlo personalizzato ed efficace."⁹

Il DPR 477/73 ha introdotto la famiglia nella scuola, definendone con precisione taluni ambiti di azione all'interno di organismi ben delineati, sancendo comunque una precisa differenziazione fra l'azione di istruzione, appannaggio del corpo docente, ed una sorta di salvaguardia del diritto dovere delle famiglie all'educazione riletto nei termini di collaborazione alla gestione di momenti istituzionali (consiglio di circolo e di istituto) e di dialogo informale attorno all'educazione dei figli (consigli di classe ed interclasse).

⁹ Roma 14 ottobre 2003, Lucrezia Stellacci 2° Giornata Europea dei Genitori e della Scuola.

L'introduzione dell'autonomia degli istituti ha visto il delinearsi di spazi di libertà educativa in sede locale. Ciò sta di fatto rimettendo in movimento l'intera scuola, costringendola per un verso alla ricerca di mediazioni in sede locale e per un altro ad esplicitare gradienti di professionalità che possano legittimarne il ruolo essenziale all'interno della comunità locale.¹⁰

Il cambiamento imposto dall'autonomia ha portato una serie di modifiche strutturali costringendo la scuola a perdere la sua "staticità" di luogo deputato alla trasmissione di contenuti per divenire un luogo dinamico in continua evoluzione che incentiva e sviluppa l'aspirazione di ogni cittadino alla cura della propria crescita personale lungo tutto il percorso di vita.

In questa ottica il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola è stato previsto dal DPR 567/96 e successive modificazioni ed integrazioni, al fine di valorizzare la componente dei genitori e di assicurare una sede stabile di consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche.

Con il D.M. 14 del 18/2/2002 è stato quindi istituito il Forum, ne fanno parte le Associazioni dei genitori maggiormente rappresentative ed è costituito da un massimo di due rappresentanti di ciascuna di esse. Il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola ha sede presso il MPI – Dipartimento per i Servizi nel Territorio – Direzione generale per lo studente. Successivamente all'istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori, con il 2003 si è avviata l'attivazione dei Forum regionali, più vicini all'attività delle scuole, più legati al territorio, più raggiungibili dalle famiglie.

¹⁰ G. BOCCA, professore di Pedagogia generale, Libera Università di Bolzano, Università Cattolica di Milano. III Giornata Europea dei Genitori e della Scuola, 12 ottobre 2004.

La Commissione Europea ha indetto la “Giornata europea dei genitori e della scuola” con lo scopo di diffondere nei paesi dell’Unione Europea il tema del “partenariato” tra scuola e famiglia come “elemento facilitatore” della buona riuscita della formazione educativa dei giovani, per la prima volta il giorno 8 ottobre 2002. Alla base di tale decisione la consapevolezza che il clima educativo più sereno delle classi in cui si è sviluppato un buon “partenariato” tra genitori e insegnanti porta a più alti livelli qualitativi l’apprendimento cognitivo e lo sviluppo psico-affettivo dei bambini. La giornata viene costruita con l’apporto fattivo delle associazioni europee federate all’Epa (Associazione Europea dei Genitori), tra cui le Associazioni del Forum Italiano.

La partnership educativa tra scuola e famiglia rappresenta, quindi, un punto di forza irrinunciabile per dare ai ragazzi le massime opportunità di sviluppo sereno ed armonioso e per fronteggiare i complessi problemi della crescita e della formazione della personalità dei giovani.

In questo quadro, già il 3 e 4 ottobre 2003 nella Conferenza interministeriale sul disagio giovanile e la dispersione scolastica svoltasi alla presenza dei Ministri dell’educazione e delle politiche giovanili d’Europa, sono stati sottolineati alcuni principi di riferimento educativo:

- ruolo primario della collaborazione tra scuola e famiglia per la promozione del successo formativo di ciascun giovane;
- esigenza che i sistemi di istruzione e formazione valorizzino gli apprendimenti non formali ed informali, acquisiti dai giovani in famiglia, nei gruppi di pari, nelle associazioni giovanili e nel volontariato;
- valenza positiva espressa dal volontariato, attraverso il quale i giovani esercitano i valori della partecipazione e della solidarietà, acquisiscono capacità di scelta e responsabilità e costruisco-

no il loro senso di appartenenza, sperimentando concretamente i principi che sono a fondamento della convivenza civile;

- sostegno alla formazione di personale educativo, genitori, insegnanti, formatori, tutor, orientatori e dirigenti scolastici su pratiche didattiche, modalità organizzative, saperi, metodologie e strumenti operativi, per favorire la complementarietà degli apprendimenti formali ed informali, quale strategia per prevenire e contrastare l'abbandono degli studi ed il disagio giovanile;
- importanza del rapporto tra scuola e famiglia per prevenire e affrontare le varie forme del disagio;
- promozione e sostegno a centri di aggregazione per i giovani, che si configurino come luoghi di incontro, di comunicazione intergenerazionale, anche tra ragazzi e genitori, mondo del volontariato e istituzioni, per la progettazione e la sperimentazione delle attitudini dei ragazzi;
- scambio e diffusione delle migliori esperienze realizzate, nel rapporto tra scuola, famiglia e volontariato, per prevenire e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e del disagio, promosse da scuole con le associazioni di volontariato ed associazioni locali.

Nel 2003, dopo l'istituzione dei forum – nazionale e regionali – delle Associazioni dei Genitori nella Scuola, si è avviata anche quella dei forum provinciali, che completano così la rete organizzativa, indispensabile per un rapporto continuativo tra associazioni genitori e amministrazione scolastica ai vari livelli operativi. Il Ministero della Pubblica Istruzione, dalla costituzione del FoNAGS, ha intensificato e promosso:

- convenzioni con associazioni sportive, culturali e sociali per facilitare le azioni comuni tra scuole e territorio e realizzare qualificate esperienze di apprendimento formale e informale.

- azioni di informazione dei genitori, con documentazione mirata e accessibile e aprendo forum telematici su specifiche problematiche.
- seminari nazionali di formazione, specificatamente dedicata ai genitori.

Portare i genitori, attraverso momenti di formazione e azioni condivise, a vivere esperienze coinvolgenti di “*cittadinanza attiva*”, rafforza una cultura di governo della scuola, condivisa da tutte le componenti e rende più efficace l’opera dei docenti nell’educare gli allievi alla convivenza civile.

In occasione della “V Giornata Europea dei genitori e della scuola” (10 ottobre 2006) il Forum ha deciso di collaborare in stretta sinergia con la scuola per l’attuazione del Decreto 13 aprile 2006 “*Realizzazione di campagne scolastiche per un uso corretto e consapevole del mezzo televisivo*” che, all’art. 1, recita “È promossa la campagna «Usiamo bene la TV», nell’ambito della quale il Ministro delle comunicazioni, d’intesa con il Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, intende attuare iniziative finalizzate alla sensibilizzazione sulle tematiche dell’uso corretto del mezzo televisivo, rivolte agli studenti di ogni ordine e grado e ai loro genitori, attraverso il coinvolgimento delle emittenti radiotelevisive nazionali.”

Dalla collaborazione tra la Direzione Generale per lo Studente e il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola è nato così il progetto Nazionale “Teleduchiamoci” per la promozione di progetti mirati ad un uso consapevole della TV.

Il progetto risponde al macro obiettivo di rappresentare una concreta forma di collaborazione scuola – famiglia e all’obiettivo didattico di valorizzare la capacità d’uso del mezzo televisivo, offrendo strumenti concreti per rafforzare le capacità critiche di

lettura dei linguaggi radiotelevisivi e le capacità comunicative nella loro dimensione pedagogico-educativa, sensibilizzando, contemporaneamente, studenti e genitori all'uso corretto del mezzo televisivo.

L'impegno dei rappresentanti dei Forum delle Associazioni dei Genitori è finalizzato a rendere ancor più saldo il rapporto tra famiglia e scuola individuando nuovi spazi di azione condivisa, e nuove forme di espressione della partecipazione dei genitori alla vita scolastica.

“Siamo in un momento storico di ripensamento del sistema scolastico italiano, in cui, nella nostra società, si pongono in primo piano presunti e reali problemi economici, limitando spesso in modo pesante l'aspetto culturale e con ciò, anche l'istituzione “scuola” che è un ambito importante di cultura.

È chiaro che il problema non può esaurirsi in una riforma delle istituzioni, che la modernizzi, rendendola di nuovo funzionale alle esigenze educative e formative emergenti. Non si tratta tanto di aggiornare l'istituzione rispetto all'evoluzione della società, ma di creare nella società dei fatti nuovi capaci di essere risposta vera ai bisogni educativi emergenti.

È sempre più evidente che i problemi che agitano il pianeta scuola, il pianeta cultura, non potranno essere risolti se non con l'apporto determinante di educatori capaci di dare vita ad esperienze reali e attraverso condizioni sociali e politiche che rendano possibile l'esercizio della libertà, della libertà educativa e formativa.

La libertà di apprendimento, la libertà di educazione, la libertà di insegnamento, la libertà di aggregazione sono condizioni indispensabili perché la persona possa crescere, appunto, in libertà e quindi con responsabilità.

C'è il diritto della persona all'educazione, all'istruzione, allo studio.

C'è la responsabilità primaria dei genitori e delle famiglie di educare e di istruire i propri figli. Si tratta di diritti e di doveri non trasferibili ad altri.

Sostenere ciò significa riconoscere la responsabilità educativa dei genitori, e sostenere il loro dovere-diritto naturale e costituzionale a mantenere, educare e istruire i figli (Cost., art. 30).

Va messa in gioco l'idea stessa di "scuola": le stesse riforme in atto e in divenire possono e debbono essere occasione grande per un nuovo protagonismo dei genitori e delle famiglie, che devono solo rimanere fedeli a se stessi e non pretendere di occupare un ruolo tecnico nella scuola, famiglie dunque riconosciute come fattore costitutivo della comunità nazionale."¹¹

Normativa di riferimento

- Nota prot.n. 2415 del 28 marzo 2006 – *Forum Studenti* – *FoNAGS Ulteriori modifiche ed integrazioni al D.P.R. 567/96: circolare esplicativa.*
- Nota Prot. n.1886 del 23/03/05 – *Progetto "Genitori e Scuola"* *Disponibili le Linee indicative e la scheda di*
- Nota Prot. n.3388 del 10/09/03 – *European Parents Association 14 ottobre 2003 "Seconda Giornata Europea dei Genitori e della Scuola"*
- D.P.R. n. 567/96 modificato e integrato dal D.P.R. n. 156/99 *Disciplina delle attività complementari e delle rilevazione attività integrative nelle istituzioni scolastiche*
- Decreto ministeriale n. 14 del 22 febbraio 2002 *Istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei genitori*

¹¹ MARIA GRAZIA COLOMBO, Presidente Nazionale Agesc, intervento alla Giornata Europea dei genitori, Roma, 10 ottobre 2006.

- *Regolamento del FoNAGS Il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola maggiormente rappresentato*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANDREOLI V., *Giovani*, Milano, Rizzoli, 1995.
- BODEI, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Einaudi, Torino 1987
- BOVINI C., ZANI B. (a cura di), *Dire e non dire. Modelli educativi e comunicazione sulla sessualità nella famiglia con adolescenti*, Milano, Giuffrè, 1991.
- BURGALASSI S., *Uno spiraglio sul futuro. Interpretazione sociologica del cambiamento sociale in atto*, Giardini Editori, Pisa 1980.
- CAMBI F., *L'empatia: un approccio filosofico. Osservazioni*, in "Studi sulla formazione, 1999, 1.
- CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- CANESTRARI R., *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb, 1984
- CHARMET G., *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Edizioni Unicopli, 1990.
- CONTINI M. (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci, 2000.
- CONTINI M., *Comunicare fra opacità e trasparenza: nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1984.
- CONTINI M., GENOVESE A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- CONTINI M., *Il comunicare tra opacità e trasparenza*, Milano, Mondadori, 1984.
- CONTINI M., *La comunicazione educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.

- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- DE LEO G., PALOMBA F., *L'adolescenza lunga*, Milano, UNICOPLI, 1992.
- DE ROSA G., *La famiglia lunga. Il lavoro. L'uso del tempo libero*, in "La Civiltà Cattolica", 1993, III.
- DE ROSA G., *La famiglia lunga. Il lavoro. L'uso del tempo libero*, in "La Civiltà Cattolica", 3, 1993
- ELSTER J. (a cura di), *L'Io multiplo*, Feltrinelli, Milano 1985
- ERIKSON E., *I cicli della vita*, trad. it., Roma, Armando, 1984.
- FRANTA H., *Gli atteggiamenti dell'insegnante*, Roma, LAS, 1988; *L'arte dell'incoraggiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- GALANTI M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori, 2001.
- GALIMBERTI F., *Wilfred R. Bion*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- GALLAND O., *Precarietà e modi di entrata nella vita adulta*, in Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- GALLI N., *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, Brescia, La Scuola, 1997.
- GALLI N., *Educazione familiare e società complessa*, Milano, Vita e Pensiero, 1991.
- GALLI N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.
- GARDNER H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1991.
- ILLICH I., *Nemesi medica: l'espropriazione della salute*, trad. Milano, it, Mondadori, 1977.
- LUMBELLI L., *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- LUMBELLI, L., *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1985.

- MALAGOLI TOGLIATTI M., ARDONE A.G., *Adolescenti e genitori. Una relazione affettiva tra potenzialità e risorse*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- MANCANIELLO M.R., *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, in “Studi sulla formazione”, 2001, 1.
- MELUCCI A., *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna 1991
- MELUCCI A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 10.
- MILANESI R., *Giovani nella società complessa*, Torino, Elle Di Ci, 1990.
- NOVELLETTO M., *Conflitto intrapsichico e ridecisione*, Roma, Città Nuova, 1990.
- PORCHEDDU A., *Insegnamento e comunicazione*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1984
- SALZBERGER-WITTENBERG I., OSBONE E., HENRY POLACCO G., *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it., Napoli, Liguori, 1987.
- SNYDERS G., *Pedagogie non direttive*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione della società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- WADDELL M., *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- ZAGHI P., *Comunicazione verbale: un'analisi pedagogica*, Bologna, Cappelli, 1992.

INTERVENTI SUL TERRITORIO

ANDRIA

SALVATORE MATTANA

**LA PROGETTUALITÀ DEL TERRITORIO
PER ELEVARE I LIVELLI
DI PREVENZIONE E DI PROMOZIONE
DELLA SALUTE E DELL'AGIO**

È opportuno inquadrare la tematica dell'educazione alla salute e della prevenzione all'interno di uno schema che distingua diversi livelli di problematiche e di intervento:

A) Livello Amministrativo-educativo-sociale che coinvolge prioritariamente i Comuni e le Scuole e che possiamo distinguere in 2 sottolivelli:

A1) Educazione alla salute e promozione del benessere e dell'agio: riguarda l'attività amministrativa a progettare e costruire città, quartieri e periferie vivibili (rivolta nelle Banlieu francesi); riguarda la Scuola nel momento in cui volge alla cura ed allo sviluppo delle competenze e degli interessi dei giovani:

A2) Prevenzione generale di comportamenti socialmente devianti e dannosi per la salute: è un termine mutuato dalla medicina, è indirizzata a tutti i giovani ed ha lo scopo di prevenire comportamenti a rischio:

B) Livello sanitario e sociosanitario che coinvolge in primo luogo i Servizi sanitari e sociali che possiamo distinguere in 2 sottolivelli:

- B1)** Prevenzione specifica ed interventi rivolti a soggetti che manifestano segni di disagio, sofferenza psichica e devianza comportamentale: sono i comportamenti a rischio (assunzione saltuaria di sostanze, guida pericolosa, comportamenti sessuali non protetti, chiusura comportamentale, bullismo...); la gestione di questi problemi è di competenza dei servizi sociosanitari, ad es. centri di ascolto...; Progetto di prevenzione dei disturbi psichici nell'adolescenza;
- B2)** **Intervento specifico per soggetti che manifestano segni chiari di patologia**; si tratta della patologia mentale vera e propria, di dipendenza da sostanze, di comportamenti devianti e violenti.

La distinzione tra questi diversi livelli, che sono interconnessi tra di loro, è utile perché ci consente di diversificare gli obiettivi, gli strumenti e metodi di ogni livello, come anche le risorse e le istituzioni prioritariamente coinvolte.

In questo contesto ci occuperemo soprattutto del 1° livello, vale a dire della progettazione di interventi di promozione e prevenzione generale.

Prima di ciò è importante inquadrare questa tematica nel contesto socioculturale ed economico contemporaneo.

Il futuro cambia segno

Nell'ambito scientifico non si è realizzata l'idea di progresso, spesso carica di promesse messianiche, su cui è fondata la cultura occidentale. Lo sviluppo dei saperi non ci ha installati in un universo di saperi deterministici e onnipotenti, tali da consentirci di dominare la natura ed il divenire: al contrario il XX secolo ha

segnato la fine dell'ideale positivista gettando gli uomini nell'incertezza, (incertezza che non significa la sconfitta nella ragione ma che al contrario ci consente lo sviluppo di una molteplicità di forme non deterministiche di razionalità). Anche se le tecnoscienze non cessano di progredire, il futuro resta più che mai imprevedibile, come se l'espansione della tecnica non potesse trovare alcuna risonanza in una riflessione capace almeno di orientarla.

Viviamo in un mondo caratterizzato dalla frammentazione sociale e familiare. Abitiamo contesti di vita più difficili, più competitivi, meno solidali, meno accoglienti e meno in grado di prendersi cura dei soggetti in difficoltà. Il senso di insicurezza e la progressiva perdita delle reti di relazione sociale porta a vedere gli altri come un problema, specialmente se appaiono diversi da noi.

Assistiamo al fenomeno della cecità sociale, che nega i problemi e ricerca il loro occultamento, portando le persone a non sentirsi responsabili della loro presa in carico.

Un altro fenomeno sociale è quello dell'illusione ottica che porta a pensare che ci sono famiglie e uomini buoni, sani, armonici ed ordinati e famiglie ed individui cattivi, disordinati e malati che devono essere ricondotti all'ordine ed alla normalità dai Servizi (educativi, sociali, sanitari, giudiziari) che diventano risolutori di problemi.

La conseguenza di questi fenomeni è la delega totale ai Servizi che devono occuparsi di chi è portatore di sofferenze e disagi. Assistiamo ad un aumento del malessere, del disagio e della sofferenza mentale, ci sono nuove patologie, ad es. i disturbi del comportamento alimentare, la diffusione di comportamenti anti-sociali e l'uso di sostanze psicotrope nei giovani.

È evidente che c'è un qualche tipo di legame tra questi fenomeni ed i cambiamenti socio-culturali in atto negli ultimi decenni.

Crisi dell'autorità

La disgregazione dei legami socio-familiari comporta la perdita della funzione di contenimento e di punto di riferimento di istituzioni tradizionali quali la famiglia, il parentado allargato, la Scuola, la Chiesa, i partiti tradizionali; istituzioni che hanno perso l'autorevolezza di un tempo quando c'era un riconoscimento a priori delle figure di autorità; è vero che limitavano la libertà del singolo, ma dall'altra lo proteggevano. Oggi l'autorità non è data né dall'età né dalla funzione svolta (genitore, insegnante, professionista...). Il principio di autorità viene contestato di per sé. A scuola il professore o l'educatore non sembrano più rappresentare un simbolo sufficientemente forte per i giovani: la relazione con l'adulto è infatti percepita ormai come simmetrica. In questo contesto è difficile per i genitori e per gli insegnanti tener fede al proprio ruolo perché si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti del giovane, che accetta o meno ciò che gli viene proposto. Accade che i genitori e gli educatori si sottraggano alla funzione di assumere un ruolo rassicurante e contenitivo nei confronti del minore, ritirandosi dai propri compiti di responsabilità.

Il principio di autorità si differenzia dall'autoritarismo in quanto rappresenta una sorta di fondamento comune ai due termini della relazione, un bene condiviso, un medesimo obiettivo per tutti: io ti ubbidisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigersi verso questo obiettivo comune, perché so che questa ubbidienza ti ha permesso di diventare l'adulto che sei oggi, come lo sarò domani, in una società dal futuro garantito. Oggi però il futuro non offre nessuna garanzia. E quando un giovane chiede "Perché devo ubbidirti?" molti adulti sono incapaci di rispondere chiaramente: "Perché io sono tuo padre... Perché io sono il tuo

professore...”. Ma se l’adulto non riesce né a dominarlo con la forza e né a sedurlo con una qualche proposta più o meno allettante, il giovane o l’allievo non vede alcun motivo di ubbidire. L’individualismo senza limiti, la visione utilitaristica del mondo impediscono di vedere positivamente la solidarietà e la condivisione di un principio comune; le sole gerarchie accettabili sono determinate dal successo e dal potere personale, mentre le relazioni si strutturano secondo criteri di utilità.

Educare i giovani diventa una missione quasi impossibile e l’istituzione scolastica è sempre più chiamata a porre rimedio alle carenze della famiglia, a svolgere un ruolo psicologico che sentono come non loro.

La crisi dell’investimento affettivo nei legami familiari e sociali porta ad un ripiego su di sé, ad investire sulla propria immagine (bellezza, forza e capacità), sul bisogno di essere visti e riconosciuti (fortemente alimentato dalla TV): sono visto, dunque sono, esisto. Si possono agire anche comportamenti estremi, importante è stare al centro dell’attenzione.

Se il tessuto sociale non tiene più, se ci sono delle smagliature è più probabile che i soggetti più fragili, i meno tutelati si sentano poco sostenuti e cadano nelle falle che si sono aperte.

L’adolescenza prolungata

I giovani rappresentano indubbiamente la parte di popolazione più esposta alle turbolenze della complessità, dei processi di trasformazione e di transizione, dovendo vivere in un quadro spesso contraddittorio e sostanzialmente privo di certezze. In una società stabile la c.d. crisi adolescenziale finisce quando il giovane raggiunge una certa stabilità e può entrare a pieno titolo nella società.

L'adolescenza prolungata dei nostri tempi (il periodo dai 15 ai 25 anni; per qualcuno arriverebbe sino ai 35) è un sintomo importante della profonda instabilità della nostra società. Si direbbe quasi che chi entra nella crisi dell'adolescenza non possa uscirne perché la crisi personale si scontra con quella della cultura e la società non è più in grado di offrirgli il contesto protettivo e strutturante che questa crisi esige.

In questa fase di passaggio è cruciale il rapporto con gli adulti significativi. Di seguito riprendo alcuni passi di 2 lettere scritte ai genitori da parte di 2 grandi scrittori in età giovanile.

Leopardi – Lettera al padre Monaldo (scritta nel 1818 a 20 a. prima della progettata fuga, Giacomo decide di spiegare le ragioni del suo gesto).

...Ella tuttavia mi giudicò indegno che un padre dovesse far sacrifici per me, né le parve che il bene della mia vita presente e futura valesse qualche alterazione al suo piano di famiglia...

...Non tardai molto ad avvedermi che qualunque possibile e immaginabile ragione era in utilissima a rimuoverla dal suo proposito...

Tutto questo e le riflessioni fatte sulla natura degli uomini, mi persuasero ch'io benché sprovveduto di tutto, non dovea contare se non in me stesso...

Odio la vile prudenza che ci agghiaccia e lega e rende incapaci di ogni azione...

So che sarò stimato pazzo... Voglio piuttosto essere infelice che piccolo, e soffrire piuttosto che annoiarmi, tanto più che la noia, madre per me di mortifere malinconie, mi nuoce assai più che ogni disagio del corpo...

Ella... non ha mai creduto che noi fossimo nati a niente di grande: forse anche non riconosce altra grandezza che quella che si misura coi calcoli, e colle norme geometriche.

...non mi sono mai creduto fatto per vivere e morire come i miei antenati.

In questi brani sembra evidenziarsi sia il mancato ascolto che l'atteggiamento repressivo del padre rispetto alle aspirazioni del figlio.

Kafka. "Lettera al padre (1883 – 1924, ha 24 a.)

Carissimo padre, di recente mi hai domandato perché mai sostengo di aver paura di te. Come al solito, non ho saputo risponderti niente, in parte proprio per la paura che ho di te, in parte perché questa paura si fonda su una quantità tale di dettagli che parlando non saprei coordinarli neppure passabilmente.

Per te la cosa è sempre stata molto semplice... Ti pareva che stessee più o meno così: tu hai lavorato sodo per tutta una vita, hai sacrificato ogni cosa per i tuoi figli, soprattutto per me; di conseguenza io ho fatto la bella vita, ho avuto la massima libertà di studiare quello che volevo...; tu non pretendevi per questo la mia gratitudine ... ma almeno un po' di gentilezza ... e invece io mi sono sempre rifugiato davanti a te, in camera mia, tra i miei libri ...; non ti ho mai parlato apertamente, non mi sono mai messo accanto a te...; non ho mai avuto il senso della famiglia, non mi sono mai occupato del negozio e delle tue cose...

Una vaga idea di quello che voglio dire ce l'hai, sorprendentemente. Così poco tempo fa mi hai detto: "Mi sei sempre piaciuto, anche se esteriormente non sono stato per te quel che amano essere altri padri, ma proprio perché io non so fingere come gli altri." Vedi, padre, nel complesso io non ho mai dubitato della tua benevolenza nei miei confronti, ma trovo ingiusta questa osservazione. Tu non sai fingere, è vero, ma voler affermare solo per questo che gli altri padri fingono, può essere pura prepotenza, su cui non si può discutere, oppure – e a mio avviso le cose stanno così – un modo velato per suggerire che tra noi c'è qualcosa che non va, e che tu ne sei concausa...

Sarei stato felice di averti come amico, come principale, come zio... Solo come padre eri troppo forte per me ... tu hai anche un modo di sorridere particolarmente bello ... di approvazione, che rende felice colui al quale è diretto ... alla lunga però anche queste dolci impres-

sioni non hanno ottenuto altro effetto se non quello di ingigantire il mio senso di colpa e di rendermi il mondo ancora più enigmatico.

In questi brani emerge il vissuto di impotenza e annullamento che produce una rappresentazione del mondo enigmatica e con un senso di mistero indecifrabile, in cui non è tanto importante ciò che appare, ma quello che le cose significano.

Uno sguardo maturo verso i giovani

Noi ci costruiamo continuamente rappresentazioni della realtà e non conoscenze oggettive di essa.

Ciascuno decide con quali lenti osservare la situazione in cui è inserito:

- 1) lenti “spezzate”, che individuano nel mondo adolescenziale e giovanile un soggetto portatore di carenze, di impoverimenti, di criticità, o, invece,
- 2) lenti proprie di uno sguardo adulto maturo e positivo, capace di cogliere gli aspetti che connotano le attuali giovani generazioni come “soggetti in ricerca” (a volte faticosa) della propria identità e di un mondo dotato di senso.

Una chiave di lettura

Una chiave di lettura che apre ad una conoscenza creativa del lavoro socioeducativo considera i giovani come soggetti che devono affrontare un insieme di “compiti di sviluppo”, vale a dire di impegni il cui affrontamento e il positivo superamento sono condizione essenziale per costruire la propria identità, sia personale sia sociale. Per fare qualche esempio di compiti di sviluppo:

- conoscere e accettare il proprio corpo nei suoi mutamenti estetici e fisiologici,
- conseguire un'indipendenza emotiva dai genitori,
- superare le tappe scolastiche,
- costruire relazioni affettive positive,
- raggiungere una autonomia ed indipendenza economica,
- definire un sistema di valori come orientamenti portanti di scelte e comportamenti.

Sappiamo che l'elenco tradizionale di compiti evolutivi si è arricchito e reso più complesso da altri impegni, tipici di una società complessa. Il compito più impegnativo è quello di mettere insieme quei frammenti spesso contraddittori della propria identità individuale e sociale che i personali percorsi biografici hanno accumulato e di dare loro un senso.

Il bisogno di mettersi alla prova

Questo bisogno l'abbiamo visto in Leopardi. Ne parla Aristotele (2350 a. fa nella Retorica):

“Quanto al carattere i giovani sono inclini ai desideri, pronti a fare tutto ciò a cui le passioni li spingono... Per brama di protagonismo non sopportano d'essere poco considerati, ma fremono di rabbia se solo credono d'aver patito un'offesa... Tutti i loro errori sono errori per eccesso, errori per troppo impeto...”.

Il ragazzo sentendo bisogno di fare nuove esperienze, provare emozioni forti e capire fino a che punto si può spingere, è portato a realizzare azioni rischiose o comunque dagli esiti incerti. Occorre tuttavia distinguere le condotte realmente rischiose per il soggetto e la società, da quelle che invece servono all'adolescente per maturare e strutturare la propria personalità. Alcuni studiosi esprimono una valutazione positiva della trasgressione delle rego-

le poiché saper trasgredire e rischiare appare oggi una condizione essenziale per il successo in una società sempre più competitiva.

Rivedere le nostre lenti di lettura della realtà

La categoria della complessità ha messo in discussione vecchie certezze, ha reso obsoleti costrutti teorici e paradigmi scientifici. Ha stimolato ad apprendere quella che Zanzara chiama la capacità negativa come la “capacità di essere nell’incertezza, di farsi avvolgere dal mistero, di rendersi vulnerabili al dubbio”, come capacità di accettare momenti di indeterminatezza e assenza di direzione. Ma essa implica anche la capacità di prestare attenzione ad aspetti della situazione che solitamente non vediamo e non apprezziamo perché tesi al risultato o fagocitati dalla routine. È necessario smarcarsi da vecchie concezioni di impronta positivista e fare proprie le metodologie della progettualità e della riflessione sul proprio agire professionale. Siamo tutti, ed i giovani in particolare, sottoposti ad un bombardamento di informazioni spesso contraddittorie tra di loro (internet) ed il compito principale non è più quello di accumulare dati e saperi più o meno codificati, ma quello di selezionarli, collegarli tra loro, organizzarli ed interpretarli, cioè costruire un significato dei dati per trasformarli in informazioni dotate di senso. Questo tipo di informazioni più vicine al mondo in cui il giovane vive contribuisce alla costruzione della sua personalità e del suo percorso individuale di vita.

Il ruolo attivo del soggetto quale costruttore di senso

Occorre guardare al soggetto non solo come destinatario passivo di un’azione (educativa) pensata, finalizzata e governata da

altri ma come interlocutore del processo educativo, protagonista del proprio sviluppo e soggetto irriducibile alla altrui volontà. Oggi gli adolescenti esprimono una domanda di senso legata alla ricerca di esperienze capaci di offrire significati, spostandosi così “da una preminenza cognitiva, tipica dell’adulto, a una esperienziale, dall’accettazione di una verità oggettiva da individuare a un qualcosa da realizzare soggettivamente”. Quello che sto facendo che senso ha rispetto a quello che sono io, a quello che voglio e rispetto al contesto in cui vivo? Il senso delle cose è qualcosa che si costruisce insieme, è un qualcosa che richiede una condivisione e un accompagnamento da parte dell’altro e non può essere solo una costruzione individuale.

La progettazione in ambito socioeducativo

L’impianto delle politiche giovanili è tale da prevedere il coinvolgimento di tutti i soggetti della comunità locale e, di conseguenza, la stipula di accordi fra servizi diversi. Fare sistema è un’azione complessa in relazione alla molteplicità dei soggetti che coinvolge, alle procedure e agli strumenti necessari per realizzare quanto previsto.

Una progettazione aperta alle esigenze odierne deve riposizionarsi rispetto a questi temi:

- da uno sguardo sugli adolescenti fondato su di un approccio disfunzionale se non patologico al riconoscimento dei loro diritti e capacità, basato sui punti di forza e non sui punti di debolezza, che sia di ascolto all’interno di una relazione accetante e rispettosa, entro la quale poter essere accompagnati nell’impegno della crescita,
- da una logica di erogazione di servizi a una logica partecipata di individuazione di percorsi di risposta alle domande,

- da una percezione delle risorse di un territorio (servizi, associazione, scuole...) con logica autoreferenziale alla loro percezione come risorsa della collettività, di patrimonio comune,
- da un impegno solo mirato ai giovani al coinvolgimento del mondo degli adulti e non solo nelle sue espressioni istituzionali ed organizzative, in particolar modo sostenendo la genitorialità, supportando i compiti e le responsabilità educative dei genitori degli adolescenti; in questo senso la L.R. 17 ed i piani di zona da essa previsti possono costituire gli strumenti per la costruzione del welfare municipale e comunitario in cui sono protagoniste le autonomie locali, i diversi soggetti del III settore ed i cittadini.

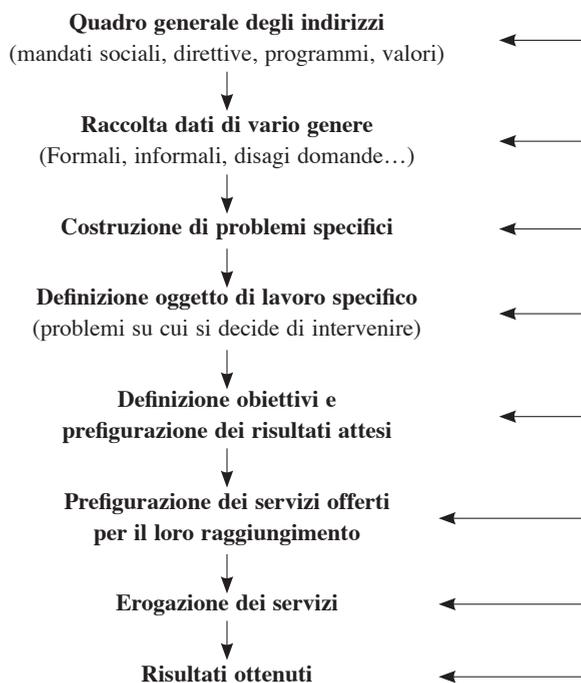
Le condizioni che favoriscono la progettazione condivisa:

- superare la tradizionale e rigida divisione che si crea tra chi progetta, analizza, interpreta, e chi si trova in una posizione sostanzialmente passiva, priva della possibilità di esprimere il suo punto di vista, di valorizzare le competenze maturate,
- adottare la ricerca-azione quale metodologia di lavoro che si interroga continuamente sui problemi, sugli obiettivi e sugli strumenti, ritornando sulle cose per rivederle in base ai riscontri dell'azione, elaborando l'esperienza fatta e chiarendo se i risultati ottenuti sono rispondenti agli obiettivi prefissati: non si parla solo dei risultati finali ma anche e soprattutto di quelli intermedi che si raggiungono durante il processo di lavoro; è una ricerca poiché alimenta processi di conoscenza della realtà e di scoperta di cose nuove,
- nel lavoro progettuale si entra in relazione con qualcuno e ciò coinvolge, costringe ad un gioco di reciproco adattamento, non lascia di certo indifferenti o neutrali,

- la conoscenza si produce attraverso il dialogo ed il confronto tra i diversi soggetti coinvolti ed è realisticamente parziale, provvisoria, incerta e non si lascia trascinare da illusorie convinzioni di aver scoperto la verità,
- è necessario superare routine cognitive consolidate, facendo ricorso a sperimentazioni inedite,
- le difficoltà sono tante, ma è all'interno di queste che bisogna costruire un pensiero del possibile e del concreto, investendo sul piano dell'analisi e delle elaborazione dei problemi visti come "oggetti di lavoro" e non come ostacoli da superare; si richiede un esercizio di mediazione e di negoziazione tra tutti i soggetti coinvolti, per costruire rappresentazioni convergenti dei problemi,
- la co-progettazione deve promuovere la cultura della partecipazione dei ragazzi,
- per lavorare in modo integrato occorre pensare in modo integrato a partire dalla presenza di identità forti e dalla chiarezza di ruoli e compiti affidati a ciascun soggetto,
- la funzione di coordinamento è il fulcro di una rete di interazioni che richiedono la regolazione delle differenze (riconoscimento e valorizzazione delle diverse risorse), la connessione e la ricomposizione dei frammenti, la individuazione di metodologie di mediazione e gestione dei conflitti,
- il cambiamento da raggiungere in campo socioeducativo – cioè la possibilità di accompagnare cognitivamente ed affettivamente l'altro a percepire da sé la possibilità di riposizionarsi, cioè di assumere uno sguardo diverso sulle cose – non può essere pensato all'interno di un approccio lineare secondo il quale esiste un rapporto meccanico tra azioni e risultati; il cambiamento non è qualcosa di pianificabile, prevedibile e controllabile,

- le relazioni (cognitive, affettive e sociali) sono centrali; lo sanno bene gli insegnanti: anche gli apprendimenti cognitivi o nozionistici sono legati alle modalità relazionali,
- è necessario ricomporre la frattura individuale-collettivo, formale-informale, tra i saperi professionali e quelli della gente, tra l’approccio educativo e quello sociocomunitario, tra la dimensione cognitiva e quella affettiva,
- è necessario apprendere dalle criticità incontrate che diventano opportunità di apprendimento e di riflessione e non ostacoli da espellere,
- la progettazione è fondata sulle relazioni e qualsiasi relazione è fragile se non viene coltivata; operativamente ciò significa impiegare tempo considerevole per incontrare i vari soggetti e mettere grande impegno sul versante della negoziazione, del confronto e della mediazione.

SCHEMA GENERALE DELLA PROGETTAZIONE



LOCOROTONDO

DOMENICA MUNNO *

LA PROMOZIONE DELLA SALUTE: DALLA CONOSCENZA ALLA PRATICA

Con la partecipazione a questa giornata di lavoro penso di raggiungere un risultato semplice e nello stesso tempo complesso vale a dire realizzare, nella forma il più possibile condivisa, un'occasione per informare e, contemporaneamente, un invito a collaborare alla rete istituita con protocollo di intesa il 28.06.2006 presso la ex ASL BA/5 **Gruppo Interistituzionale ed Interfunzionale** per la realizzazione del progetto **“La promozione della salute: dalla conoscenza alla pratica”**.

Colgo l'occasione per ringraziare il Dott. Pansini Direttore Generale ex ASL BA/5 e il Dott. Lonardelli Direttore Sanitario ex ASL BA/5, nonché Direttore Sanitario ASL BA e Coordinatore del Gruppo Interistituzionale per aver sostenuto e guidato tutto il processo di costituzione dello stesso. È il caso di affermare che alcune progettualità possono concretizzarsi solo nel momento in cui il livello politico-istituzionale e quello tecnico-professionale si incontrano per condividere finalità, paradigmi e strategie operative.

* Coordinatore Socio Sanitario. Distretto Socio Sanitario Gioia del Colle – Azienda Sanitaria Locale BA.

Il percorso avviato da diversi mesi presenta alcune specificità non rintracciabili in altre progettualità poiché coinvolge diversi attori pubblici e privati: i Comuni di Castellana Grotte, Casamassima, Gioia del Colle, Monopoli, Putignano, Noci; i Servizi della ex ASL BA/5, Consultorio Familiare, Dipartimento di Salute Mentale, Dipartimento delle Dipendenze Patologiche, Distretti Socio Sanitari; il Ministero della Giustizia- Centro di Servizio Sociale per Adulti e per minori di Bari; la Prefettura di Bari; il Centro Servizi Amministrativi di Bari; l'Università di Bari; nonché i rappresentanti del Terzo Settore, Associazione/Cooperativa Aquarius, Associazione Diocesana Dignitas Hominis, Associazione Comunità Terapeutica San Filippo Neri, Comunità Terapeutica Fratello Sole.

Insieme per promuovere, sul territorio, stili di vita salutari, la prevenzione, la comunicazione pubblica sulla salute e la tutela dei soggetti deboli con particolare riferimento alle fasi della vita in cui le persone sono più vulnerabili.

Siamo insieme perché condividiamo l'idea che la promozione della salute e la prevenzione delle malattie si realizzano attraverso interventi che non possono coinvolgere i soli servizi sanitari, attraverso il potenziamento delle relative attività, ma attraverso azioni di formazione e di informazione sistematiche nelle scuole, nei luoghi di vita e di lavoro; attraverso l'attivazione di servizi qualificati a ridurre i fattori di rischio per la salute dei cittadini e delle comunità, con lo scambio delle esperienze e delle modalità operative come risposta ai nuovi bisogni emergenti.

La stessa normativa nazionale e regionale in materia socio sanitaria, degli ultimi anni, evidenzia la necessità di superare la settorialità e la separatezza degli interventi al fine di favorire la piena integrazione, promuovendo il principio di sussidiarietà tra

le istituzioni pubbliche e tra i soggetti pubblici e privati, che operano insieme alla famiglia ed ai nuclei di persone per il benessere sociale e la qualità della vita nella comunità locali.

Ma come può la comunità locale promuovere la salute? Sicuramente orientando la propria azione al perseguimento di obiettivi che tendano a migliorare le capacità delle persone di controllare le proprie condizioni di vita e i fattori che possono favorire un miglioramento dello stato di salute. Sotto questo profilo il concetto di salute è effettivamente globale e comprensivo delle diverse componenti della vita individuale e collettiva.

La responsabilità di agire sugli stili di vita e sulle condizioni di benessere non è, pertanto, solamente un obiettivo del sistema sanitario il quale deve essere in grado di contribuire, per la propria parte, ad un'azione che vede convergere sulla scena molteplici attori, che si mettono in movimento a partire da una sceneggiatura complessa, perché complessa è ormai la condizione che caratterizza le nostre comunità locali.

Le parole chiave di questa operazione, dunque, sono quelle dell'obiettivo di salute e dell'integrazione. Le diverse risorse e responsabilità si incontrano dentro una comune azione rispetto ad un obiettivo di salute che non è solo di ordine concettuale ma esprime anche una forte valenza operativa, che è quello della promozione della salute.

Conclusioni

Il percorso di attivazione **del Gruppo Interistituzionale ed Interfunzionale** ha registrato una significativa partecipazione e condivisione degli obiettivi da parte dei partecipanti per il potenziale sviluppo che potrebbe assumere nella realtà territoriale della ex BA/5 quale spazio di analisi, osservazione, confronto, inte-

grazione, ricerca-intervento delle strategie di promozione della salute.

Il progetto presuppone sicuramente uno sforzo comune tra le Istituzioni al fine di evidenziare le smagliature di una solidarietà sociale fragile, di sviluppare la cultura della relazione, interventi integrati, processi innovativi sul territorio ed, inoltre, la capacità dei cittadini di adottare scelte consapevoli per la salute e di qualificazione del processo di prevenzione sul territorio.

Gli obiettivi che il Gruppo si pone sono impegnativi, contengono criticità, magari necessità di revisioni, insieme a conferme e soddisfazioni ma, è la necessaria premessa alla nuova fase di pianificazione -programmazione della promozione della salute:

- individuare spazi di incontro/confronto per condividere strategie e metodologie di analisi dei bisogni della comunità, per creare le condizioni di uno sviluppo coerente del processo pianificatorio, delle modalità di intervento e di valutazione;
- sviluppare e rafforzare il sistema informativo epidemiologico territoriale, per orientarlo verso il monitoraggio costante dei fattori di rischio per la salute;
- attivare un osservatorio che raccolga costantemente dati in relazione ai soggetti pubblici e privati impegnati in azioni di prevenzione ed alle iniziative avviate in materia di promozione della salute;
- valorizzare le attività di informazione, formazione e comunicazione efficace rivolte ai cittadini;
- realizzare azioni per la promozione della salute partecipate e negoziate;
- sostenere processi di educazione-formazione dei giovani per l'acquisizione di comportamenti e stili di vita sani attraverso l'apprendimento di competenze socio – emotive – relazionali;

- promuovere il benessere e lo sviluppo dell’adolescente implementando le interazioni e le sinergie tra sistemi operanti nel sistema locale di riferimento;
- sostenere, quali interlocutori fondamentali del processo di promozione della salute, gli adulti significativi che quotidianamente svolgono un ruolo educativo e formativo nei confronti dei giovani;
- promuovere un confronto, una riflessione ed un approfondimento culturale sui valori, gli atteggiamenti e le opinioni che sottendono le scelte individuali dei giovani nel campo della salute.

Esiste anche un macro-obiettivo che attraversa tutti gli obiettivi sopra citati. Esso è costituito fundamentalmente dalla necessità di costruire e consolidare la rete delle alleanze in grado di intervenire sui diversi determinanti della salute.

Costruire la rete significa stabilire gli obiettivi in forma condivisa, ossia procedere al coinvolgimento diretto degli interlocutori locali interessati alle forme e ai contenuti della politica territoriale per la promozione della salute.

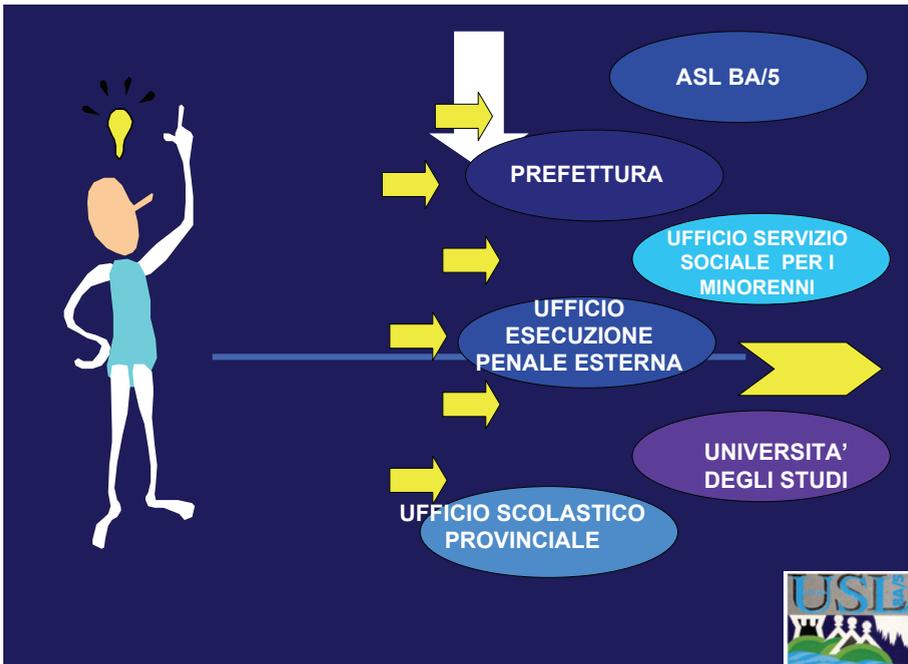
Sono convinta che negli anni questa “rete” continuerà a crescere: è un invito ai docenti referenti alla salute presenti ad integrarsi con questa nuova modalità organizzativa e di intervento, in un’ottica di programmazione cosiddetta negoziata.

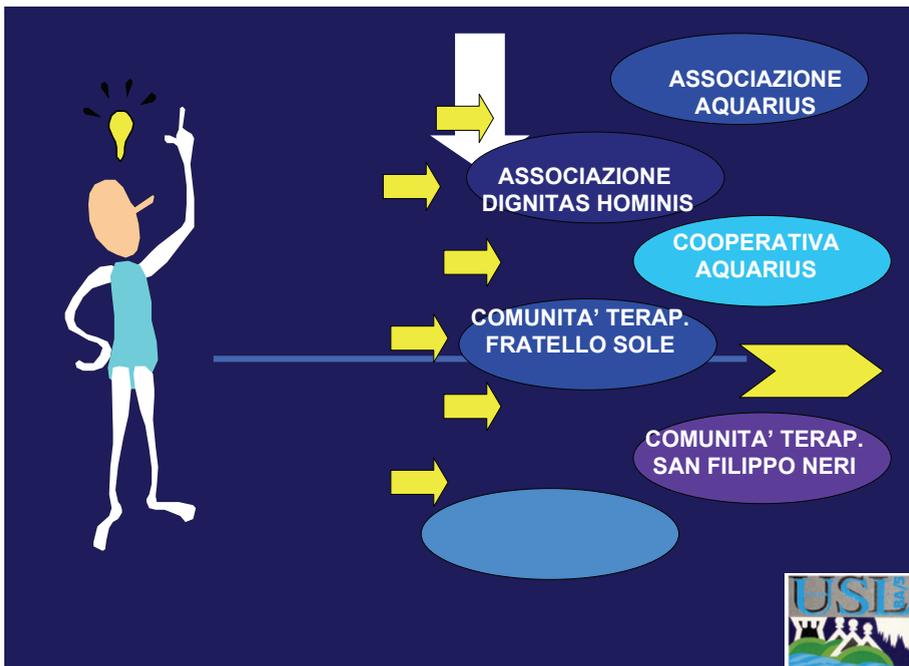
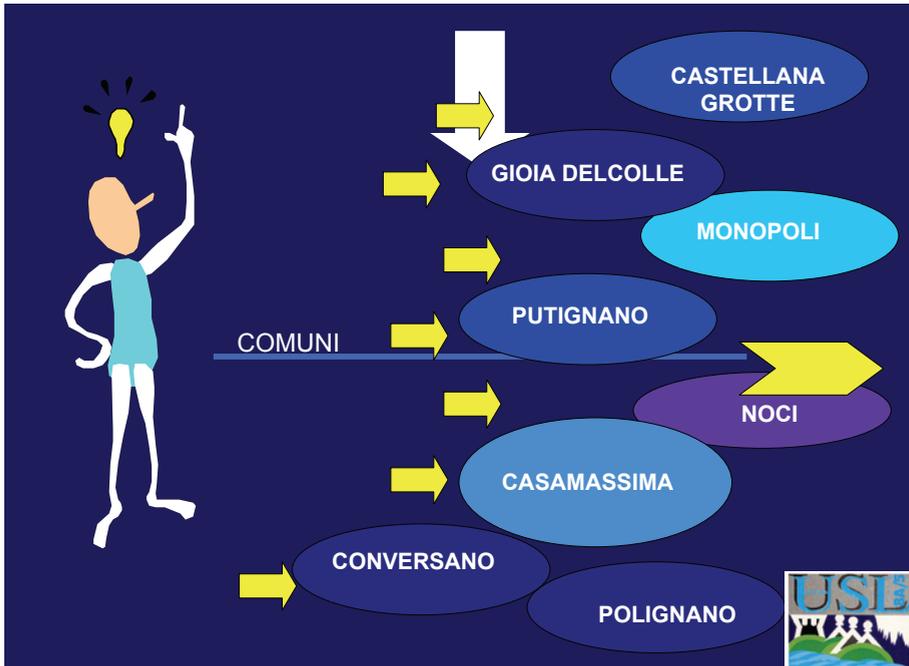
Di seguito si riportano le slides del mio intervento formativo presso l’ITAG “Caramia” di Locorotondo del 03.03.2007.

LA PROMOZIONE DELLA SALUTE: DALLA CONOSCENZA ALLA PRATICA

AMBITO TERRITORIALE A.U.S.L. BA/5

GRUPPO DI LAVORO INTERISTITUZIONALE





FINALITA': ATTUARE UN PROGETTO DI SISTEMA
PER PROMUOVERE SUL TERRITORIO
LA CULTURA DELLA SALUTE

Costituzione di un modello organizzativo "per processi" e trasversale ai diversi servizi

Attivazione di azioni che consentano la diffusione delle "culture della salute" nell'area di promozione della salute

Identificazione di modelli metodologici di intervento partecipati

OBIETTIVI GENERALI



OBIETTIVI SPECIFICI

1. PROMOZIONE DELLA SALUTE, DELLA EDUCAZIONE SANITARIA, DELLA RESPONSABILIZZAZIONE DIFFUSA E DI AZIONI DI PREVENZIONE DELLE SITUAZIONI DI RISCHIO
2. COINVOLGIMENTO DEI CITTADINI E, IN PARTICOLARE, DEI GIOVANI NELLA PIANIFICAZIONE, ORGANIZZAZIONE E VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI
3. SVILUPPO DEL SENSO DI APPARTENENZA DEI CITTADINI ALLA PROPRIA COMUNITA' AL FINE DI COSTRUIRE VALORI CONDIVISI ED UNA IDENTITA' DI COMUNITA' RESPONSABILE



DALL'IDEA AL PROGETTO ALLA MAPPA OPERATIVA



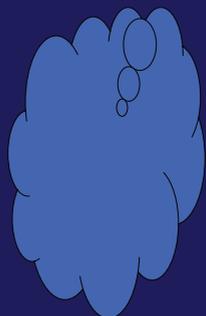
PROMUOVERE UN CONFRONTO ED UNA RIFLESSIONE SUI VALORI, GLI ATTEGGIAMENTI E LE OPINIONI CHE SOTTENDONO LE SCELTE INDIVIDUALI DEI GIOVANI NEL CAMPO DELLA SALUTE



INTERLOCUTORI DEL PROCESSO SONO ANCHE GLI ADULTI SIGNIFICATIVI CHE QUOTIDIANAMENTE SVOLGONO UN RUOLO EDUCATIVO E FORMATIVO NEI CONFRONTI DEI GIOVANI



L'ADOZIONE DI COMPORTAMENTI E STILI DI VITA SANI SI REALIZZA NON SOLO ATTRAVERSO IL POSSESSO DI INFORMAZIONI MA ATTRAVERSO L'ACQUISIZIONE DI COMPETENZE SOCIO – EMOTIVE - RELAZIONALI



DOV' E' LA CONOSCENZA

CHE ABBIAMO SMARRITO NELLA
INFORMAZIONE

?



GUARDA LONTANO,
E QUANDO PENSI DI

AVER GUARDATO LONTANO,
GUARDA ANCORA
PIU' LONTANO



BADEN POWELL



SISTEMA SALUTE - BENESSERE

NATURA
ESTERNA

SISTEMA
SOCIALE

“SERVIZI DISTINTI E SEPARATI TRA
LORO
SONO FRAGILI”

IO/ME in
Relazioni di
MONDO VITALE

NATURA
INTERNA





LA PROMOZIONE DELLA SALUTE

"LA PROMOZIONE DELLA SALUTE È IL PROCESSO CHE METTE IN GRADO LE PERSONE DI AUMENTARE IL CONTROLLO SULLA PROPRIA SALUTE E DI MIGLIORARLA.

PER RAGGIUNGERE UNO STATO DI COMPLETO BENESSERE FISICO, MENTALE E SOCIALE, UN INDIVIDUO O UN GRUPPO DEVE ESSERE CAPACE DI IDENTIFICARE E REALIZZARE LE PROPRIE ASPIRAZIONI, DI SODDISFARE I PROPRI BISOGNI, DI CAMBIARE L'AMBIENTE CIRCOSTANTE E DI FARVI FRONTE.

QUINDI LA PROMOZIONE DELLA SALUTE NON È UNA RESPONSABILITÀ ESCLUSIVA DEL SETTORE SANITARIO, MA VA AL DI LÀ DEGLI STILI DI VITA E PUNTA AL BENESSERE".

TRATTO DA:

LA CARTA DI OTTAWA PER LA PROMOZIONE DELLA SALUTE
PRIMA CONFERENZA INTERNAZIONALE SULLA PROMOZIONE DELLA SALUTE
17 - 21 NOVEMBRE 1986 - OTTAWA, CANADA







Principali attività previste

Fase a)

- Realizzazione di un modello organizzativo interistituzionale ed interfunzionale per lo sviluppo di programmi di gestione del rischio e di strategie/ progetti operativi, mirati e condivisi per la promozione della salute sul territorio;
- Istituzione della Equipe Interistituzionale per la promozione della salute;
- Sottoscrizione di un protocollo d'intesa;



Fase b)

- **Analisi del territorio: attori e progetti con finalità connesse alla promozione della salute, risorse umane, normative ed economiche;**
- **Elaborazione di una mappa che definisca chiaramente obiettivi, azioni e aree di intervento degli attori pubblici e privati che, sul territorio, si occupano di prevenzione;**
- **Approfondimento dei diversi modelli di intervento nell'ambito della promozione della salute;**
- **Formazione del gruppo;**



Fase c)

- **Realizzare incontri per sviluppare processi di integrazione interni ai Servizi A.S.L, EE.LL, Associazione, Scuole ecc., per l'avvio di un sistema integrato di interventi per la promozione della salute;**
- **Coinvolgimento dei differenti attori in grado di incidere sulle dimensioni della qualità della vita della popolazione, in focus group monotematici per passare dalla partecipazione alla condivisione e dall'azione individuale alla responsabilizzazione collettiva;**
- **Sviluppo di attività di formazione e comunicazione rivolte agli operatori;**
- **Elaborazione di azioni progettuali da realizzare nell'ambito del territorio.**



Azioni specifiche della Equipe Interistituzionale:

- **Condivisione di strategie e metodologie di analisi del bisogno, per creare le condizioni di uno sviluppo coerente del processo pianificatorio, delle modalità di intervento e di valutazione;**
- **Sviluppo e rafforzamento del sistema informativo epidemiologico territoriale, orientato a supportare in forma condivisa ed adeguata la descrizione delle attività e dei costi e consentendo anche un monitoraggio della loro evoluzione;**



- **Attivazione di un osservatorio che raccolga costantemente dati in relazione ai soggetti pubblici e privati ed alle iniziative avviate in materia di promozione della salute**
- **Sviluppo di attività di informazione, formazione e comunicazione rivolte ai cittadini e agli operatori;**
- **Realizzazione di azioni per la promozione della salute sul territorio di riferimento.**





O-R-O-T-T-E-R-E-T

SCUOLA

PROGRAMMAZIONE EE.LL.

PIANI DI ZONA

PIANIFICAZIONE SERVIZI A.U.S.L.

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA

ASSOCIAZIONI DI VOLONTARI

COOPERATIVE SOCIALI



O-T-T-O-R-I-N-O

**Responsabilità della integrazione
di servizi e progettualità**

REFERENTE

**Responsabilità
della appropriatezza
tecnica e professionale
degli interventi**

REFERENTE



RISULTATI ATTESI (medio termine)

- A. VALORIZZAZIONE E RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE DEI VARI SERVIZI, ISTITUZIONI, SCUOLE, COOPERATIVE, ASSOCIAZIONI, ECC.
- B. ISTITUZIONE DI GRUPPI DI LAVORO QUALI SPAZI RELAZIONALI, COMUNICATIVI E COLLABORATIVI A VARI LIVELLI
- C. ISTITUZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO INTERISTITUZIONALE



RISULTATI ATTESI (lungo termine)

- A. CHIAREZZA E DIFFUSIONE DEGLI OBIETTIVI DA PERSEGUIRE SUL TERRITORIO
- B. ACCESSO ALLE INFORMAZIONI CONSENTITO A TUTTI ATTRAVERSO STRUMENTI E REGOLE CHIARE
- C. FLUIDITA' OPERATIVA E SUPPORTO ALLE AZIONI TESE VERSO OBIETTIVI CONDIVISI
- D. SVILUPPO DEL SISTEMA INFORMATIVO EPIDEMIOLOGICO DI AMBITO



DESTINATARI DEL PROGETTO

- A. SCUOLE, SERVIZI SOCIOSANITARI, UFFICI DI PIANO, ASSOCIAZIONI DI VOLONTARIATO, COOPERATIVE, MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, PREFETTURA
- B. FAMIGLIE, GIOVANI, EDUCATORI, OPERATORI SOCIOSANITARI, VOLONTARI, INSEGNANTI



ESSERE GRUPPO

CREAZIONE DI VALORE

**VALORI
CHIAVE
DEL
GRUPPO
DI
LAVORO**

VALORIZZAZIONE E RISPETTO
PER TUTTE LE RISORSE

SODDISFAZIONE PER IL LAVORO AVVIATO



MODELLI DI ELABORAZIONE COGNITIVA

..... Il cambiamento di atteggiamento come risultato di un'attività cognitiva di elaborazione delle informazioni, sottolineando il ruolo dei processi controllati

Boca, Bocchiaro, Scaffidi Abbate:
"Introduzione alla psicologia sociale", 2003



Per Hovland e la Scuola di Yale una comunicazione persuasiva efficace,
Mette in luce tre fattori: "chi dice cosa a chi"

LE
CARATTERISTICHE
DI CHI
RICEVE
IL MESSAGGIO

LE
CARATTERISTICHE
DELLA FONTE

LA
NATURA DELLA
FONTE



MODELLO PROBABILISTICO MULTICAUSALE

A.Fonzi (2001)

Mettere in gioco le proprie capacità di analizzare i tanti elementi che si intrecciano



Costruire ogni volta una modalità di intervento, evitando di usare una già preconstituita tipica di situazioni simili

Cercare il coinvolgimento delle persone che fanno parte del contesto più vicino al target di riferimento

Essere convinti che l'obiettivo che ci si pone è raggiungibile in quanto le esperienze fatte dall'individuo sono sì molto rilevanti nel suo sviluppo, ma non al punto da impedirgli di rideterminare il suo futuro



PROMUOVERE LA SALUTE ED IL BENESSERE

Integrazione professionale



ASL



SCUOLA



COMUNI

INTEGRAZIONE DELLE AZIONI DI PROMOZIONE



PREFETTURA

MINISTERO DI GIUSTIZIA



UNIVERSITA'



TERZO SETTORE



ALTAMURA

PAOLO CONTINI*

DISAGIO GIOVANILE E SOCIETÀ POSTMODERNA

Il disagio giovanile *sembra* caratteristico della società contemporanea, ma reputo questo parzialmente vero almeno per due motivi.

Ogni società vive con malagevolezza la crisi (intesa come rottura), il passaggio tra un “prima” e un “dopo” e l’adattamento al cambiamento è sempre difficoltoso. Il passaggio tra la modernità e la postmodernità¹ sta comportando delle difficoltà ulteriori. Mi

* Laureato in Scienze della Comunicazione e in Sociologia, Dottore di Ricerca in Demografia, Assegnista di ricerca, collabora con la cattedra di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Bari.

¹ La comunità scientifica non ha ancora trovato una posizione univoca su quello che è avvenuto nell’ultimo quarantennio: se per un verso si riconosce come pienamente conclusa la modernità, si interpreta in maniera assai diversa l’evoluzione: si parla di tarda modernità (C. MONGARDINI, *La cultura del presente*, Angeli, Milano, 1997 e anche E. ROSSI, *Le forme dello spazio nella tarda modernità*, Angeli, Milano, 2006), di seconda modernità (U. BECK, *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna, 2000), di ipermodernità (G. LIPOVETSKY, *Les temps Hypermodernes*, Editino Grasset, Paris, 2004 e in Italia V. CODELUPPI, *La società pubblicitaria*, Costa & Nolan, Milano 1996), e in fine si parla, e molto, di postmodernità (J. F. LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1982; M. MAFFESOLI, *Il tempo delle tribù*, Armando Editore, Roma 1988; A. GIDDENS, *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994; Z. BARMAN, *Il disagio della*

sembra che si stia vivendo in una estesa zona liminale tra il moderno e il postmoderno, e anche per questo risulta particolarmente disagiata l'adattamento al *novum*.

La liminalità sta nel fatto che la postmodernità non ha assunto connotazioni definitive: è un continuo divenire, rapido e gravoso al quale è difficile adattarsi. Melvin De Fleur e Sandra Ball-Rokeach sottolineano come il passaggio – che si realizza sempre per sedimentazione – da un medium al “tecnologicamente successivo”, preveda tempi sempre più ridotti.² Pensiamo a quanto tempo ha impiegato l'uomo per passare dall'oralità alla scrittura e, per converso qual è stata l'evoluzione dei media negli ultimi trent'anni. O ancora a quanto è stata rapida la diffusione del telefono cellulare o ancora la nascita della rete e la sua diffusione, con la creazione della chat o del blog “di massa”.

I giovani vivono certamente questo disagio che sfocia, nei casi più estremi, in quel fenomeno così dibattuto e preoccupante che è il bullismo (sul quale in seguito ci si soffermerà). Ma non è il bullismo l'unica manifestazione di questo disagio: evidentemente il bullismo rappresenta l'epifenomeno socialmente destabilizzante che, in quanto tale, va combattuto. Al di là delle polemiche sterili reputo limitativo osteggiare il dilagare del bullismo senza prendere atto più profondamente di tutte le altre manifestazioni, probabilmente meno evidenti, del disagio giovanile nella nostra società, quali ad esempio le nuove modalità problematiche di de-

postmodernità, Bruno Mondatori, Milano 2002; F. ANTONELLI, *Caos e postmodernità*, Philos, Roma 2007). Personalmente, per una serie di ragioni che discuto in altra sede (P. CONTINI, *L'Oggetto e il senso*, Aracne, Roma 2005), condivido il punto di vista di Bauman e Giddens che leggono la società contemporanea come altra rispetto alla precedente, con una serie di indicatori che mostrano evidenti segni di discontinuità rispetto alla modernità.

² M. DE FLEUR, S. J. BALL-ROKEACH, *Teorie delle comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna 1995.

finizione del sé, l'esperienza tutta nuova di realtà *altre* da quella concreta del quotidiano (il cyberspazio³ in specie). Probabilmente uno step da tenere in considerazione è il dover acquisire le abilità per accompagnare i ragazzi in un nuovo processo di socializzazione i cui connotati sfuggono ancora ai formatori.

Ma andiamo per gradi.

Quali sono i cambiamenti radicali che hanno interessato il Ventesimo secolo, e in specie l'ultimo decennio del secolo?

Stephen Kern in un lavoro del 1983⁴ segnala le radicali mutazioni nella percezione delle categorie di tempo e di spazio che hanno interessato l'occidente tra il 1880 e la prima guerra mondiale: tali cambiamenti, percepiti a tutti i livelli – dall'arte figurativa alla letteratura, passando per la politica e per la musica – sono stati provocati sostanzialmente dall'evoluzione dei mezzi di comunicazione: si è trattato di una evoluzione molto rapida, ma assai lenta se paragonata a quanto è avvenuto nell'ultimo decennio del Ventesimo secolo col dilagare della rete Internet e con la diffusione “di massa” del telefono cellulare.

La percezione di tempo e di spazio è mutata, dunque, e non si è trattato di un cambiamento di poco conto: hanno perso “solidità” le coordinate entro le quali si colloca *in toto* l'esperienza umana.

Il sé non si costruisce più solo con le relazioni FTF (face to face), ma passando per una serie di contatti “smaterializzati” quali sono quelli della rete internet o del sistema SMS dei telefoni cellulari, ovvero per una serie di relazioni assai significative che definiamo CMC (Computer mediate communication).

³ A proposito di cyberspazio trovo ancora illuminanti, sebbene un po' datate le pagine di Pierre Levy (P. LEVY, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli Milano, 1996).

⁴ S. KERN, *Il tempo e lo spazio*, Il Mulino, Milano 1988

Ognuno di noi ha bisogno di *esistere*, di affermare il proprio esserci all'interno della realtà che reputa significativa: per le nuove generazioni acquisisce un ruolo sempre maggiore la realtà virtuale e forse per questo che si corre a riversare su YouTube⁵ la registrazione video dell'ultima goliardata di dubbio gusto nei confronti del compagno di scuola disabile o del docente di turno. E qui si situa una novità – a mio avviso – rilevante: il tentativo di sopraffazione, concreto o simbolico, del più forte nei confronti del più debole è un fenomeno arcinoto; è nuovo il fatto che “faccia tendenza” mettere in comune la prova della propria bravata in rete, per *esistere* all'interno di un *liquido* gruppo di pari.

Con l'avvento dei *non-luoghi* e della rete, con la smaterializzazione della realtà hanno cambiato fisionomia, di fatto, le relazioni sociali: la società (utopica) dell'essere, passata attraverso la dimensione della società dell'apparire – connotata dai consumi simbolici e da una costante autorappresentazione che impiega quale canale comunicativo privilegiato il visuale,⁶ approda, nei

⁵ www.youtube.com. YouTube è stato fondato nel febbraio del 2005 da Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. YouTube è il sito Internet che presenta il maggior tasso di crescita. Nel giugno 2006 l'azienda ha comunicato che quotidianamente vengono visualizzati circa 100 milioni di video, con 65.000 nuovi filmati aggiunti ogni 24 ore. L'azienda di analisi Nielsen/NetRatings valuta che il sito ha circa 20 milioni di visitatori al mese. L'incremento che ha avuto in questi tempi ha permesso a YouTube di diventare il quarto sito più visto nel mondo dopo i colossi di Google, Msn e Yahoo (fonte www.wikipedia.it).

⁶ Il capo firmato che indosso, l'accessorio all'ultimo grido “dice” di me, mi rappresenta agli occhi del mondo trasmettendo quei tratti che io voglio siano noti: in questo senso notiamo come anche l'abbigliamento perda la sua funzione primaria per assumere una sempre più pregnante funzione comunicativa. La “società dell'apparire” è dominata da una totale pervasività della comunicazione, sebbene si sostanzii ancora di relazioni in gran parte FTF. La genesi di questo fenomeno è da ricercarsi nell'Inghilterra del secondo Settecento nel fenomeno delle porcellane di Josiah Wegwood (si veda a tale proposito N. MCKENDRICK, J. BREWER, J. M. PLUMB, *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth century England*, Indiana University Press, Bloomington 1982 e P. CONTINI, *L' Oggetto e il senso*, op. cit.)

suoi epigoni, in una *società dell'apparenza virtuale* (eterea e poco credibile, se si vuole, ma certamente reale).

Zygmunt Bauman è il sociologo che ha colto con maggiore profondità, a mio avviso, questo cambiamento, introducendo l'attributo *liquido* nella definizione della sfera delle relazioni: per Bauman si può considerare liquida la modernità, ma anche l'amore, il mondo, la vita.⁷ Le relazioni vanno perdendo la loro significatività ed evolvono verso una dimensione meno determinata. Il matrimonio, ad esempio, era *per sempre* per la quasi totalità delle passate generazioni: è evidentemente evoluto verso forme di relazione meno perentorie.

Alessandra Smerilli in una recente conversazione agli studenti del corso di Licenza in Scienze Sociali della Pontificia Università S. Tommaso d'Aquino di Roma sottolineava come le relazioni sociali siano passate dalla sfera della *communitas* a quella della *immunitas*. Un rapporto amicale espone al rischio (di fallimento) e richiede impegno e la volontà di mettersi in discussione: questi requisiti e la logica della *gratuità*⁸ consentono la creazione di *communitas*, ovvero di rapporti basati sulla fiducia, la stima, il rispetto, l'affetto; rapporti all'interno dei quali procede una socializzazione secondaria equilibrata. Nel momento in cui vengono meno queste caratteristiche, e soprattutto si percepisce come nelle relazioni non si sia più disposti ad "investire", le relazioni stesse evolvono verso forme diverse, caratterizzandosi per la scarsa volontà di mettersi in discussione. Questo è il rischio nel quale in-

⁷ Si veda, a tale proposito, la bibliografia più recente dell'Autore, come Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2002; Z. BAUMAN, *Amore liquido*, Laterza, Bari – Roma 2006, e ancora Z. BAUMAN, *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Laterza, Roma – Bari 2006 e in ultimo Z. BAUMAN, *Vita liquida*, Laterza, Bari – Roma 2007.

⁸ L. BRUNI, *L'economia, la felicità e gli altri*, Città Nuova, Roma 2004.

corrono i giovani: non essere capaci di relazioni profonde. Ma se la caratteristica delle relazioni è il profondo e inconsapevole disimpegno, è possibile ricercare in questo la causa della caducità delle relazioni che, da solide, diventano transitorie e *liquide*.

E probabilmente questo è il punto: i giovani contemporanei vivono una realtà relazionale difficilmente decodificabile da parte degli adulti e non possono essere da loro accompagnati lungo il percorso educativo che inerisce questa sfera esperienziale. I giovani devono, dunque, individuare delle nuove modalità di affermazione positiva del sé, ma soprattutto devono riscoprire “quale sé va affermato”: un sé effimero e individualista (per dirla con Lipovetsky)? O piuttosto un sé che è alla ricerca della felicità? Se così fosse, compito degli enti formativi (e delle *persone* deputate alla formazione) sarebbe quello di fare scoprire, le dimensioni della felicità che passano, come sostiene Luigino Bruni, per la relazionalità e per la piena comprensione della gratuità: l'economista italiano afferma come non ci possa essere felicità se non inserendo, tra i beni oggetto di scambio i cosiddetti “beni relazionali”⁹.

Ciò può avvenire instaurando in tutte le sedi nelle quali è possibile stabilire una relazione “adulto – bambino” (o giovane),

⁹ In questo senso Bruni supera la teoria di chiara matrice anglosassone di Easterlin (cfr. R. EASTERLIN, *Happiness in Economics*, The international Library of Critical Writings in Economics, Elgar, Cheltenham, 2002). Di beni relazionali parla ampiamente Bruni in *L'economia, la felicità e gli altri*, op. cit., ma la categoria “bene relazionale” è stata introdotta nel dibattito teorico quasi contemporaneamente da quattro autori, la filosofa Martha Nussbaum (*The fragility of godness: Luck and Ethics in Greek tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, 1986), il sociologo Pierpaolo Donati (*La qualità civile del sociale*, in *Generare “il civile”: nuove esperienze nella società italiana*, a cura di P. Donati, I. Colozzi, Il Mulino, 2002 p. 23-57), e gli economisti Benedetto Gui (*Le organizzazioni produttive private senza fini di lucro: un inquadramento concettuale*, “Economia pubblica”, nn. 4-5, p. 183-192) e Carole Uhlaner (*Relational goods and participation: Incorporating sociability into a theory of rational action*, *Public Choice*, 62 pp. 253-285).

rapporti tra *persone*. Il rapporto docente – discente è *liquido* (in quanto transitorio) per sua natura: il rapporto tra la persona – docente e la persona – discente *può* essere solido, e molto.

La dimostrazione del fenomeno di questa carenza relazionale può essere individuata nella trasversalità dei comportamenti devianti: il bullo non proviene solo da gruppi sociali disagiati o marginali. Questo tipo di devianza sembra attraversare verticalmente la stratificazione sociale e dimostra di essere, come sostiene Donati “una manifestazione coattiva di affermazione del sè”.

Sul finire dell’Ottocento Emile Durkheim nel celebre “Le regole del metodo sociologico” afferma che:

“la società non è una semplice somma di individui; al contrario, il sistema formato dalla loro associazione rappresenta una realtà specifica dotata di caratteri propri. Indubbiamente nulla di collettivo può prodursi se non sono date le coscienze particolari: ma questa condizione particolare non è sufficiente. Occorre pure che queste coscienze siano associate e combinate in una certa maniera; da questa combinazione risulta la vita sociale, e di conseguenza è questa che la spiega. Aggregandosi, penetrandosi, fondendosi, le anime individuali danno vita ad un essere che però costituisce un’individualità psichica di nuovo genere¹⁰”.

Durkheim in questa splendida pagina sottolinea due aspetti rilevanti: il fatto che “*nulla di collettivo può prodursi se non sono date le coscienze particolari*” e che “*occorre che queste coscienze siano associate e combinate in una certa maniera [perché ne] risulti la vita sociale*”. Agli adulti il compito di intervenire nella formazione delle coscienze individuali e soprattutto nella proposta di modelli rinnovati di aggregazione positiva e propositiva,

¹⁰ E. DURKHEIM, *Le regole del metodo sociologico*, Alcan, Paris 1895

prodromo indispensabile per la costruzione della società di domani.

Sarebbe auspicabile riscoprire le indicazioni di un grande sociologo russo, Pitrim Aleksandrovich Sorokin il quale già nel 1954 proponeva una “sociologia dell’amore”.¹¹

Il disagio giovanile nelle sue molteplici manifestazioni rimane un grido di dolore di una generazione nomade dal punto di vista simbolico, caratterizzata da un olistico *take away*, ma alla ricerca di una nuova base valoriale, non solo etica, ma anche sociale a cui fare riferimento.

Rimane cogente la necessità di rispolverare non solo con la “dottrina” ma anche con un’agapica testimonianza che la felicità – cui tutti, giovani compresi, aneliamo – è nell’amore.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONELLI F., *Caos e postmodernità*, Philos, Roma 2007.
- BAUMAN Z., *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma 2002.
- BAUMAN Z., *Amore liquido*, Laterza, Bari – Roma 2006.
- BAUMAN Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Laterza, Bari – Roma 2006.
- BAUMAN Z., *Vita liquida*, Laterza, Bari – Roma 2007.
- BECK U., *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- BRUNI L., *L’economia, la felicità e gli altri*, Città Nuova, Roma 2004.
- CODELUPPI V., *La società pubblicitaria*, Costa & Nolan, Milano 1996.
- CONTINI P., *L’Oggetto e il senso*, Aracne, Roma 2005

¹¹ P. A. SOROKIN, *Il potere dell’amore*, Città Nuova, Roma 2005

- DE FLEUR M., BALL-ROKEACH S. J., *Teorie delle comunicazioni di massa*, Il Mulino, Bologna 1995.
- DONATI P., COLOZZI I., *Generare “il civile”*: nuove esperienze nella società italiana, Il Mulino, Bologna 2002.
- DURKHEIM, *Le regole del metodo sociologico*, Alcan, Paris 1895
- EASTERLIN R., *Happiness in Economics*, The international Library of Critical Writings in Economics, Elgar, Cheltenham, 2002
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- KERN S., *Il tempo e lo spazio*, Il Mulino, Milano 1988.
- LEVY P., *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli Milano, 1996.
- LIPOVETSKY G., *Les temps Hypermodernes*, Editino Grasset, Paris, 2004.
- LYOTARD J. F., *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1982.
- MAFFESOLI M., *Il tempo delle tribù*, Armando Editore, Roma 1988.
- MCKENDRICK N., BREWER J., PLUMB J. M., *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth century England*, Indiana University Press, Bloomington 1982.
- MONGARDINI C., *La cultura del presente*, Angeli, Milano, 1997.
- ROSSI E., *Le forme dello spazio nella tarda modernità*, Angeli, Milano, 2006.
- NUSSBAUM M., *The fragility of godness: Luck and Ethics in Greek tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, 1986.
- SOROKIN P. A., *Il potere dell'amore*, Città Nuova, Roma 2005

IL PROGETTO

GIUSEPPE VERNI

SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE:
RIFLESSIONI A MARGINE
DEL PROGETTO PROVINCIALE

*Educare significa permettere di
sviluppare i mezzi atti ad assicurare
la formazione e lo sviluppo di
un essere umano.*

(Anonimo)

Il presente contributo vuole fornire, nella sua essenzialità, una chiave di lettura e di interpretazione del percorso progettuale sotteso all'iniziativa provinciale USP Bari "SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE – DALLA PREVENZIONE DELLE DIPENDENZE ALLA PROMOZIONE DELLO STAR BENE" – promossa nell'ambito delle indicazioni previste dalla **Direttiva MPI n. 292/99** e collocata nell'alveo propositivo in tema di educazione alla salute determinato dalle **Linee di Indirizzo MPI del 18 aprile 2007 – Piano Nazionale per il Ben-essere dello Studente.**

Riferimenti europei ed internazionali

Mi è parso utile inquadrare, innanzitutto, il progetto provinciale "SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE" – *slides allegare*

– nel panorama socio-culturale e normativo – *nazionale, europeo ed internazionale* – determinatosi a partire dagli anni '90 con particolare riferimento alle indicazioni dell'OMS e alle **politiche europee** che individuano rispettivamente l'educazione alla salute come concetto olistico che:

- **rappresenta** uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non soltanto assenza di malattia;
- **rappresenta** un processo di formazione che mira a promuovere negli esseri umani idee e comportamenti orientati al benessere individuale e collettivo, senza limitarne la libertà riconosciuta dalla legislazione, secondo un piano deciso dagli stessi soggetti. Essendo un processo non è limitato nel tempo e vede coinvolti nell'agire i soggetti stessi.
- **si fonda** principalmente sul concetto “crescere in buona salute” basato su approccio multi settoriale che coinvolgono la totalità dell'individuo. Comprende sia un sano sviluppo fisico e biologico sia il benessere psicologico, le relazioni in famiglia, il rapporto con gli adulti e con i coetanei;
- **presuppone** un progetto educativo finalizzato a potenziare in ognuno l'attitudine a scegliere con consapevolezza uno stile di vita.

Secondo tali approcci, le azioni realizzate dalle Istituzioni per migliorare la salute giovanile devono, quindi, tenere in considerazione tanti diversi fattori comprese le esperienze, le aspettative ed i comportamenti dei giovani come pure i condizionamenti economico-sociali e lo stile di vita.

La promozione della salute, in tale contesto, infatti non richiede solo quel coinvolgimento consapevole del singolo, che si realizza attraverso la conoscenza, ma soprattutto interventi organici e coerenti tesi a garantire le condizioni, indipendenti da scelte individuali, che della salute costituiscono presupposti in-

dispensabili: situazioni di vita e di lavoro improntate alla stabilità e attuazione di interventi mirati ad indurre cambiamenti nel singolo e nella collettività.

La promozione della salute viene perciò, in tal modo, ad identificarsi con la promozione del benessere e può realizzarsi solo attraverso politiche pubbliche coerenti e sinergiche.

Riferimenti nazionali

Invece tra gli interventi che sono stati attuati all'interno del **sistema scolastico italiano**, l'iniziativa almeno potenzialmente più rilevante è quella che si è sviluppata intorno alla **legge 162 /1990**, poi **DPR 309/90**, la legge antidroga, che affida al Ministero della PI il compito di “coordinare e promuovere attività di educazione alla salute” nella scuola.

La legge 162/90, pone, forse per la prima volta, l'attenzione sul disagio giovanile e invita la scuola e le famiglie a prestare attenzione a quelle situazioni a rischio, cioè a quelle situazioni in cui vengono rese obiettivamente difficili o negate le possibilità e le capacità di autorealizzazione e di partecipazione consapevole.

Per cogliere la rilevanza di questa scelta legislativa, vale la pena di ricordare la collocazione della salute nel testo della **Costituzione Italiana**. Il titolo secondo, sotto il nome “Rapporti etico sociali” fissa, com'è noto, alcune norme fondamentali relative alla **famiglia** (*artt. 29-30-31*) e alla **scuola** (*artt. 33 e 34*). In mezzo a questi articoli, quasi a costituire la chiave di volta tra i blocchi di norme fondamentali riservati alle due venerande istituzioni, c'è l'articolo 32, dedicato appunto alla **salute**.

In questo sfondo si integrano le iniziative già avviate in ambito scolastico con l'attuazione di progetti che prevedono la trasversalità, la collegialità, il protagonismo giovanile che uni-

te all'obbligatorietà sono parole chiave che si trovavano già nelle varie circolari ministeriali relative all'introduzione dell'educazione alla salute nella scuola.

I macro concetti di *salute* e di *sviluppo*, proposti dalle **CC.MM. 240/1991 e 241/1991** come nodi problematici e valoriali strettamente connessi con i concetti d'identità personale e di solidarietà mondiale, svolgevano il ruolo di analizzatori dell'esistenza individuale e collettiva, di organizzatori dei contenuti e della qualità della vita, a partire da quella scolastica, di contenitori delle cosiddette "educazioni".

La **C.M.47/92** sottolineando l'obbligatorietà della prevenzione e il disposto legislativo della L.162/90, vincolava la scuola a progettare attività di promozione dell'Educazione alla salute e di prevenzione, ricordando che tali attività devono collocarsi nell'ordinarietà della vita scolastica.

Questo sovrapporsi del concetto di Autonomia con quello di Educazione alla salute, appare come un'ottima cosa, perché "*la scuola è la più concreta istituzione di cui abbiano esperienza i giovani come titolari di diritti e di doveri*" – **C.M.362/92** – e proprio per questo la scuola "deve continuare ad essere un'agenzia di formazione, ma deve soprattutto oggi, sentirsi investita di un compito prezioso e delicato: prevenire e combattere, con le sue specifiche risorse, il disagio, la demotivazione, la dispersione scolastica, la devianza [...], per consentire ai giovani livelli il più possibile elevati di benessere psicofisico, di consapevolezza critica, di motivazione ad apprendere, a partecipare, a spendersi per una vita sempre più sana e ricca di valori personali" – **C.M.120/94** –.

La **Direttiva MPI n. 133/96**, poi **DPR 567/1996** sulle "iniziative complementari e integrative", finanziate in modo autonomo, la "Carta dei servizi scolastici" – **DPCM 7-6-1995** –, le norme

sull'autonomia – **legge 59/97** e Regolamento **DPR n. 275/1999** –, la **Direttiva n. 487/97** sull'Orientamento degli studenti, lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti – **DPR n. 249/98** –, la **Direttiva MPI n. 600/96** sulle linee di indirizzo e gli interventi per l'educazione alla salute e prevenzione tossicodipendenze per le scuole di ogni ordine e grado, la **Direttiva MPI n. 463/98** che sollecita tra l'altro l'attuazione di piani organici ed unitari di intervento – *articolato in programmi ed attività* – che assumano come fondamentale riferimento la centralità dei bisogni formativi di ciascuno studente e che valorizzino il ruolo sociale della famiglia, forniscono un ulteriore panorama di riferimento finalizzato a dare all'educazione alla salute e ai connessi progetti una nuova legittimazione e nuove strumentazioni operative e finanziarie.

Infine, la **Direttiva MPI n. 292/99** che prevede – *nei suoi progetti ed attività* – il rafforzamento della cittadinanza e della partecipazione studentesca e l'integrazione territoriale con enti locali, aziende sanitarie e soggetti del privato sociale per la programmazione delle attività e l'utilizzo delle risorse, costituisce il perimetro di riferimento istituzionale in cui si è elaborato il progetto provinciale USP Bari “**Scuola che promuove Salute**”.

Appare importante, inoltre, far riferimento, per completezza di informazione e di scenario normativo, sia alla **legge delega n. 53/2003** che al **D. L.vo n. 59/04** – *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola primaria e secondaria di 1° grado* – che assumono l'Educazione alla Convivenza Civile come sintesi delle educazioni alla cittadinanza, alla affettività, alla salute, ambientale, stradale ed alimentare.

A corollario di questo excursus normativo di riferimento per la realizzazione del progetto provinciale vorrei citare – *come documento qualificante ed innovativo, che sposa pienamente le fi-*

nalità e gli obiettivi sottesi al progetto stesso e ne costituisce al tempo stesso percorso guida nel suo sviluppo realizzativo – le
Linee di Indirizzo MPI del 2007 – Piano Nazionale del Benessere dello Studente dove la Scuola è indicata come

- la sede privilegiata per interventi educativi finalizzati alla promozione della salute dei ragazzi anche con una stretta collaborazione tra le famiglie e il territorio,*
 - un ambiente per interventi a sostegno della salute, per attività di informazione, per l’acquisizione di comportamenti corretti e consapevoli,*
 - uno spazio vitale in cui è possibile riconoscere e socializzare le proprie attitudini ed orientarle,*
- e dove la collaborazione e la sinergia tra soggetti diversi, a vario titolo impegnati nell’educazione alla salute, sono da ritenersi indispensabili per incidere in modo efficace e duraturo sulle abitudini di vita e operare nell’ottica della prevenzione.*

Nell’ambito dell’educazione alla salute si possono identificare le seguenti finalità:

- rendere la scuola ambiente di formazione, di esperienze e di conoscenze che permettano di avvicinare i saperi disciplinari all’esperienza quotidiana,*
- elaborare messaggi e informazioni comprensibili agli studenti per permettere loro di costruire stili di vita sani e personali,*
- favorire la riflessione su di sé, sulla relazione e sulla comunicazione con gli altri, sulla salute, sulla malattia, sul rapporto con l’ambiente, sull’identità sessuale e sulle motivazioni del proprio agire,*
- costruire percorsi che permettano il collegamento tra il mondo degli adolescenti e degli adulti anche per favorire un processo di responsabilizzazione personale.*

Il Progetto “SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE”

Il progetto provinciale “SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE” si colloca in maniera funzionale e rispondente al contesto sopra evidenziato e ha come finalizzazione principale quella di favorire, per lo studente, il passaggio dalla logica della tutela a quella della responsabilità e dell’autonomia. In questa direzione rientra anche il concetto di Educazione alla Salute.

Nei documenti descritti, come abbiamo visto, è infatti definito come “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale”, “una qualità della vita che comporta una dimensione sociale, mentale, morale, affettiva oltre che fisica. È un bene instabile, che bisogna acquisire, difendere e ricostruire costantemente, lungo il corso della vita”.

In questa prospettiva si ampliano anche i contenuti del curriculum sia per quanto riguarda l’integrazione disciplinare sia per quanto riguarda il loro significato formativo.

Le varie attività del progetto si riferiscono quindi allo “star bene” a scuola, cioè a stare bene con sé stessi e con gli altri, dedicando attenzione alla qualità della vita e alla salute della persona considerata nella sua complessità. Il fine è quello di raggiungere anche una progressiva riduzione delle cause, variabili, del disagio, in vista della costruzione di percorsi integrati tesi a favorire il successo formativo, impegnando le discipline, insieme alla rete di servizi presenti sul territorio per il processo di crescita degli studenti.

Promuovere alla cultura della salute non è un progetto certo facile, significa far prendere coscienza all’individuo delle proprie scelte, aiutarlo a prendere una decisione e a far sì che salute e benessere diventino veri e propri stili di vita.

La promozione della salute nella scuola (come nella società) è un processo che deve favorire la partecipazione di tutti gli indi-

vidui – da soli e in gruppo – e rafforzarne l'autonomia, la responsabilità e il reciproco sostegno, garantendo nel contempo giustizia ed equità.

La promozione della salute mira a rafforzare la capacità degli individui di agire – *da soli o con gli altri* – per mantenere e migliorare la propria salute, permettendo loro di acquisire motivazione, conoscenze, competenze e consapevolezza.

La scuola è il luogo di apprendimento per eccellenza dotato di professionalità e strutture che costituiscono un contesto ottimale per integrare conoscenza e capacità attraverso l'insegnamento di un curriculum della salute.

Con la costituzione della rete provinciale delle scuole, delle scuole polo e dell'Osservatorio politiche giovanili si vuole dare continuità e sistematicità alle azioni già intraprese nel territorio barese, dove uno degli obiettivi è quello di creare un ambiente scolastico promotore di salute di cui possono beneficiare tutti i membri della comunità scolastica: alunni, docenti, genitori, secondo i principi base indicati in tutti i documenti già presentati:

- *equità di accesso per tutti alle opportunità educative, favorendo così lo sviluppo emotivo e sociale di ogni individuo mettendo in condizioni di mantenere il proprio potenziale libero da discriminazioni,*
- *empowerment e competenza ad agire, migliorando l'abilità delle persone di prendere l'iniziativa e generare cambiamento,*
- *favorire opportunità alle persone più giovani di raggiungere conoscenza e intuizione e di acquisire life skills essenziali,*
- *coinvolgere i genitori e la comunità affinché possano supportare e rinforzare il concetto di scuola che promuove salute.*

Le linee strategiche di azione progettuale

La scuola assume un ruolo attivo e propositivo in materia di promozione della salute, integrando i contributi esterni in modo mirato e appropriato, sempre all'interno di un progetto globale.

Per fare questo, la scuola deve favorire la comunicazione al suo interno, coinvolgendo tutte le sue componenti (direzione, docenti, allievi e genitori) nella ricerca di consenso sui temi, valori e progetti che si intendono promuovere nel singolo istituto.

La promozione della salute è trasversale alle singole discipline ed è presente in ogni atto educativo e in ogni interazione nel vissuto quotidiano della scuola. Essa necessita, inoltre, di momenti di tematizzazione specifica che devono essere inseriti in un progetto condiviso e coerente.

All'approccio trasversale deve essere assicurata una continuità nel tempo concordata fra le diverse materie e i docenti interessati.

Pur potendo far riferimento a un progetto generale per tutta la scuola – e più specifico per i diversi settori – ogni istituto scolastico deve avere un proprio progetto che si esplicherà in modo trasversale alle discipline.

Questo progetto dovrebbe permettere di stabilire una base e un'intesa comuni, con l'opportunità di affrontare le questioni di salute secondo le diverse aree disciplinari.

Inoltre, ogni istituto dovrebbe impegnarsi per creare una "cultura d'istituto" favorevole alla promozione della salute.

L'azione della scuola ha a volte dei limiti ed è comunque condizionata da fattori esterni sui quali non le è possibile intervenire.

È interesse dell'USP Bari proponente favorire una rete di servizi per affrontare insieme le molteplici difficoltà che possono interferire con i progetti educativi, investire in salute, e perseverare nella costruzione di attività integrate intersettoriali che mira-

no alla maturazione di una coscienza civile e all'assunzione, da parte di tutti i cittadini di una responsabilità personale nei confronti della salute propria e altrui.

In questo contesto il rapporto tra scuole, USP Bari, scuole polo ed Osservatorio politiche giovanili si muove favorendo diversi itinerari progettuali quali:

- *interventi in aree di interesse con contenuti specifici e prevenzione di comportamenti a rischio,*
- *laboratori di ricerca con dinamica di gruppo per creare le basi di uno spazio emotivo motivazionale, come può essere l'educazione tra pari,*
- *processi di conoscenza attraverso il coinvolgimento attivo di insegnanti e allievi,*
- *percorsi educativi partecipati con la condivisione e l'interesse in tutte le fasi di strutturazione del progetto degli insegnanti e degli allievi,*
- *ascolto e rivisitazione, in itinere, dei bisogni dell'utenza in rapporto sinergico scuola/territorio,*
- *formazione degli operatori scolastici e della componente studentesca sostenuta da principi di politica scolastica nell'ambito della promozione della salute.*

La prevenzione come ricerca-intervento

La scuola che promuove salute, si è detto, favorisce l'acquisizione di competenze psicologiche, sociali e corporee, come pure l'assunzione di responsabilità individuali. Ciò in un ribaltamento di prospettiva: non intervenire solo sul disagio conclamato o sulla prevenzione di comportamenti devianti, bensì lavorare originalmente con i ragazzi per la promozione del loro benessere.

È necessario progettare percorsi ed itinerari formativi integrati fondati sul presupposto della necessità di promuovere apprendimenti plurali che tengono conto della globalità della persona e dei suoi bisogni all'interno di un equilibrio dinamico capace di interessare allo stesso tempo la sfera socio-relazionale e la sfera cognitiva, promuovendo il benessere individuale e di gruppo.

Fondamentale diventa accompagnare i ragazzi nell'essere protagonisti attivi nei processi di apprendimento, stimolando e valorizzando i processi di empowerment.

Il coinvolgimento e la partecipazione dei destinatari della prevenzione oltre che della stessa comunità – scuola/territorio – è l'elemento più caratterizzante dell'approccio preventivo poiché affida ai destinatari medesimi la facoltà di decidere sulla propria salute anziché vivere le scelte di prevenzione dall'alto.

La sfida in questo caso è saper trovare il modo di coniugare saperi, competenze, ambiti di intervento degli attori coinvolti, rileggendo in una prospettiva nuova il loro ruolo e le loro capacità, trasformandoli così in una risorsa per rispondere ai bisogni di salute dell'utenza/target di riferimento.

In tale contesto ciò che appare con sempre maggiore evidenza è che per prevenire la diffusione delle nuove forme di dipendenza occorre più che mai avvicinarsi al mondo degli adolescenti e dei giovani, al loro linguaggio, alle loro abitudini quotidiane, ai loro gusti, ai loro contesti di vita, ecc...

Conoscere i bisogni e le motivazioni che spingono a ricercare forme di evasione, e realizzare attività preventive che oltre ad informare concretamente, puntino a rafforzare le competenze sociali e empowerment dei giovani, coinvolgendo anche la loro rete relazionale e le figure di riferimento presenti nei loro contesti di vita, nella consapevolezza che il problema riguarda tutti.

Conclusione

...sull'altopiano del Perù, gli Indios Quechua non camminano corrono. Sempre. Poi ogni tanto si fermano, ma non per riposare. Dicono: "Per aspettare l'anima". Ecco, in tutto il nostro fare, fare, fare, bisognerebbe fermarsi ad aspettare l'anima, che è rimasta indietro.

In questo percorso mirato a convincere i genitori, ma anche altri educatori, di quanto sia necessario fermarsi a fare il punto sul proprio benessere, sui propri comportamenti, sul proprio futuro, ma anche sullo stile educativo da adottare, offriamo una possibilità di riserva, nella speranza che ci sia un primo passo verso una più completa formazione all'educazione.

(da Gino Rigoldi – Il male minore – Mondadori 2007)

N.B. Seguono le slides di presentazione del progetto illustrato nel presente contributo e presentato durante il seminario di educazione alla salute – scuola attraente di maggio 2007.

**SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE
DALLA PREVENZIONE DELLE DIPENDENZE
ALLA PROMOZIONE DELLO STAR BENE**

attraverso il protagonismo delle scuole e la progettualità di territorio

*Ministero della Pubblica Istruzione
U.S.B. Puglia - Direzione Generale
Ufficio Scolastico Provinciale di Bari
Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute – l. 162/90*

PREMESSA
**SCUOLA E SOCIETÀ PER UNA CULTURA
DELLA SALUTE E DELLA PREVENZIONE**

Le sfide e i problemi cui si trova di fronte la gioventù di oggi sono assai diversi da quelli dei decenni precedenti.

Oggi la salute dei giovani e degli adulti di domani è criticamente legata alla qualità dell'ambiente di vita e ai comportamenti che essi da un lato scelgono di adottare e dall'altro sono costretti a subire.

LA SCUOLA ...

L'approccio educativo persegue l'obiettivo di attrezzare i ragazzi in età di sviluppo ad affrontare con successo le insidie diffuse che la minacciano (fumo, droga, alcool, aids, dipendenze...) nella prospettiva della qualità della vita, intesa come tale non solo da un punto di vista puramente fisico-biologico.

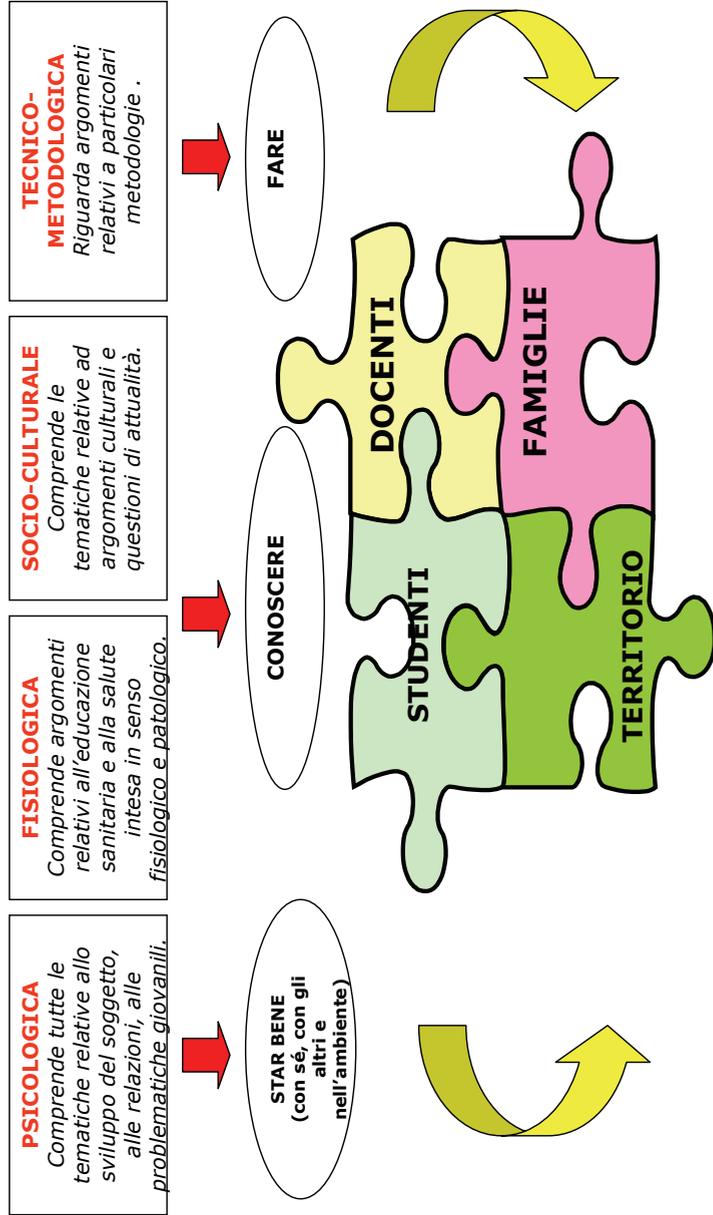
La direttiva MPI n. 292/99

...evidenzia la necessità di non intervenire solo sul disagio conclamato o sulla prevenzione di comportamenti devianti, bensì lavorare originalmente con i ragazzi per la promozione del loro benessere: fondamentale diventa accompagnare i ragazzi nell'essere protagonisti attivi dei processi di apprendimento, stimolando e valorizzando i processi di empowerment.

art. 1 Ambiti e destinatari

(...)L'art. 104 del D.P.R. 309/90, ora ribadito dalla Legge 45/99, affida al M.P.I. e alla Scuola **due funzioni principali** in ordine all'educazione alla salute e alla prevenzione delle dipendenze patologiche: quella **informativa** e quella **educativa**, da esplicitare in modo continuativo e strutturale **attraverso programmi** che si avvalgono degli strumenti ordinari dell'attività scolastica e **mediante un'azione concertata e condivisa con le agenzie socio-sanitarie del territorio.**

Direttiva 292/99 AREE TEMATICHE EDUCAZIONE ALLA SALUTE



Piano nazionale per il Benessere dello Studente 2007-2010

Linee di indirizzo MPI del 18 aprile 2007

LA SCUOLA

Sede privilegiata per interventi educativi finalizzati alla promozione della salute dei ragazzi anche con una stretta collaborazione tra le famiglie e il territorio

Può veicolare messaggi di una nuova cultura della salute, di inclusione e protezione socio-sanitaria delle famiglie a maggior rischio o provenienti da culture diverse

E' un ambiente per interventi a sostegno della salute, per attività di informazione, per l'acquisizione di comportamenti corretti e consapevoli

E' uno spazio vitale in cui è possibile riconoscere e socializzare le proprie attitudini ed orientarie

A SCUOLA DI SALUTE

Piano per il BEN...Essere dello studente 2007-2010

LE 10 AZIONI e la LODE

Crescere sani
Cibo e salute
La natura siamo anche noi
Siamo tutti campioni
Attivarsi per gli altri
Imparare insieme
Cittadini d'Italia
Rispetto e legalità
Una strada sicura
Tecnologie amiche

Valorizzare i migliori progetti territoriali per il benessere dello studente

PAROLE CHIAVE

COLLABORAZIONE e SINERGIA

tra soggetti diversi,
a vario titolo impegnati nell'educazione alla salute,
sono da ritenersi indispensabili
per incidere in modo efficace e duraturo
sulle abitudini di vita e operare
nell'ottica della prevenzione

- **Implementare azioni specifiche interistituzionali finalizzate alla prevenzione di particolari patologie e dipendenze**
 - **Proporre modelli didattici innovativi**
- **Sviluppare azioni e strategie utili all'acquisizione di corretti stili di vita**

I riferimenti più recenti e le azioni a livello provinciale USP-CTP

A

attività di formazione sui temi di educazione alla salute sia a livello provinciale che territoriale a partire dall'anno scolastico 2002/2003 a tutt'oggi:

- a.s. 2003/2004 – **Cultura della Salute e Scuola;**
- a.s. 2004/2005 – **Convivenza civile e Scuola;**
- a.s. 2005/2006 – **la Scuola attraente 1**
- a.s. 2006/2007 – **la Scuola attraente 2**

I riferimenti più recenti e le azioni a livello provinciale USP-CTP

B
attività di monitoraggio provinciale
ottobre/dicembre 2006
schede di rilevazione per esperienze di
educazione alla salute e CIC:

- Scuola primaria n. 80 su 127;
- Istituti Comprensivi n. 2 su 6;
- Scuola sec. di 1° grado n. 74 su 116;
- Scuola sec. di 2° grado n. 61 su 103.



**Le tematiche delle azioni delle scuole
a livello provinciale**

ALIMENTAZIONE DISAGIO DEVIANZA

EDUCAZIONE STRADALE

AMBIENTE VOLONTARIATO

PREVENZIONE DIPENDENZE

PROGETTO GENITORI

TABAGISMO SOLIDARIETA'

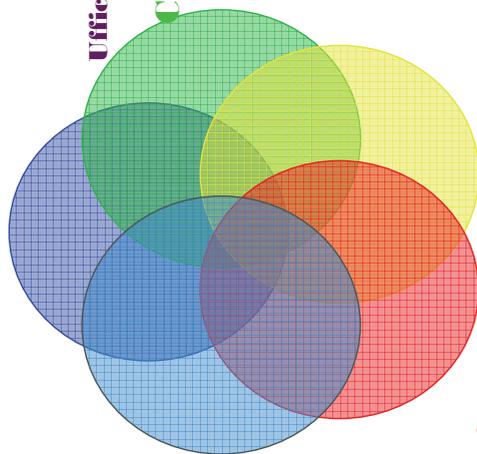
AFFETTIVITA' E SESSUALITA'

CONVIVENZA CIVILE

SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE
SCHEMA DI SINTESI DEL PERCORSO PROGETTUALE

TERRITORIO

**Scuole di ogni
ordine e grado**



**Ufficio Scolastico Provinciale
BARI**

CTP legge 162/90

**Osservatorio
Politiche Giovanili**

Rete Scuole Polo

Motivazione dell'intervento progettuale e sintesi percorso formativo

La presente proposta di educazione alla salute

affronta

il fenomeno del disagio, delle dipendenze e delle condotte a rischio, come il *bullismo*, con una visione globale e dinamica,

prevede

interventi articolati e graduali, favorisce la messa in rete delle istituzioni formali e informali,

privilegia

il lavoro delle scuole – *a partire dalla scuola primaria* - per progetti mirati, finalizzati, integrati che, contrastando la cultura delle “dipendenze” e del *bullismo*, puntino a favorire processi di autonomia, di autostima, di relazione e comunicazioni significative,

promuove e stimola

una progettualità educativa attenta alla

- a) *unitarietà e centralità dello studente visto nella sua globalità;*
- b) *unitarietà del progetto formativo/educativo a qualsiasi livello: classe, scuola, territorio;*
- c) *unitarietà degli insegnamenti che si traducono in progetti ed interventi condivisi e specifici in relazione ai bisogni e alle varie problematiche;*
- d) *unitarietà del territorio che deve tradursi in una visione integrata degli interventi;*
- e) *integrazione- confronto con un quadro normativo di riferimento ampio.*

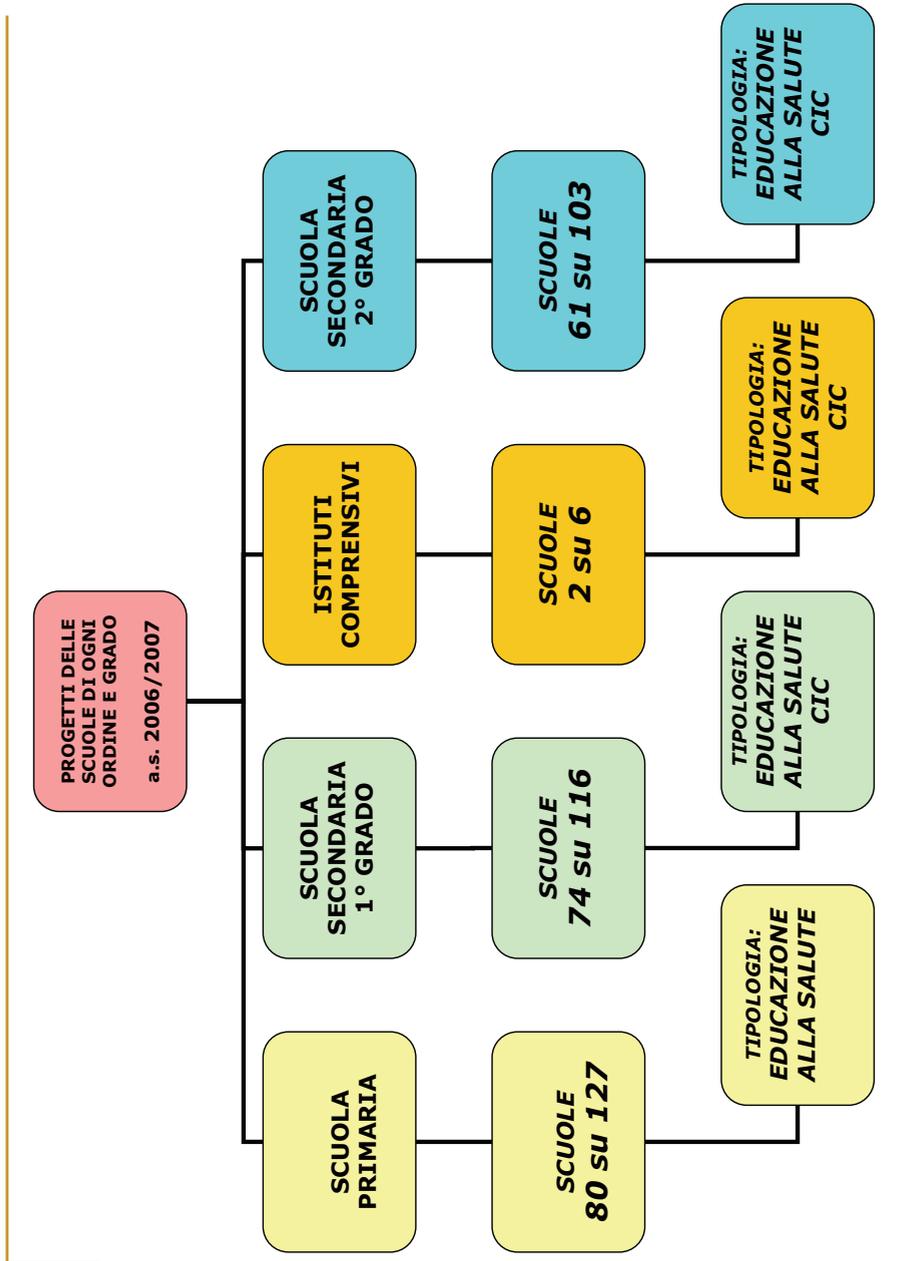
Motivazione dell'intervento progettuale e sintesi percorso formativo

La scelta di attuare *interventi di prevenzione ed educazione alla salute in ambito scolastico scaturisce, soprattutto, dalle seguenti considerazioni in merito a:*

- le forme di disagio e difficoltà relazionali che stanno sempre più emergendo nel periodo scolastico; disagio e/o difficoltà che si manifestano non solo in forme lievi, ma assumono caratteristiche di gravità sempre più rilevante, che in alcuni casi si trasformano in forme di devianza, disadattamento sociale e psicopatologia adolescenziale;
- la presenza di fenomeni di dipendenze presenti, con maggiore frequenza, nell'area adolescenziale (alcohol, sostanze, giochi d'azzardo, tabacco, ecc.);
- l'aumento di condotte a rischio e di comportamenti devianti tra gli studenti.

Ruoli e attività nel progetto: LE SCUOLE

- Attivano iniziative di educazione alla salute e CIC secondo le linee progettuali suggerite dalla normativa in materia e dagli obiettivi del progetto e degli aspetti innovativi di progetto;
- Favoriscono interventi socio-sanitari di prevenzione e riduzione dei comportamenti a rischio sociale;
 - Si coordinano con gli altri Enti del territorio per interventi integrati;
 - Individuano le figure professionali e non (docenti, genitori, studenti, ecc...) di riferimento per lo sviluppo di attività progettuali in tema;
- Promuovono attività di socializzazione e aggregazione, finalizzate alla prevenzione del disagio giovanile, che si realizzano in sinergia con tutte le agenzie (reti di scuole, famiglia, servizi territoriali, associazionismo, volontariato, ecc.) che si occupano del giovane che deve essere aiutato a crescere e a vivere una migliore qualità della vita;
- Valorizzano le attività che hanno come modalità il coinvolgimento in prima persona dei giovani al fine di far diventare loro stessi i protagonisti di un processo sperimentale di prevenzione del disagio;
- Collaborano con l'Osservatorio Politiche Giovanili attraverso modalità di monitoraggio attività, individuazione proposte formative, invio di best practices, notizie di riferimento territoriale in tema;
- Partecipano alle attività di formazione di carattere territoriale (polo e rete) e provinciale;
 - Realizzano documenti e prodotti afferenti alla tematica della prevenzione, ecc...;



Ruoli e attività nel progetto: LE SCUOLE POLO

- Si coordinano con gli altri Enti del territorio per interventi integrati;
- Analizzano le problematiche di contesto territoriale e predispongono piani di intervento;
- Individuano le figure professionali e non (docenti, genitori, studenti, ecc...) di riferimento per lo sviluppo di attività progettuali in tema;
- Curano, anche attraverso la costituzione di uno specifico gruppo di lavoro locale, la progettazione e l'organizzazione di attività formative locali;
- Promuovono attività di socializzazione e aggregazione, finalizzate alla prevenzione del disagio giovanile, che si realizzano in sinergia con tutte le agenzie (reti di scuole, famiglia, servizi territoriali, associazionismo, volontariato, ecc.);
- Valorizzano le attività che hanno come modalità il coinvolgimento in prima persona dei giovani ...perché viene ritenuta prevenzione attiva anche la possibilità di fare acquisire ai giovani abilità (life Skills) attraverso le quali potersi esprimere e diventare loro stessi i protagonisti di un processo sperimentale di prevenzione del disagio;
- collaborano con l'osservatorio politiche giovanili;

I progetti delle SCUOLE POLO

ALTAMURA

*Dalla Murgia
verso il mare:
orizzonti di
salute*

1) individuazione di un modello progettuale ampio e onnicomprensivo: trasversale, con riferimento a tematiche, per tutte le scuole e selettivo, con riferimento a tematiche specifiche, per i tre principali ordini di scuola;

2) individuazione di un maxi CIC territoriale con centro studi e documentazione di laboratori psicologici per il ruolo genitoriale.

ANDRIA

*Il ben-essere
scolastico
attraverso la
ricchezza del
quotidiano*

1) passaggio da una logica progettuale individuale e occasionale ad una collettiva ordinaria;

2) indagine conoscitiva territoriale;

3) modalità di coinvolgimento dei genitori;

4) modalità di coinvolgimento degli studenti.

CONVERSANO

*Officina del
benessere*

1) percorso di riconoscimento e riattivazione di abilità attraverso una serie di azioni formative integrate e sinergiche da realizzare sul territorio;

2) CIC = laboratorio sociale che individua e analizza i bisogni della persona e valorizza le risorse dell'ambiente sociale;

3) individuazione di assi prioritari di intervento su tematiche educative e sociali e la declinazione delle diverse fasi del progetto.

LOCOROTONDO

*Proposta
progettuale
territoriale*

1) creare occasioni e modalità per far crescere insieme i protagonisti di tutte le azioni di promozione del benessere nelle diverse comunità locali;

2) favorire la costruzione di culture scolastiche che operino come comunità interattive tra scuola, enti, agenzie e servizi territoriali;

3) individuazione di macro aree di intervento.

MOLFETTA

*A scuola mi
emoziono
quando...*

1) benessere e prevenzione dei disagi nelle scuole di ogni ordine e grado;

2) aiutare a maturare una visione positiva della vita, incoraggiare ad una realistica progettualità di vita..;

3) la settimana del benessere e rispetto sottolinea l'immagine della comunità scuola - di promotrice di salute.

Ruoli e attività nel progetto: OSSERVATORIO PER LE POLITICHE GIOVANILI

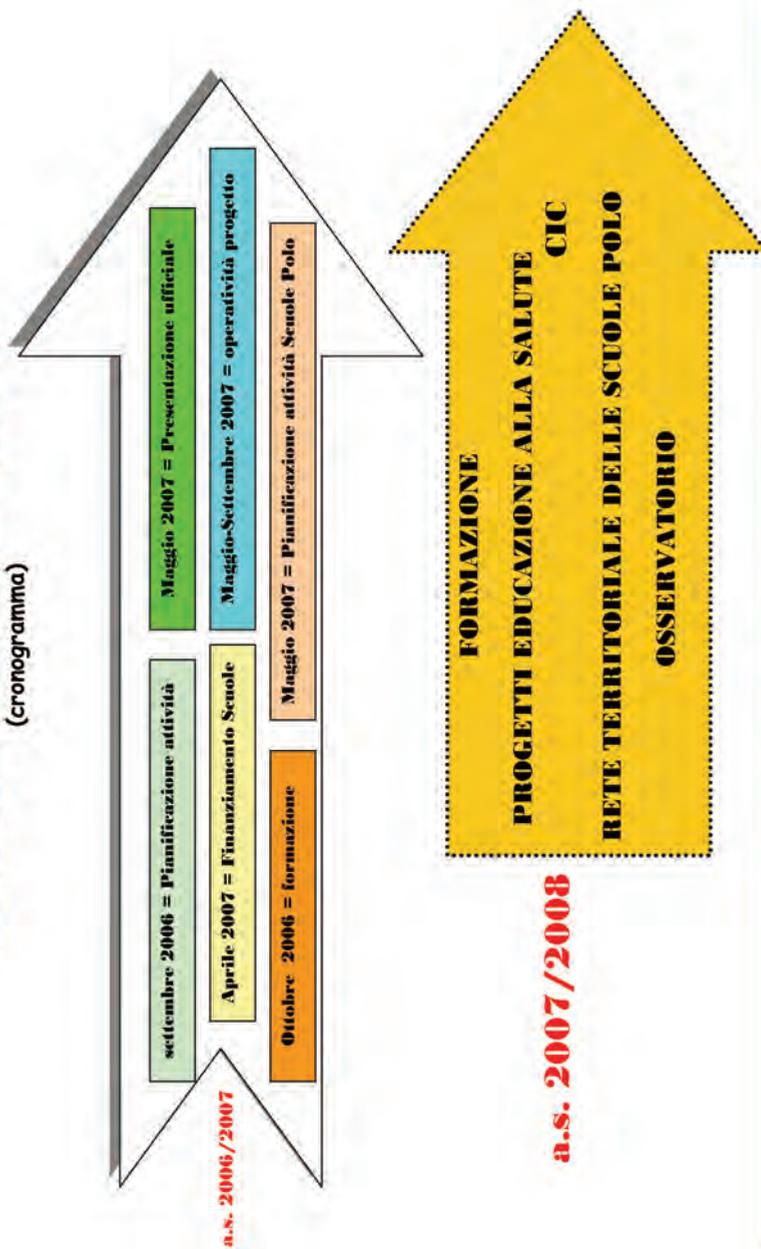
- Costituisce una banca dati dei giovani finalizzata alla raccolta di dati utili per attuare interventi rispondenti all'attuale bisogno di protagonismo dei giovani e da porre in essere come modalità di prevenzione del disagio giovanile;
- Valorizza la risorsa giovani e delle identità giovanili attraverso percorsi condivisi: lo sviluppo di luoghi di aggregazione, fruizione e formazione culturale, ecc...;
- Analizza i contesti privilegiati: famiglia, scuola, territorio con riferimento agli obiettivi del progetto e alle attività iniziate poste in essere dagli altri attori del progetto;
 - Attiva un network per best practices, forum, ecc...
- Ideazione, attivazione ed implementazione di un sito internet come centro virtuale di comunicazione, confronto e interscambio permanente sulle politiche giovanili e sui temi della prevenzione e promozione della salute;
- Predisporre eventi, workshop, panel, conferenze, circuito di raccolta esperienze di rete territoriale delle scuole;
 - Si coordina con gli altri partner del progetto per interventi integrati;

I concetti di prevenzione e di osservatorio sottesi al nuovo percorso progettuale

- **I luoghi della prevenzione** non sono mai luoghi separati, sono luoghi di vita in cui i sistemi umani (numero crescente di soggetti attuatori, portatori di competenze differenti) si esprimono in tutta la loro complessità.
- **La prevenzione delle tossicodipendenze** e dei fenomeni di abuso/dipendenza deve essere considerata una questione prioritaria di ogni sistema sociale.
- **Elaborare una strategia di prevenzione** a livello cittadino, con una continuità nel tempo dell'azione preventiva, il modello è quello di provocare la nascita di “moltiplicatori” dell'azione educativa che sappiano coinvolgere sulle problematiche del consumo delle droghe e delle dipendenze i giovani.
- **Riconoscere la necessità di una visione trasversale** nella risposta ai bisogni dei giovani, che coniughi gli interventi specifici con un'attenzione alle valenze sociali e culturali degli atteggiamenti giovanili.
- **Osservatorio come valore aggiunto** che si occupi della problematicità della questione giovanile prestando attenzione anche alle diverse agenzie di socializzazione del territorio e agli attori principali che in esse operano: la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, i mass media....
....per sperimentare metodologie e percorsi operativi nuovi.

SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE

(cronogramma)



APPENDICI

APPENDICE A)



Ministero della Pubblica Istruzione

U.S.R. Puglia – Direzione Generale

Ufficio Scolastico Provinciale di Bari

Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute – legge 162/90

Progetto

SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE

DALLA PREVENZIONE DELLE DIPENDENZE

ALLA PROMOZIONE DELLO STAR BENE

*attraverso il protagonismo delle scuole
e la progettualità di territorio*

Ufficio Scolastico Provinciale di Bari

Servizio Educazione alla Salute e Prevenzione Tossicodip.ze

Comitato Tecnico Provinciale di Bari – legge 162/90

in collaborazione con

Ufficio Scolastico Regionale Puglia –Direzione Generale

Ufficio Politiche Giovanili

con la partecipazione delle

Scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bari

Rete delle Scuole di riferimento territoriale provinciale

Consulta Provinciale degli Studenti

Enti e Associazioni del territorio

PREMESSA

SCUOLA E SOCIETÀ PER UNA CULTURA DELLA SALUTE E DELLA PREVENZIONE

Le sfide e i problemi cui si trova di fronte la gioventù di oggi sono assai diversi da quelli dei decenni precedenti.

Oggi la salute dei giovani e degli adulti di domani è criticamente legata alla qualità dell'ambiente di vita e ai comportamenti che essi da un lato scelgono di adottare e dall'altro sono costretti a subire. Proprio l'affermazione di uno stile di vita sano ha un impatto profondo sul livello di salute raggiungibile da ciascun individuo.

Le organizzazioni internazionali per la salute da sempre identificano la scuola quale istituzione potenzialmente in grado di svolgere un ruolo determinante nell'incidere sugli stili di vita e sui comportamenti di salute, presenti e futuri, della popolazione giovanile.

I principi fondamentali ai quali si ispirano le attività di educazione alla salute nella scuola sono definiti in modo particolareggiato nella Risoluzione della prima conferenza della Rete europea delle scuole che promuovono la salute tenutasi a Salonicco nel maggio del 1997: tra essi spiccano il concetto di equità e democrazia, il rinforzo e la capacità di agire e generare cambiamenti per essere in grado di influire sulla vita e le condizioni di vita, l'ambiente scolastico come risorsa di promozione della salute, il programma dei corsi scolastici come strumento di arricchimento delle conoscenze e di incoraggiamento all'acquisizione di attitudini necessarie all'apprendimento.

Promuovere la cultura della salute non è un progetto certo facile, significa far prendere coscienza all'individuo delle proprie scelte, aiutarlo a prendere una decisione e a far sì che salute e benessere diventino veri e propri stili di vita. La scuola è il luogo di apprendimento per eccellenza dotato di professionalità e strutture che costituiscono un contesto ottimale per integrare conoscenza e capacità attraverso l'insegnamento di un curriculum della salute.

I temi dell'educazione alla salute sono entrati nel mondo della scuola nel contesto di una crescente domanda sociale di educazione, con una sorta di apparentamento tra la logica "preventiva" con cui si ragiona in ambito sanitario e la funzione preventiva dell'educazione, di cui tutti siamo ben consapevoli.

L'approccio educativo mira non tanto o non solo a "mantenere" la salute, quasi fosse un oggetto inerte da custodire, ma persegue l'obiettivo di attrezzare i ragazzi in età di sviluppo ad affrontare con successo le insidie diffuse che la minacciano (fumo, droga, alcool, aids, dipendenze...) nella prospettiva della qualità della vita, intesa come tale non solo da un punto di vista puramente fisico-biologico.

Le ragioni per le quali le attività di educazione alla salute possono integrarsi in modo armonico e coerente nel contesto formativo generale della scuola sono molteplici.

Anzitutto esse rappresentano opportunità strutturate di comunicazione per sviluppare conoscenze e abilità personali necessarie per la salute individuale e collettiva.

In modo più specifico, questi momenti possono essere ricondotti a due aspetti che si intrecciano integrandosi in modo complementare. Quello formale, tipico impegno della scuola, che si pone come obiettivo la progettazione di situazioni formative che diano consapevolezza delle responsabilità individuali e sociali per il conseguimento del benessere, e quello informale, impegno comune allargato a più operatori della società civile, finalizzato al benessere giovanile come motivazione all'apprendimento, valorizzazione della personalità, partecipazione alla vita e al lavoro sociale.

I concetti del “vivere il proprio corpo” in modo consapevole, personale, critico, soddisfacente e creativo e della capacità di relazionarsi in modo corretto con le altre persone e l'ambiente, quali costituenti fondamentali dell'equilibrio della persona sono stati ulteriormente ripresi e sanciti nell'ultimo documento ministeriale in tema di educazione alla salute: la Direttiva MPI n. 292 del 3 dicembre 1999.

Detto documento evidenzia la necessità di non intervenire solo sul disagio conclamato o sulla prevenzione di comportamenti devianti, bensì lavorare originalmente con i ragazzi per la promozione del loro benessere: fondamentale diventa accompagnare i ragazzi nell'essere protagonisti attivi dei processi di apprendimento, stimolando e valorizzando i processi di empowerment.

Appare evidente, pertanto, che gli interventi di educazione alla salute, non possono non configurarsi che come un'operazione complessa interagente, sistemica che deve produrre modifiche graduali di comportamenti, consapevoli atteggiamenti educativi e preventivi, nonché coscienza critica.

Questa posizione, che emerge in maniera chiara nella citata direttiva ministeriale, sottolinea lo stretto rapporto esistente fra prevenzione e promozione della salute/benessere.

LA DIRETTIVA MPI N. 292/99

art. 1 Ambiti e destinatari

(...) L'art. 104 del D.P.R. 309/90, ora ribadito dalla Legge 45/99, affida al M.P.I. e alla Scuola **due funzioni principali** in ordine all'educazione alla salute e alla prevenzione delle dipendenze patologiche: quella **informativa** e quella **educativa**, da esplicare in modo continuativo e strutturale **attraverso**

programmi che si avvalgono degli strumenti ordinari dell'attività scolastica e mediante un azione concertata e condivisa con le agenzie socio-sanitarie del territorio.

(...) Tali interventi – finalizzati ai temi dell'educazione alla salute, della prevenzione delle tossicodipendenze, con particolare riferimento alle droghe di sintesi, alla lotta all'abuso di farmaci e sostanze per l'incremento artificiale delle prestazioni sportive, ed al sostegno agli alunni delle aree maggiormente a rischio – sono destinati alle scuole di ogni ordine e grado e finanziati dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento degli Affari Sociali (approvati con decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 5 ottobre 1999) (...).

art. 2 I progetti e le attività

(...) **Il piano di intervento** (allegato 1) si articola in progetti e attività dedicati a specifiche e rilevanti questioni per rispondere in modo metodologicamente adeguato ai bisogni della persona in formazione: ...al n. 8 riporta il progetto *“Prevenzione primaria delle tossicodipendenze nelle aree svantaggiate di tre tra le città italiane ritenute più a rischio”*.

MOTIVAZIONE DELL'INTERVENTO PROGETTUALE E SINTESI PERCORSO FORMATIVO

La scelta di attuare interventi di prevenzione ed educazione alla salute in ambito scolastico scaturisce, soprattutto, dalle seguenti considerazioni in merito a:

- le forme di disagio e difficoltà relazionali che stanno sempre più emergendo nel periodo scolastico; disagio e/o difficoltà che si manifestano non solo in forme lievi, ma assumono caratteristiche di gravità sempre più rilevante, che in alcuni casi si trasformano in forme di devianza, disadattamento sociale e psicopatologia adolescenziale;
- la presenza di fenomeni di dipendenze presenti, con maggiore frequenza, nell'area adolescenziale (alcohol, nuove sostanze, giochi d'azzardo, tabacco, ecc...);
- l'aumento di condotte a rischio e di comportamenti devianti tra gli studenti.

Infatti il progetto *“SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE dalla prevenzione delle dipendenze alla promozione dello star bene attraverso il protagonismo delle scuole e la progettualità di territorio”* elaborato dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari in collaborazione con il Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute – legge 162/90 –, in risposta a quelle che sono le indicazioni di riferimento riportate nella **Direttiva MPI n. 292/99** e come percorso

di **innovazione, rivitalizzazione e ribaltamento** dell'ottica del percorso formativo previsto in detta direttiva – allegato 1 punto 8 progetto di “*Prevenzione primaria delle tossicodipendenze nelle aree svantaggiate di tre tra le città italiane ritenute più a rischio*” – (attivato prima nel 2002 e poi nel 2003 e sospeso nello stesso anno per motivi di carattere amministrativo e progettuale).

La presente proposta di educazione alla salute

- **affronta** il fenomeno del disagio, delle dipendenze e delle condotte a rischio, *come il bullismo*, con una visione globale e dinamica,
- **prevede** interventi articolati e gradualisti, favorisce la messa in rete delle istituzioni formali e informali,
- **privilegia** il lavoro delle scuole – *a partire dalla scuola primaria* – per progetti mirati, finalizzati, integrati che, contrastando la cultura delle “dipendenze” e del bullismo, puntano a favorire processi di autonomia, di autostima, di relazione e comunicazioni significative,
- **promuove e stimola** una progettualità educativa attenta alla
 - a) *unitarietà e centralità dello studente visto nella sua globalità;*
 - b) *unitarietà del progetto formativo/educativo a qualsiasi livello: classe, scuola, territorio;*
 - c) *unitarietà degli insegnamenti che si traducono in progetti ed interventi condivisi e specifici in relazione ai bisogni e alle varie problematiche;*
 - d) *unitarietà del territorio che deve tradursi in una visione integrata degli interventi;*
 - e) *integrazione-confronto con un quadro normativo di riferimento ampio.*

Essa, inoltre, attribuisce infatti primaria importanza:

- alla **prevenzione educativa** che deve iniziare sin dalla scuola primaria con un itinerario formativo completo;
- ad una **politica di recupero** delle sacche di disagio, di evasione, di abbandono scolastico, e con una coordinata azione di orientamento scolastico, al fine di trasformare i fattori di rischio in opportunità educative;
- al **confronto** con le Istituzioni/Agenzie extrascolastiche del territorio per attuare possibili sinergie;
- al **coinvolgimento** e alla **partecipazione** degli **studenti**;
- al **coinvolgimento** e alla **partecipazione** delle **famiglie**;
- alla **istituzione** dei Centri di Informazione e Consulenza (**CIC**);
- alle **attività di formazione** e aggiornamento in servizio del personale della scuola;

- alla **costituzione di una rete di scuole** su tutto il territorio, come utile strumento di intervento e di raccordo nella realizzazione delle iniziative delle singole scuole;
- alla **costituzione di un Osservatorio per le Politiche Giovanili** quale snodo naturale per attivare, stimolare e mantenere attiva la complessa rete dei servizi/scuole costruita intorno alla necessità di individuazione di politiche e di progettazione di interventi educativi e di promozione della salute per i giovani.

Il progetto, di seguito descritto nelle sue linee di massima, pone, in sintesi, particolare attenzione alla tutela della salute dei giovani studenti con l'intento di suscitare una seria riflessione sulle problematiche giovanili e sulla necessità di informazione e formazione corretta al fine di migliorare il senso di appartenenza al territorio, facilitare gli scambi comunicativi tra soggetti e territorio, tra soggetti ed istituzioni, in un'ottica di coinvolgimento delle persone appartenenti alla comunità.

FINALITÀ

Promuovere la diffusione del nuovo concetto di salute e di cultura della vita.

Elaborare una strategia preventiva ad ampio spettro, che tenga conto degli stili di vita dei ragazzi, degli atteggiamenti a rischio, individuando modelli di prevenzione delle dipendenze caratterizzati da un'elevata riproducibilità – *moltiplicatori dell'azione educativa* –, che li renda applicabili in ambiti scolastici e sociali.

Promuovere un'azione di investimento e potenziamento nella direzione dello sviluppo di una maggiore professionalità, costante formazione orientata all'acquisizione di nuove mappe di significato sul concetto di salute e di competenze nell'attivazione di luoghi e nella conduzione delle **reti sociali per la promozione della salute**.

Favorire la costruzione di culture scolastiche che operino come **comunità interattive**, quale raccordo sistematico e continuativo tra servizi territoriali, scuola, Enti ed Agenzie.

OBIETTIVI

Promuovere modelli positivi di responsabilizzazione e di autotutela della salute per fornire ragazzi degli input a corretti comportamenti, concordare alcune regole, stimolarli a conoscersi, far crescere la fiducia in se stessi e la propria capacità di relazione.

Favorire una modifica, agli stili di vita che comportano rischi per la salute o creino situazioni di disagio.

Promuovere l'aumento del livello di informazione e sensibilizzazione sulle conseguenze dell'uso e dell'abuso di sostanze psicotrope.

Stimolare le famiglie a divenire soggetti capaci di indirizzare i giovani verso un percorso formativo che metta in evidenza l'importanza dell'incontro, del confronto, della presa in carico delle responsabilità individuali e collettive.

Sviluppare processi di empowerment e di competenza ad agire, migliorando l'abilità delle persone di prendere l'iniziativa e generare cambiamento.

Favorire l'opportunità alle persone più giovani di acquisire life skills essenziali.

BENEFICIARI DIRETTI

Il progetto è rivolto agli **studenti** (*anche con riferimento alla componente genitori*), e ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado dell'intero territorio provinciale, nell'intento di coinvolgere i giovani, stimolandoli a riflettere sui problemi delle dipendenze; fornire informazioni agli **educatori/docenti** in relazione alle problematiche connesse e aiutare i **genitori** nel loro compito educativo.

BENEFICIARI INDIRETTI

- esponenti del mondo della scuola;
- rappresentanti di categoria sociale: associazionismo e volontariato;
- istituzioni/enti/agenzie territoriali;

L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE E LE SCUOLE COINVOLTE

Scuola primaria

L'educazione alla salute nella scuola primaria si colloca in un orizzonte di progressiva scoperta di sé e della propria corporeità, in un dinamismo di tipo esplorativo in cui la dimensione conoscitiva si lega con una dimensione di tipo ludico. I percorsi devono valorizzare il grande potenziale simbolico della corporeità, in un clima sereno, in cui i bambini siano portati ad avere un buon rapporto con se stessi, premessa per un sereno rapporto con gli altri.

Scuola secondaria di primo grado

L'educazione alla salute nella scuola secondaria di primo grado deve tenere conto della delicata stagione che vive il preadolescente, sottoposto alle sollecitazioni di una crescita in cui spesso non si "riconosce" e di un'immagine di sé che diviene più incerta, anche dal punto di vista del rapporto con la pro-

pria corporeità. Simultaneamente è bene tenere presente come il gruppo dei pari tenda a stimolare – sul piano della cultura giovanile diffusa – in direzioni non sempre convergenti con una corretta educazione alla salute. Sono questi i primi anni in cui i giovani incontrano il fumo, le sostanze alcoliche ed anche sostanze stupefacenti. Senza operare demonizzazioni generiche che non sortirebbero alcun effetto sul piano educativo è bene che i giovani siano guidati in un cammino di progressiva responsabilizzazione in ordine alle sfide che tali sollecitazioni culturali possono lanciare.

Scuola secondaria di secondo grado

I percorsi di educazione alla salute per la scuola secondaria di secondo grado possono avere approcci molto diversi, secondo i temi che vanno a trattare, con ipotesi che privilegiano la trattazione di elementi di tipo teorico e culturale e ipotesi che invece si sbilanciano su elementi di tipo esistenziale. Sarà sempre importante attivare – anche con differenti modalità – strategie di coinvolgimento e stimolare il dialogo con gli allievi.

LE LINEE GUIDA PER L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE E LE RETI DI SCUOLE

Le **linee guida** metodologico – organizzative per l'educazione alla salute sono un insieme di indicazioni e di procedure, suggerite, prodotte attraverso un processo sistematico, finalizzate ad assistere l'organizzazione e gli operatori nel decidere quali siano le modalità di realizzazione degli interventi di Educazione alla Salute adeguati per le diverse situazioni.

Sono strumenti utili per:

- garantire l'*efficacia* e l'*appropriatezza* degli interventi di Educazione alla Salute;
- ridurre la *variabilità e soggettività* delle scelte riguardanti le metodologie e le azioni educative;
- facilitare la *collaborazione, partecipazione, integrazione* dei soggetti che attuano interventi di Educazione alla Salute;
- *aggiornare ed informare* correttamente gli operatori e gli utenti.

Le **reti di scuole** come modo per affrontare la complessità e come strategie privilegiata per le politiche sociali.

ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE PER LA STRUTTURAZIONE DI PERCORSI FORMATIVI A LIVELLO LOCALE, TERRITORIALE E PROVINCIALE

“Le attività di educazione alla salute, come attività scolastiche, sono innanzi tutto da riferire agli obiettivi primari della scuola, più che a obiettivi sanitari e sociali, che riguardano solo indirettamente la scuola. Sono, quindi, attività che devono cercare prioritariamente di far funzionare meglio la scuola, più che porsi obiettivi di integrazione sociale o di sostegno psicologico nei limiti sopraddetti”. Infatti “non è possibile prevenire il disagio, se si dimentica di promuovere il benessere scolastico”. Inoltre “la soddisfazione dei bisogni della persona in formazione richiede che vengano raccordati gli interventi di prevenzione dell’insuccesso scolastico e del disagio con quelli della promozione della salute e del benessere”.

Progetto “Studentesse e Studenti” promuove la relazionalità e l’affettività, sostiene le motivazioni personali, valorizza le differenze di ogni tipo, individua percorsi formativi e nuovi modelli di organizzazione didattica per un efficace prevenzione del disagio e delle tossicodipendenze.

Chiama gli studenti ad attivarsi in modo autonomo, a delineare attività che facciano percepire la non – estraneità del sapere, il senso di appartenenza alla scuola, alla comunità e alle istituzioni; propone orizzonti ideali e valoriali che emergono da un approccio critico alle “materie scolastiche”.

Offre agli insegnanti uno scenario in cui tessere relazioni interpersonali educative, non attraverso psicologismi superficiali, ma nella profondità e nell’entusiasmo della riflessione su ciò che si studia insieme. Ispira allo spirito critico e di ricerca, indicando sia agli studenti che agli insegnanti, prospettive per cui superare le ristrettezze disciplinari e gli schematismi tradizionali, nelle modalità di rapportarsi al sapere.

Progetto “Centri di Informazione e Consulenza” istituiti nella scuola secondaria superiore d’intesa con i servizi socio-sanitari (ASL, EE.LL., Associazioni di Volontariato e del Privato Sociale, altri soggetti pubblici) per sostenere i processi comunicativi, le dinamiche psicosociali e per individuare i fattori protettivi ed i fattori di rischio nella realtà concreta della scuola, del proprio ambiente e della famiglia: con i nuovi orientamenti, i Centri dovranno essere intesi sempre più come luoghi dove gli studenti in difficoltà possano sentirsi accolti e ascoltati, in modo non formale e artificioso, ma in una rete di relazioni interpersonali già presenti nella scuola.

Anche le possibili attività di prevenzione primaria e secondaria non dovranno sovrapporsi, a partire dal Centro di Informazione e Consulenza, a quelle della scuola in generale, ma produrre forme di mobilitazione degli studenti e degli insegnanti che, sensibilizzati sulle tematiche di educazione alla salute,

promuovano più ampie forme di coscientizzazione, anche attraverso gli spazi della Consulta Provinciale degli Studenti e dei Comitati Studenteschi.

Progetto “Famiglia” coinvolge la famiglia per migliorare i rapporti con la scuola, le istituzioni del territorio, al fine di sostenere il processo di autonomia e sensibilizzazione dei bambini e degli adolescenti e ridurre la vulnerabilità psico-biologica.

La necessità di formare i genitori ad una “genitorialità efficace” assume grande urgenza in questo momento storico che nella condizione di crisi dei riferimenti ideologici, e nell’affermarsi del modello di famiglia “monocellulare”, vede i genitori in preda a un notevole disorientamento, sia ideale che pragmatico.

La formazione dei genitori, promossa dalla scuola, può implementare la relazione genitore-bambino, favorire una maggiore attenzione in casa all’esordio delle prime forme di disagio, aiutare a riconoscere gravi forme di violenza e di abuso.

Anche per quanto concerne la formazione dei genitori occorre che i processi di coinvolgimento avvengano in un sistema di rete e di comunità educante, al fine di non escludere dalla condivisione delle strategie scolastiche proprio i nuclei familiari più in difficoltà.

Progetto “Formazione” si rivolge agli insegnanti e favorisce l’innovazione metodologico disciplinare attraverso la promozione della ricerca-azione quale strumento per realizzare efficaci strategie di apprendimento e di recupero scolastico, particolarmente mirato ai soggetti a rischio.

I percorsi formativi hanno quale finalità generale l’acquisizione e il perfezionamento, da parte dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado, delle specifiche competenze comunicative e relazionali necessarie alla costruzione di ambiti formativi e di prevenzione del disagio giovanile e per promuovere l’organizzazione di ambiti di intervento per l’educazione alla salute e la prevenzione tossicodipendenze.

ASSI PRIORITARI DI INTERVENTO

La salute

Per conseguire uno stato di benessere fisico, psichico e sociale, l’individuo e il gruppo devono poter riconoscere e soddisfare i propri bisogni, identificare e realizzare le proprie aspirazioni nel rispetto degli altri e dell’ambiente.

La salute è intesa come risorsa di vita quotidiana: esprime un concetto positivo che tiene conto delle risorse sociali e personali, delle capacità fisiche, della guarigione o della convivenza con la malattia.

La salute è in relazione con il sentimento di libertà dell'individuo: libertà come possibilità di sviluppare la propria autocoscienza e la propria intersoggettività.

La prevenzione è l'insieme delle strategie adottate quale risposta a un problema sociale esistente, nuovo o che si è acuitizzato. È una risposta puntuale intesa soprattutto come informazione, sensibilizzazione, formazione e dissuasione.

L'educazione alla salute promossa dalla scuola è intesa come l'insieme delle strategie adottate all'interno della formazione con l'obiettivo di trasmettere conoscenze e comportamenti corretti a protezione della propria salute e sicurezza e di quella degli altri.

La Scuola che promuove la salute agisce sui determinanti di sua pertinenza per diventare progressivamente luogo dove:

- ci sia convivialità, benessere e partecipazione;
- ci siano tempi e spazi per l'ascolto e la relazione;
- siano riconosciute e valorizzate le risorse e le competenze di ognuno;
- siano incentivate e sviluppate risorse collettive per l'analisi e la soluzione dei problemi;
- i fattori di rischio siano identificati, affrontati e, se possibile, ridotti;
- gli individui possano dare il meglio di sé.

La promozione della salute nella scuola e nella società è un processo che deve favorire la partecipazione di tutti gli individui – da soli e in gruppo – e rafforzarne l'autonomia, la responsabilità e il reciproco sostegno, garantendo nel contempo giustizia ed equità.

La promozione della salute mira a rafforzare la capacità degli individui di agire – da soli o con gli altri – per mantenere e migliorare la propria salute, permettendo loro di acquisire motivazione, conoscenze, competenze e consapevolezza.

ASSI ISTITUZIONALI DI RIFERIMENTO

- L'**USP di Bari** titolare della gestione, progettazione e realizzazione della proposta formativa; dispone tutti gli Atti (*convenzioni, decreti, ecc...*) necessari all'attivazione del percorso assegnando ruoli, compiti e funzioni.
- Il **Comitato Tecnico Provinciale** di cui alla legge 162/90 per il coordinamento e l'attuazione delle attività di formazione provinciale del personale docente e dirigente; predispone le linee guida e gli adempimenti di massima progettuali per le scuole polo, per le scuole e l'Osservatorio.

- Le **Scuole** che hanno inviato i progetti di educazione alla salute e CIC per la realizzazione delle attività – rivolte a studenti, docenti, genitori – presso le proprie sedi scolastiche;
- Le **Scuole Polo Territoriali** per lo sviluppo di attività – riguardo i temi della salute e della prevenzione – da realizzarsi nell’ambito del comprensorio territoriale di riferimento in collaborazione con gli Enti e le Associazioni. L’attività può essere rivolta anche agli operatori esterni alla Scuola.
- **L’Osservatorio delle Politiche Giovanili** si pone come luogo e spazio di mediazione e negoziazione tra altre realtà significative sul territorio, per costruire una visione condivisa del problema, e per elaborare progettualità articolate, attivando interventi integrati in risposta ai diversi bisogni sentiti.

SISTEMA DI VALUTAZIONE

Il progetto andrà valutato tenendo conto dei *due compiti* generali previsti dalla normativa in tema di educazione alla salute e prevenzione tossicodipendenze nella scuola: una di *formazione* e l’altra di *informazione* – legge 162/90 e DPR 309/90 e conseguenti/successive Direttive/Circolari ministeriali –.

Gli indicatori – *di massima* – di **processo** e quelli di **risultato** sono stati individuati quindi facendo riferimento ai due compiti principali ricordati.

Indicatori di processo – Formazione / Informazione –

1. Atteggiamento delle varie figure istituzionali implicate;
2. Atteggiamento degli organi collegiali delle scuole;
3. Partecipazione ai corsi dei docenti referenti;
4. Partecipazione ai corsi dei docenti delle équipes di Educazione alla Salute;
5. Istituzione e funzionamento dei CIC;
6. Attivazione e realizzazione dei percorsi formativi di educazione alla salute.
3. Partecipazione dei docenti, degli alunni, dei genitori, del personale non docente;
4. Progettualità;
5. Miglioramento del dialogo tra pari e tra le diverse componenti scolastiche.

Indicatori di risultato – Formazione / Informazione –

1. Conoscenza del funzionamento dei CIC e attivazione iniziative di educazione alla salute;

2. Capacità di individuare le specificità delle attività di cui al punto 1.) con riferimento all'ambito/contesto territoriale;
3. Prospettiva di collegamento/dialogo Scuola – Territorio;
4. Partecipazione alle attività;
5. Progettualità;
6. Autonomia.

Strumenti e sistemi di rilevazione

Individuare strumenti/sistemi di indagine che direttamente possano fornire informazioni adeguate in merito alle attività del progetto e l'acquisizione di dati più ampi e significativi per la valorizzazione/implementazione dello stesso.

Qui di seguito vengono elencati, in via essenziale, *ma necessariamente integrabili e/o modificabili*, alcuni strumenti e sistemi atti a misurare gli indicatori di processo e di risultato visti in precedenza.

Processo – Formazione / Informazione

1. Intervista o questionario;
2. Decisioni OO.CC. inerenti il progetto in generale e le sue ricadute sulla singola scuola;
3. Presenze e percentuale di partecipazione, materiali prodotti;
4. Numero e tipo di CIC e/o progetti e attività interistituzionali istituiti avvertendo le caratteristiche richieste e loro funzionamento;

Risultato – Formazione / Informazione

1. Intervista o questionario ai corsisti/partecipanti;
2. Numero e tipo di proposte di collaborazioni;
3. Quantificazione dei partecipanti alle attività (tutte le componenti scolastiche);
4. Numero di collegamenti Scuole – Territorio stabiliti;
5. Numero di progetti elaborati / numero di progetti realizzati rispetto a quelli elaborati;

SEDE

Le **scuole** (n. **347**) e i territori (n. **48 Comuni**) della provincia di Bari.

Le scuole risultano così suddivise:

127 scuole primarie,

6 istituti comprensivi,

113 scuole secondarie 1° grado,

101 scuole secondarie 2° grado.

PERIODO E ARTICOLAZIONE PROGETTO

Il progetto ha **durata biennale – aa.ss. 2006/07 – 2007/08** – in quanto un'annualità delle tre previste dal progetto originario del MPI è stata effettuata durante **l'a.s. 2003/2004**.

L'iniziativa prevede, attualmente nelle sue linee di massima, la seguente articolazione/fase progettuale:

- 1) predisposizione e pianificazione attività USP, CTP e Osservatorio entro **marzo 2007**.
- 2) pubblicizzazione progetto definitivo entro il mese di **marzo 2007**;
- 3) finanziamento alle scuole entro il mese di **marzo 2007**;
- 4) attivazione di procedure progettuali con le scuole polo per l'individuazione di enti e agenzie di collaborazione e supporto per le diverse fasi del progetto entro il mese di **aprile 2007**;
- 5) presentazione ufficiale del progetto in sede provinciale entro **maggio 2007**;
- 6) Operatività del progetto a partire da **maggio/settembre 2007**.

ALLOCAZIONE RUOLI E ATTIVITÀ NEL PROGETTO

Scuole Polo	<ul style="list-style-type: none"> – Si coordinano con gli altri Enti del territorio per interventi integrati; – Analizzano le problematiche di contesto territoriale e predispongono piani di intervento al fine di migliorare le condizioni di prevenzione, svantaggio e di emarginazione; – Individuano le figure professionali e non (docenti, genitori, studenti, ecc...) di riferimento per lo sviluppo di attività progettuali in tema; – Propongono, sentito il parere dell'USP e del Comitato Tecnico Provinciale, ipotesi d'intervento; – Predispongono gli Atti di propria competenza e attivano le collaborazioni territoriali utili alla realizzazione e raggiungimento degli obiettivi del progetto; – Invisano opportuna e dettagliata documentazione alla Scuola di riferimento amministrativo contabile per la supervisione da parte dell'USP – Servizio Educazione alla salute –; – Coordinano e curano le iniziative del tempo libero e manifestazioni dirette ai giovani. – Individuano ex novo e/o valorizzano Agenzie formative in grado di sostenere e promuovere attività afferenti alle finalità del progetto. La valorizzazione delle agenzie formative, degli enti, dei consorzi, già in attività presso le scuole polo, su tematiche affini permette un'integrazione delle risorse ed evita una sovrapposizione e duplicazione delle stesse; – Curano, anche attraverso la costituzione di uno specifico gruppo di lavoro locale, la progettazione e l'organizzazione di attività formative locali; – Promuovono attività di socializzazione e aggregazione, finalizzate alla prevenzione del disagio giovanile, che si realizzano in sinergia con tutte le agenzie (reti di scuole, famiglia, servizi territoriali, associazionismo, volontariato, ecc.) che si occupano del giovane che deve essere aiutato a crescere e a vivere una migliore qualità della vita;
--------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> – Valorizzano le attività che hanno come modalità il coinvolgimento in prima persona dei giovani perché viene ritenuta prevenzione attiva anche la possibilità di fare acquisire ai giovani abilità (life Skills) attraverso le quali potersi esprimere e diventare loro stessi i protagonisti di un processo sperimentale di prevenzione del disagio; – Compongono tramite i loro Dirigenti, insieme al Comitato Tecnico Provinciale, all’USP – Servizio Educazione alla Salute – e all’Osservatorio, il Comitato Scientifico del Progetto; – Seguono lo stato di avanzamento del progetto durante tutte le sue fasi; – Collaborano con l’Osservatorio Politiche Giovanili attraverso modalità di monitoraggio attività, individuazione proposte formative, invio di best practices, notizie di riferimento territoriale in tema; – Predispongono delle azioni di sistema e valutazione relativamente al servizio offerto al fine di fornire dati conoscitivi all’Ente gestore – USP Bari – Servizio Educazione alla Salute.
<p>Scuole di ogni ordine e grado</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Attivano iniziative di educazione alla salute e CIC secondo le linee progettuali suggerite dalla normativa in materia e dagli obiettivi del progetto e degli aspetti innovativi di progetto; – Inviao opportuna e dettagliata documentazione alla Scuola di riferimento amministrativo contabile per la supervisione da parte dell’USP – Servizio Educazione alla salute –; – Favoriscono interventi socio-sanitari di prevenzione e riduzione dei comportamenti a rischio sociale; – Si coordinano con gli altri Enti del territorio per interventi integrati; – Individuano le figure professionali e non (docenti, genitori, studenti, ecc...) di riferimento per lo sviluppo di attività progettuali in tema; – Promuovono attività di socializzazione e aggregazione, finalizzate alla prevenzione del disagio giovanile, che si realizzano in sinergia con tutte le agenzie (reti

	<p>di scuole, famiglia, servizi territoriali, associazionismo, volontariato, ecc.) che si occupano del giovane che deve essere aiutato a crescere e a vivere una migliore qualità della vita;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valorizzano le attività che hanno come modalità il coinvolgimento in prima persona dei giovani perché viene ritenuta prevenzione attiva anche la possibilità di fare acquisire ai giovani abilità (life Skills) attraverso le quali potersi esprimere e diventare loro stessi i protagonisti di un processo sperimentale di prevenzione del disagio; – Collaborano con l'Osservatorio Politiche Giovanili attraverso modalità di monitoraggio attività, individuazione proposte formative, invio di best practices, notizie di riferimento territoriale in tema; – Partecipano alle attività di formazione di carattere territoriale (polo e rete) e provinciale; – Realizzano documenti e prodotti afferenti alla tematica della prevenzione, ecc...; – Predispongono delle azioni di sistema e valutazione relativamente al servizio offerto al fine di fornire dati conoscitivi all'Ente gestore – USP Bari – Servizio Educazione alla Salute.
--	---

MISURE DI INFORMAZIONE E PUBBLICITÀ

Le misure di informazione e pubblicità sono tese a conferire valore di visibilità e di interattività dell'iniziativa progettuale per un efficace coinvolgimento situazionale alle attività del progetto.

In particolare il sito dedicato conterrà informazioni/contributi, aspetti di sviluppo dell'iniziativa in tempo reale in contesto provinciale/regionale/ nazionale/ U.E. La costruzione, tramite l'Osservatorio, di uno spazio telematico in rete in cui raccogliere in modo organizzato notizie significative sui progetti esistenti elaborazione dei dati raccolti per identificare elementi essenziali dei progetti per loro eventuale diffusione.

Si effettueranno pubblicazioni dei materiali prodotti e dei documenti finali.

LE PUBBLICAZIONI IN TEMA GIÀ REALIZZATE

Sono state realizzate, a cura dell'USP Bari e del Comitato Tecnico Provinciale di cui alla legge 162/90 le seguenti pubblicazioni quale esito di percorsi formativi/attività delle scuole della provincia di Bari con il coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche:

- **a.s. 2003/2004 – Cultura della Salute e Scuola;**
- **a.s. 2004/2005 – Convivenza civile e Scuola;**
- **a.s. 2005/2006 – la Scuola attraente 1**

APPENDICE B)

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

DIRETTIVA 18 APRILE 2007

Prot. n. 1958/DGS

Oggetto: Piano nazionale per il benessere dello studente: linee di indirizzo per l'anno scolastico 2007/2008

Premessa

Le linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità affidano alle istituzioni preposte all'educazione delle nuove generazioni due funzioni principali in ordine all'educazione alla salute e alla prevenzione delle dipendenze patologiche: quella informativa e quella formativa, da esplicare in modo continuativo e strutturale, attraverso programmi che si avvalgano degli strumenti ordinari dell'attività scolastica e mediante un'azione concertata e condivisa con le agenzie socio-sanitarie del territorio. Nella società odierna emerge fortemente la necessità di rendere visibile e verificabile la promozione della salute nella scuola, sotto forma di programmi di intervento che, benché sviluppati autonomamente nelle sedi locali, siano in grado di rispondere ad una azione concertata e coerente sul piano nazionale e di cui sia possibile misurare il conseguimento. È stata del tutto condivisa, a questo riguardo, l'elaborazione proposta in sede internazionale che individua la salute come progressiva integrazione nella crescita personale dei livelli di organizzazione bio-psico-sociali. L'attuale concetto di salute comporta il superamento della sola prospettiva preventiva in favore di un'ottica che enfatizza la promozione della salute e la valorizzazione della persona: cultura, scuola e persona sono inscindibili. Come afferma Edgar Morin "bisogna insegnare a vivere": insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato.

In questi anni le scuole hanno prodotto un ricco patrimonio di esperienze, percorsi progettuali, interventi formativi, curricoli multidisciplinari in cui la promozione della salute:

- ha esplicitato la valenza preventiva sottesa ai processi formativi;
- ha contribuito alla traduzione della conoscenza in stili di vita valorizzando le valenze disciplinari in termini di progettualità, autostima, scambio, dialogo, regolazione dei conflitti, condivisione costruttiva delle norme, consapevolezza, senso di appartenenza, spirito di accoglienza;
- ha offerto strumenti di rilevazione e di lettura delle forme di sofferenza personale suscettibili di strutturarsi (in assenza di risposte adeguate) in abbandoni e insuccessi formativi;
- ha fornito ai processi della comunicazione complessa elementi di valorizzazione della persona, includendola in una relazione di scambio efficace e partecipato.

La scuola, di conseguenza, rappresenta il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano i processi di apprendimento vivendo straordinarie opportunità di crescita intellettuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di responsabilità ma, al tempo stesso, in cui si misurano anche con le difficoltà, la fatica, gli errori ed i momentanei insuccessi. Ne consegue che la qualità delle relazioni, il clima scolastico e le diverse modalità con cui si vive la scuola influenzano, più o meno direttamente, la qualità della vita, nonché la percezione del benessere e della salute. Il benessere fisico, come noto, non è determinato solo dall'assenza di malattia o di comportamenti a rischio, ma dipende, anche, da variabili soggettive quali l'autostima, la visione che l'individuo ha di sé, la soddisfazione per la propria vita, le relazioni sociali, soprattutto con i coetanei con i quali gli studenti condividono la maggior parte delle esperienze che fanno a scuola.

Il Ministero della Pubblica Istruzione promuove, in collaborazione con gli altri dicasteri competenti e in sinergia con i diversi soggetti presenti sul territorio, un piano nazionale per la prevenzione del disagio fisico, psichico e sociale a scuola. L'impegno comune è quello di realizzare percorsi sperimentali, ricerche e programmi operativi per diffondere la cultura della salute, del benessere e migliorare la qualità della vita all'interno del sistema scolastico.

In tale prospettiva, si intendono fornire obiettivi generali e linee di azione per realizzare, durante il prossimo anno scolastico e in sinergia con quanto le istituzioni scolastiche autonome stanno già realizzando al proprio interno e in rete fra loro, il piano nazionale del benessere dello studente consultabile collegandosi al sito www.pubblica.istruzione.it

Obiettivi e aree di intervento:

Le istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia e nel rispetto delle libertà di insegnamento e delle finalità generali del sistema scolastico, hanno la responsabilità educativa di tradurre e declinare nel singolo contesto territoriale gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita culturale di tutti gli studenti, valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno e adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

All'interno di questo quadro di funzioni e di compiti che riempiono di significati l'autonomia trovano piena cittadinanza i percorsi formativi che mirano a promuovere nella scuola situazioni di benessere, di agio e di motivazione che si traducono in comportamenti consapevoli e responsabili nell'ambito delle seguenti aree di intervento:

1. promuovere stili di vita positivi, contrastare le patologie più comuni, prevenire le dipendenze e le patologie comportamentali ad esse correlate;
2. prevenire obesità e disturbi dell'alimentazione (anoressia e bulimia);
3. rispettare e vivere l'ambiente per una migliore qualità della vita;
4. promuovere e potenziare l'attività motoria e sportiva a scuola per essere sportivi consapevoli e non violenti;
5. promuovere il volontariato a scuola;
6. sostenere la diversità di genere come valore (sessualità, identità, comunicazione e relazione);
7. accogliere e sostenere gli studenti con famiglie straniere, adottive e affidatarie;
8. promuovere la cultura della legalità ed educare alla cittadinanza attiva in Italia e in Europa anche attraverso lo studio della nostra Costituzione. Prevenire e contrastare il bullismo e la violenza dentro e fuori la scuola;
9. prevenire gli incidenti stradali attraverso la conoscenza delle regole di guida e il potenziamento dell'educazione stradale;
10. promuovere il corretto utilizzo delle nuove tecnologie.

Le azioni a livello nazionale

L'educazione alla salute nella scuola dell'autonomia assume una dimensione trasversale rispetto allo svolgimento delle attività didattiche, dando luogo all'esigenza di adottare specifiche iniziative e linee di indirizzo-azione a livello nazionale, di seguito illustrate.

In primo luogo, occorre porre una specifica attenzione sulla necessità di promuovere, nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, la realizzazione di

percorsi multidisciplinari di educazione alla salute, favorendo l'utilizzo di una quota del curricolo opzionale per porre in essere, d'intesa con le Asl e gli altri soggetti competenti presenti sul territorio, strategie di prevenzione e lotta al disagio trasversali alle discipline curricolari.

Ulteriori azioni prioritarie che hanno l'obiettivo di potenziare lo studio delle discipline e la realizzazione delle attività integrative e complementari sono:

– **Scuole aperte al pomeriggio (D.p.r. 567/96 e successive modifiche)**

L'apertura pomeridiana delle scuole rappresenta lo strumento privilegiato per la lotta al disagio giovanile e alla dispersione scolastica. Il Ministero della pubblica istruzione sta provvedendo a stanziare ulteriori fondi e ad adottare opportune misure di carattere amministrativo/normativo al fine di agevolare, a partire dal prossimo anno scolastico, l'apertura degli edifici scolastici al pomeriggio e di consentire il pieno svolgimento delle attività integrative e complementari previste dalle singole istituzioni scolastiche, promuovendo maggiormente l'associazionismo sportivo e il recupero didattico.

– **Incentivi all'eccellenza**

A partire dall'anno scolastico 2007/2008 sarà stanziato un apposito fondo per incentivare l'eccellenza a scuola. Entro il 30 luglio c.a sarà presentato il provvedimento che permetterà di assegnare degli appositi sussidi economici agli studenti che raggiungeranno i massimi livelli nell'ambito delle diverse aree disciplinari.

Al fine di perseguire il raggiungimento di livelli di eccellenza sono in corso di realizzazione, inoltre, percorsi progettuali e strumenti didattici innovativi, da mettere a disposizione di tutte le scuole, con particolare riferimento allo studio della Divina Commedia, della Storia dell'Arte, della Storia del '900, della musica e delle discipline scientifiche.

– **Comunicazione**

Si intende porre in essere delle campagne di comunicazione interistituzionale per la promozione di comportamenti salutari tra i giovani (portale con blog dedicati e consulenza on-line; radio, tv...), ideate e/o realizzate con il coinvolgimento attivo degli studenti. Dal 20 al 27 aprile c.a. si terrà la settimana nazionale del Benessere dello Studente (www.benessere-studente.it). Fra le varie attività previste sono stati anche banditi due concorsi (la documentazione è consultabile collegandosi al sito www.pubblica.istruzione.it/studenti):

- “Viviti Bene”: realizzazione di campagne informative sull'educazione alla salute (manifesti, depliant, adesivi, campagne stampa, spot radiofonici e televisivi). I migliori elaborati saranno utilizzati nel corso delle attività di comunicazione del 2008;

- “Noi siamo così” rivolto agli Istituti professionali per tecnico dell’abbigliamento e della moda al fine di ideare e realizzare una collezione di abbigliamento per taglie oltre la 42. La migliore verrà presentata in occasione di un evento di rilevanza nazionale nel campo della moda.

– **Monitoraggio e buone pratiche**

Realizzazione di un sistema nazionale di monitoraggio degli interventi e dei risultati conseguiti per individuare le migliori pratiche.

In particolare, nell’ambito di quanto previsto dal piano nazionale promosso dal Ministero della Salute “Guadagnare Salute: rendere facili le scelte salutari” sono in fase di realizzazione le seguenti attività:

1. presentazione linee guida nazionali congiunte rivolte agli operatori della scuola e della salute per:
 - prevenire l’obesità e i disturbi dell’alimentazione (anoressia e bulimia)
 - prevenire i fenomeni di dipendenza (droghe, alcool, tabacco, farmaci, doping, internet) in collaborazione con il Ministero della Solidarietà Sociale
 - prevenire i disturbi psicologici
2. intesa per rafforzare la collaborazione attiva fra Uffici Scolastici Provinciali e ASL su tutto il territorio nazionale valorizzando la rete dei referenti regionali e provinciali di educazione alla salute.
3. costituzione di task force individuate congiuntamente con esperti di riferimento che, a livello territoriale e di singola istituzione scolastica, siano strutture di supporto per studenti, famiglie e docenti lavorando:
 - in collaborazione con i docenti referenti alla salute provinciali e regionali anche al fine di attivare degli sportelli di consulenza all’interno delle scuole di carattere inter-istituzionale rivolti a docenti, genitori e studenti che utilizzino metodologie innovative;
 - in collaborazione con gli osservatori regionali per la prevenzione e la lotta al bullismo e il numero verde nazionale previsti dalla direttiva del 5 febbraio 2007;
 - in collaborazione con le consulte provinciali degli studenti e la rete dei referenti provinciali;
 - in collaborazione con la rete dei docenti referenti provinciali per le diverse aree del benessere;
 - in collaborazione con le associazioni nazionali dei genitori per contribuire al supporto di quanto sarà previsto nei patti di corresponsabilità tra scuola e famiglia previsti dalla direttiva del 12 febbraio 2007;

- in collaborazione con le associazioni professionali e i sindacati di categoria per supportare nel modo più opportuno i docenti all'interno delle istituzioni scolastiche
4. realizzazione di un percorso di formazione congiunta per operatori della salute e docenti referenti alla salute su tematiche di interesse comune con contenuti differenziati per le diverse professionalità coinvolte.

Risorse

Per la realizzazione di tali iniziative in data 5 gennaio 2007 è stato siglato un apposito Protocollo d'Intesa con il Ministero della Salute che prevede appositi finanziamenti. Il Ministero della Pubblica Istruzione nell'ambito del piano nazionale del benessere ha promosso azioni mirate per cui ha già stanziato apposite risorse.

Giuseppe Fioroni

N.B. Seguono le slides allegate alla Direttiva M.P.I. del 18 aprile 2007.



Ministero della Pubblica Istruzione



A scuola di... **SALUTE**

*Piano per il
Ben...essere dello studente
2007-2010*



LE 10 AZIONI

1 crescere sani

promuovere stili di vita positivi, contrastare le patologie più comuni, prevenire le dipendenze (droghe, alcool, tabacco, farmaci, doping, internet) e le patologie comportamentali ad esse correlate

2 cibo e salute

prevenire l'obesità e i disturbi dell'alimentazione (anoressia e bulimia)

3 la natura siamo anche noi

rispettare e vivere l'ambiente per una migliore qualità della vita

4 siamo tutti campioni

educare al movimento e a essere sportivi consapevoli e non violenti

5 attivarsi per gli altri

promuovere il volontariato a scuola

6 imparare insieme

sostenere la diversità di genere come valore (sessualità, identità, comunicazione e relazione) e conoscere e prevenire le malattie sessualmente trasmissibili

7 cittadini d'Italia

accogliere e sostenere i compagni con famiglie straniere, adottive e affidatarie

8 rispetto e legalità

prevenire e contrastare il bullismo e la violenza dentro e fuori la scuola

9 una strada sicura

educare a corretti comportamenti sulla strada

10 tecnologie amiche

promuovere l'utilizzo delle nuove tecnologie in maniera corretta

e la lode ...

LA VETRINA DELLE BUONE PRATICHE

valorizzare i migliori progetti territoriali per il benessere dello studente



PERCHE' LA SCUOLA

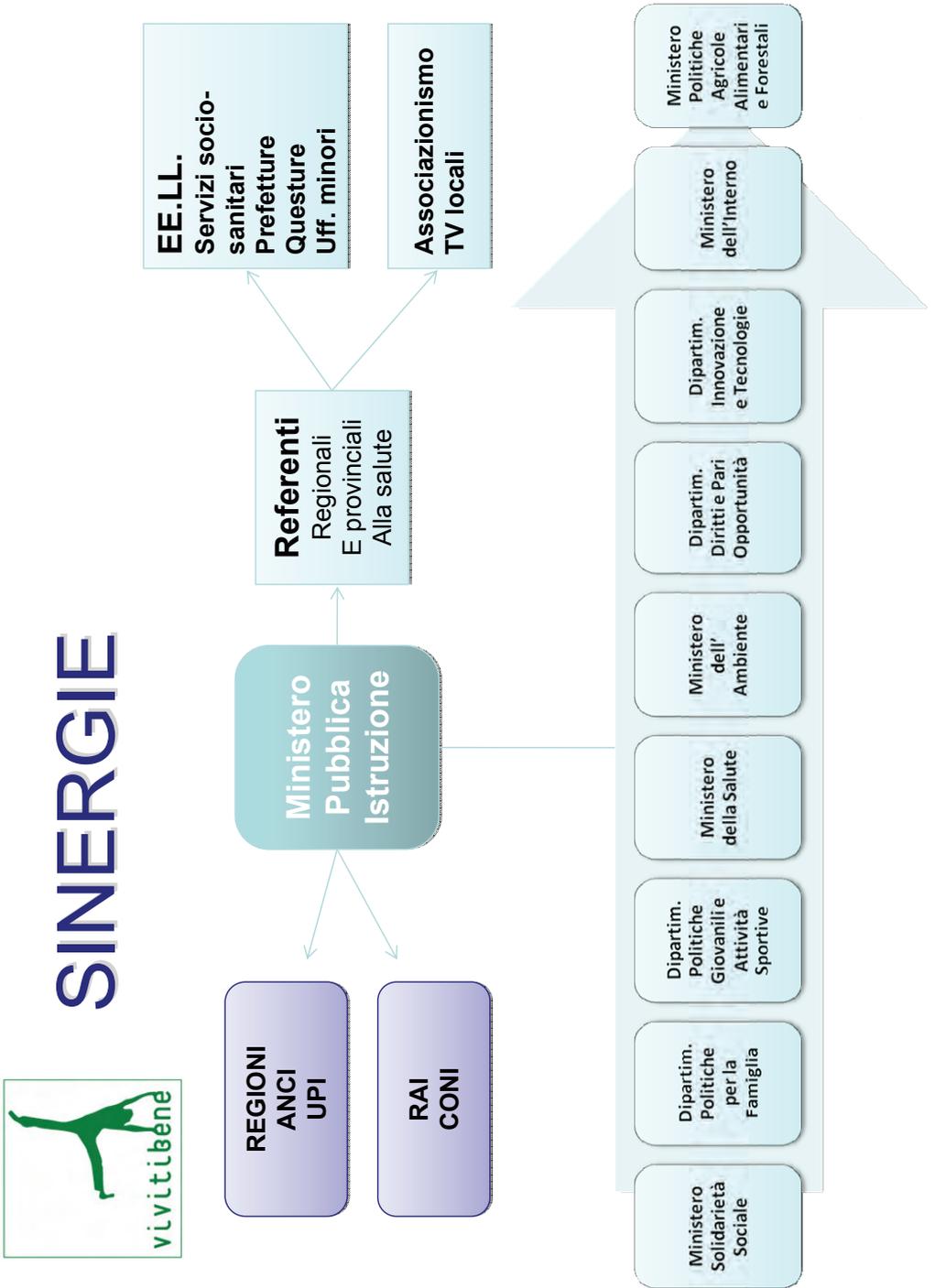
costituisce la sede privilegiata per interventi educativi finalizzati a promuovere la salute dei ragazzi, anche con una stretta collaborazione tra le famiglie e il territorio;

può veicolare messaggi di una nuova cultura della salute, di inclusione e protezione socio-sanitaria delle famiglie a maggior rischio o provenienti da culture diverse;

è un ambiente anche per interventi a sostegno della salute, per attività di informazione, per l'acquisizione di comportamenti corretti e consapevoli;

è uno spazio vitale in cui è possibile riconoscere e socializzare le proprie attitudini ed orientarle.

Lo star bene a scuola, concorre in modo determinante a prevenire la dispersione scolastica (Lisbona 2010)





STRATEGIE

implementare e sostenere, attraverso nuovi corsi di formazione, la rete dei docenti referenti per la "salute" (intesa come promozione della salute fisica psichica e sociale) diffusa su tutto il territorio nazionale;

riattivare la rete dei docenti referenti presso la comunità terapeutiche, utile risorsa per le esperienze maturate sul campo;

progettare corsi di formazione e aggiornamento per i dirigenti, docenti e personale scolastico;

implementare un "atlante per l'informazione alimentare" come strumento per rilevare i comportamenti alimentari e progettare sperimentazioni;

potenziare il rapporto con le strutture socio-sanitarie a livello territoriale;

sostenere la capacità genitoriale, anche tramite incontri, gruppi di auto-aiuto, informazioni mirate e momenti formativi per le famiglie.



MODALITA' D'INTERVENTO

predisporre linee guida per operatori scolastici e materiali informativi per le famiglie;

attivare linee telefoniche dedicate (es.: linea verde per contrastare il bullismo);

realizzare all'interno del sito web specifico aree dedicate per ogni azione prevista dal piano;

effettuare realizzazioni e monitoraggi mediante le strutture regionali che fungono da osservatori;

individuare le maggiori criticità sul versante del disagio, della salute psichica e relazionale, e delle malattie sessualmente trasmissibili.

creare collegamenti e sinergie con soggetti esterni alla scuola a livello nazionale e territoriale;

<p style="font-size: 1.2em; margin: 0;">VIVITI BENE</p> <p style="font-size: 1.1em; margin: 0;">Le azioni in corso...</p>		<p style="margin: 0;">ALLEGATO 1</p>
<p style="margin: 0;">PREVENZIONE DELLE DIPENDENZE</p>	<p>1. Realizzazione del portale dedicato al benessere dello studente, con blog e strumenti di consulenza on-line, collegato a radio e televisioni</p> <p>2. Progetto “Le consulte contro le tossicodipendenze” per la realizzazione di percorsi coordinati dalle Consulte Provinciali degli Studenti</p>	<p>Circolare prot. n. 6199/A2 del 21 Nov 2006</p>
<p style="margin: 0;">ALIMENTAZIONE</p>	<p>1. 20 - 27 aprile 2007: Organizzazione della “Settimana nazionale del ben...essere a scuola”</p> <p>2. “Frutta Snack”: esperienze sperimentali di distributori alternativi di merendine a scuola</p> <p>3. Percorsi progettuali già avviati per la valorizzazione e il recupero del nostro patrimonio alimentare in collaborazione con le principali associazioni nazionali impegnate nel settore</p> <p>4. “L’atlante dell’alimentazione”: percorsi interculturali di educazione alimentare</p> <p>5. Campagna di comunicazione nazionale in collaborazione con una rete di partner istituzionali e non che operano nel settore</p>	<p>Vedi ALLEGATO 2</p>
<p style="margin: 0;">AMBIENTE</p>	<p>1. Piano nazionale energia: installazione di impianti fotovoltaici per le scuole</p> <p>2. Programma di efficienza e risparmio energetico delle istituzioni scolastiche anche attraverso percorsi progettuali sul protocollo di Kyoto: le 10 regole del risparmio energetico a scuola</p> <p>3. Percorsi progettuali realizzati in collaborazione con le principali associazioni nazionali per l’ambiente, volti al recupero e alla valorizzazione del patrimonio artistico, culturale e paesaggistico</p> <p>3.1. Protocolli d’intesa già siglati con Legambiente, Fai, Italia Nostra, WWF ed altri in fase di realizzazione (ENEA, ...)</p>	<p>Legge Finanziaria n. 296 del 27 Dic 2006</p> <p>Circolare prot. 2309 del 12 Feb 2007</p>

SPORT	<p>1. Potenziamento dell'attività motoria e sportiva nella scuola primaria</p> <p>1.1. Sperimentazione in atto per la presenza di un insegnante di educazione fisica nei circoli didattici</p> <p>1.2. Sperimentazione in atto per la realizzazione di attività di educazione fisica e sportiva per il recupero del disagio in aree a rischio</p> <p>2. Piano di formazione e aggiornamento per i docenti di educazione fisica a partire dall'anno scolastico 2007/2008</p> <p>3. Realizzazione dei giochi sportivi studenteschi nazionali ed internazionali</p> <p>4. Percorsi progettuali per la lotta alla violenza negli stadi</p> <p>5. Giochi Sportivi della Magna Grecia: lo sport come strumento di conoscenza reciproca. Percorso interdisciplinare sui valori olimpici che vede la partecipazione di studenti provenienti dai paesi della Magna Grecia (prima finale prevista nel mese di maggio 2007)</p>	<p>Linee di indirizzo ed orientamenti: Circ. prot. n. 5090/AO del 13 Ott 2006, n. 495/AO del 30 Gen 2007 e n. 870 del 16 Feb 2007</p> <p>Circ. prot. n. 6811/AO del 12 Dicembre 2006</p> <p>Circ. prot. n. 498/A5 del 30 Gen 2007</p> <p>Linee di indirizzo prot. n. 17 del 9 Feb 2007 "più Sport a Scuola e Vince la Vita"</p>
VOLONTARIATO EDUCAZIONE ALLA PACE E AI DIRITTI UMANI	<p>1. Progetto interministeriale "LA PACE SI FA A SCUOLA": percorsi di educazione alla pace e ai diritti umani in collaborazione con il Ministero della Difesa, UNESCO, UNICEF, Comitato Italiano per il Decennio 2000-2010 per la non violenza, Università degli Studi ROMATRE, Coordinamento Nazionale Enti Locali per la Pace – Tavola della Pace, ACLI, Arca di Pace, Caritas Roma, EIP-Italia</p> <p>2. Avvio del portale www.lapacesifascuola.it per creare un punto di raccolta di tutte le iniziative delle scuole sull'educazione alla pace e promuovere gemellaggi tra scuole italiane e scuole di paesi in guerra, con particolare attenzione alle scuole libanesi.</p> <p>3. Preparazione della Giornata Nazionale della Pace e dei Diritti Umani del 4 ottobre 2007 presso la basilica di Assisi</p>	
PARI OPPORTUNITA'	<p>1. Avvio di un gruppo di lavoro per elaborare linee di intervento a scuola, in collaborazione con il Ministero della Famiglia</p>	

<p>INTERCULTURA</p>	<ol style="list-style-type: none"> Istituzione dell'osservatorio nazionale sull'intercultura presso il Ministero della pubblica istruzione Gli Alfabeti del Mediterraneo: il teatro per l'intercultura. Percorso elaborato dalle Consulte Provinciali degli Studenti siciliane che comprende la partecipazione di delegazioni di studenti provenienti dai diversi paesi del Mediterraneo Realizzazione di corsi di formazione sul dialogo interreligioso Kit di accoglienza interculturale già realizzato e che sarà presentato e distribuito all'inizio del prossimo anno scolastico Giochi Senza Frontiere: progetto di inclusione sociale dei cittadini extra-comunitari attraverso i giochi della cultura popolare dei diversi Paesi 	<p>Decreto del 6 Dicembre 2006</p>
<p>LEGALITÀ</p>	<ol style="list-style-type: none"> Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e sulla legalità Istituzione comitato nazionale "scuola e legalità" per stesura piano nazionale "Scuola e legalità" Direttiva del 5 febbraio 2007 con indicazioni nazionali per la prevenzione e la lotta al bullismo, istituzione osservatori regionali, numero verde, campagna di comunicazione Iniziative di sensibilizzazione di educazione alla legalità e lotta alla mafia in collaborazione con le associazioni antimafia che operano su tutto il territorio italiano rivolte alle scuole e alle Consulte Provinciali degli Studenti 27 gennaio 2007: il giorno della memoria – organizzazione viaggio della memoria con treno da Fossoli e stipula del Protocollo d'Intesa con Trenitalia per l'iniziativa "Un Treno per la Memoria" Buon compleanno Costituzione: attivazione di percorsi didattici sui 60 anni della Costituzione e realizzazione del "Calendario della Costituzione" già distribuito in tutte le scuole Intesa con Associazione Nazionale Costituzionalisti Italiani per la realizzazione di un piano di incontri in tutte le scuole d'Italia Progetto "Ragazzi in aula" in collaborazione con la Camera dei Deputati Realizzazione del "Manifesto degli studenti" per i 50 anni dei Trattati di Roma elaborato da reti di scuole Ottobre 2007: realizzazione del Campus Internazionale d'Europa in collaborazione con l'OBESU (associazione che raccoglie delegazioni di rappresentanti di studenti provenienti da diversi Stati europei) Assegnazione di fondi aggiuntivi per le Consulte Provinciali degli Studenti per incentivare la partecipazione studentesca 	<p>Circ. Prot. n° 5843/A3 del 16 Ottobre 2006</p> <p>Linee di indirizzo prot. n. 16 del 5 Febbraio 2007</p> <p>Decreto n. 69 del 23 Novembre 2006</p>
<p>EDUCAZIONE STRADALE</p>	<ol style="list-style-type: none"> Linee di indirizzo sull'Educazione alla Sicurezza Stradale Corsi di formazione interregionali rivolti a studenti e a docenti referenti provinciali - dicembre 	<p>Prot. n. 1437/A6 del 15 Marzo 2007</p>

TECNOLOGIA	<p>2006 - marzo 2007</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Realizzazione di azioni destinate alla programmazione della RAI-RadioTelevisione Italiana 4. Realizzazione in corso di una campagna di comunicazione d'intesa con MTV 5. Realizzazione del corso on-line per l'acquisizione del patentino stradale 6. Formazione a distanza del personale docente e degli studenti 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scienza e tecnologia: festival delle scienze a scuola e iniziativa "Le macchine della fisica" 2. Intesa siglata con l'Associazione Editori Software Videoludico Italiani (AESVI) per la tutela dei giovani nella scelta dei videogiochi 3. Realizzazione di attività in sinergia con il "Comitato Tv e minori" e in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni. Distribuzione del Codice in tutte le scuole d'Italia 4. Campagna USIAMO BENE LA TV: realizzazione in corso del progetto "Teleduchiamoci – Educarci all'uso della TV" rivolto alle associazioni nazionali dei genitori 5. Intesa in corso con la Polizia Postale per effettuare il monitoraggio della rete Internet ed altre iniziative per la sicurezza informatica nelle scuole 6. Realizzazione del Piano Nazionale sulla "Media Education" rivolto a docenti, studenti e genitori, in collaborazione con il Ministero delle Comunicazioni 	

ALLEGATO 2

GIORNATA NAZIONALE DEL BENESSERE

I riferimenti ai partner e ai progetti sono fruibili sul sito www.benesserestudente.it

Struttura	Sinergia attivata
Ministero dell'ambiente e tutela del territorio e del mare	Realizzazione di eventi nazionali e attività per la scuola. Come diventare un eco-cittadino consapevole
Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali	Percorsi sulla sicurezza alimentare, sulla qualità del cibo e della vita.
Ministero delle politiche giovanili e attività sportive	Più sport a scuola e vince la vita. Iniziative per lo sport a scuola in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione.
Ministero della salute	Iniziative studiate per il target giovanile con l'obiettivo di fornire informazioni scientificamente corrette e di identificare strategie per resistere alle pressioni sociali.
Istituto nazionale di ricerca per gli alimenti e la nutrizione - INRAN	L'INRAN svolge attività di formazione ed educazione e intende proseguire la propria interazione con la Scuola, già positivamente sperimentata. L'Istituto considera fondamentale una collaborazione con docenti e studenti, al fine di contribuire allo sviluppo di stili di vita e alimentari corretti.

Altri soggetti non istituzionali:

Lega italiana per la lotta contro i tumori LILT	La LILT promuove la cultura della prevenzione, sia essa primaria (lotta al tabagismo, corretto stile di vita, corretta alimentazione, cancerogenesi ambientale e professionale) che secondaria (diagnosi precoce, avvalendosi degli oltre 350 ambulatori LILT presenti in ogni provincia).
federazione italiana dell'industria alimentare Federalimentare	La Federalimentare ha <i>offerto</i> alcuni spunti di riflessione nella realizzazione delle <i>Linee Guida per un "Corretto stile di vita"</i> in ambiti quali l'alimentazione e il movimento.
Fedagri - confcooperative	La Federazione Nazionale delle Cooperative Agricole ed Agroalimentari (Federagroalimentare) cura la valorizzazione dei prodotti agricoli attraverso la gestione diretta dell'intera filiera che si estende dalla produzione fino alla lavorazione, trasformazione e commercializzazione sui mercati nazionali ed esteri.
Legambiente	Legambiente propone alla scuola progetti educativi e percorsi su temi legati all'ambiente, ai beni culturali e alla cooperazione per costruire competenze per "una scuola capace di futuro".
coordinamento nazionale associazioni del cuore Conacuore	Il perno dell'azione del Coordinamento Nazionale è costituito dalla prevenzione, dall'educazione alla salute e dal sostegno alla ricerca con piani strategici da realizzare nelle scuole
istituto di servizi per il mercato agricolo alimentare Ismea	L'istituto ha esperienza pluriennale nel campo de controllo qualità dei prodotti agricoli e alimentari. Collabora con il Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali e con l'INRAN nella realizzazione dei progetti di educazione alimentare rivolti agli studenti e alle famiglie e nella formazione dei docenti.

associazione nazionale cooperative consumatori Ancc-coop	<p>L'associazione nazionale cooperative consumatori è particolarmente impegnata nell'educazione al consumo consapevole rivolta al mondo della scuola. Ha proposto ad insegnanti e ragazzi percorsi e Kit didattici di educazione al consumo critico e consapevole. Ha realizzato per la scuola il Kit didattico "Alimenta il tuo benessere".</p>
associazione nazionale cooperative agroalimentari per lo sviluppo rurale Legacoop agroalimentare	<p>L'associazione ha sperimentato nuove forme di alimentazione rivolte agli studenti attraverso il progetto "Frutta snack".</p>
confederazione produttori agricoli Copagri	<p>La Copagri offre la possibilità di far conoscere ai bambini i prodotti della campagna ed il loro corretto uso alimentare attraverso percorsi e materiali didattici distribuiti alle scuole.</p>
unione nazionale fra le associazioni di produttori di latte bovino Unalat	<p>Unalat ha avviato nel 2006 una campagna di educazione alimentare rivolta ai docenti delle scuole medie inferiori per la promozione e valorizzazione del latte fresco italiano e delle produzioni lattiero-casearie di qualità.</p>
confederazione nazionale Coldiretti	<p>La Coldiretti oltre a valorizzare l'agricoltura come risorsa economica, umana ed ambientale ha realizzato iniziative di recupero di vecchi e valorizzazione di nuovi sapori.</p>
Slow Food - centro nazionale educazione del gusto	<p>Associazione di promozione sociale, contribuisce da anni all'educazione alimentare e del gusto rivolta ad adulti e bambini per cercare di fare avvicinare in modo piacevole e sereno il maggior numero di persone ai principi della corretta alimentazione.</p>
Federazione Italiana Educatori Fisici e Sportivi FIEFS	<p>La FIEFS è una Federazione di servizio che si pone come strumento operativo al servizio dello sport, della scuola e della società, tramite la collaborazione con il MPI, il CONI, le Federazioni e le Società Sportive, il mondo della Scuola, l'Università, gli Enti territoriali.</p>
Comitato Italiano Paraolimpico	<p>IL comitato Paraolimpico ha portato a scuola l'esperienza di coloro che hanno superato il proprio disagio grazie all'educazione fisica.</p>
Heart care foundation onlus - fondazione italiana per la lotta alle malattie cardiovascolari	<p>Una Fondazione di ricerca aperta ai cittadini, che possono aderire come Soci Aderenti di cui fanno parte anche i 5000 Cardiologi associati all'ANMCO operanti nel Servizio Sanitario Nazionale come Soci Aderenti di diritto.</p>
Associazione Italiana Disturbi dell'alimentazione e del Peso A.I.D.A.P.	<p>School-Based Prevention Programs for Eating Disorders</p> <p>Ideazione di programmi di prevenzione a scuola sui disturbi alimentari.</p>



Ministero della Pubblica Istruzione
Dipartimento per l'Istruzione
Direzione generale per lo studente
Ufficio Primo

Allegato 3

Prospetto finanziamenti anno scolastico 2006/2007
Attività in corso

TEMA	ASSEGNAZIONI 2006 - 2007 - Bilancio e legge 440
Prevenzione delle dipendenze	495.000
Alimentazione	1.000.000
Ambiente	270.000
Sport	8.930.000
Volontariato	530.000
Educazione alla Pace e ai Diritti Umani	
Intercultura	850.000
Rispetto e Legalità	610.000
Educazione stradale	15.000.000
Tecnologia	300.000
Orientamento e lotta alla dispersione	2.300.00
Totale complessivo	30.285.000

Previsione di spesa anno scolastico 2007/2008

TEMA	ASSEGNAZIONI 2007/2008 - Bilancio e legge 440
Fondi previsti per il protocollo d'intesa con Ministero della Salute	2.000.000
Fondi per l'educazione stradale	15.000.000
Fondi destinati ai progetti per il piano dell'offerta formativa da assegnare agli Uffici Scolastici Regionali	20.000.000
Azioni nazionali MPI	13.938.000
Totale complessivo	50.938.000

Finito di stampare nel mese di luglio 2007
nello stabilimento della RAGUSA GRAFICA MODERNA – BARI

“Questo volume rappresenta l’ultima (per ora) tappa sia di un lungo itinerario formativo e sia di un appassionante lavoro di ricerca culturale sui temi dell’educazione e della salute”.

“La scuola ha come compito istituzionale quello di educare alla salute. Quest’obiettivo, che racchiude in sé il benessere e l’integrazione sociale del cittadino di domani, fa parte della pratica educativa della scuola da molti anni. Tuttavia il mutare dello scenario culturale e sociale e della realtà giovanile chiede che esso venga ripensato continuamente per essere declinato in atti concreti e trovare collocazione dentro le relazioni quotidiane”.

“Le attività di educazione alla salute mirano soprattutto a perseguire obiettivi primari della scuola, piuttosto che obiettivi di natura sanitaria e sociale: non è possibile prevenire il disagio, se ci si dimentica di promuovere il benessere scolastico”.

*“Come afferma Edgard Morin **bisogna che la scuola insegni a vivere**, ed è indiscutibile che insegnare le regole del vivere e del convivere oggi è diventato un compito ineludibile che solo la Scuola può affrontare, stretta in un patto di corresponsabilità con la famiglia e la società civile. Il Progetto provinciale **Scuola che promuove salute** annunciato nel presente lavoro e da attuarsi nel prossimo anno scolastico (2007/2008) si inserisce all’interno di questo quadro programmatico che intende valorizzare l’autonomia delle scuole e renderle sempre più protagoniste della qualità della vita delle comunità sociali in cui sono radicate”.*

