

## Dis/persione, dis/orientamento, dis/agio: quali azioni possibili?

Gli studiosi affermano che il cervello è estremamente plastico e che la mente si modifica e può arricchirsi nel tempo, se viene sollecitata in questo senso dall'ambiente e dalle esperienze: le persone nascono diverse, ma le loro potenzialità si sviluppano a seconda delle condizioni in cui si evolve la loro vita. Questo significa che molto dipende dalle risorse che il sistema scolastico mette a disposizione e dalle scelte professionali autonomamente e responsabilmente assunte dai docenti in termini di azioni positive.

Dai dati abbastanza sconcertanti di molte ricerche <sup>1</sup> emerge il quadro di una scuola in cui, nonostante alcuni miglioramenti apportati dalla messa a regime del riordino degli istituti professionali e dall'introduzione dell'obbligo formativo e gli sforzi -che via via si sono intensificati e qualificati- da parte degli enti locali territoriali di attivare interventi di orientamento e di promozione del benessere, è ancora molto significativo il tasso di *dis/persione* ed è alto il *dis/orientamento* (le scelte dei percorsi corrispondono solo in minima parte ad una consapevole scelta/progetto di sé da parte degli interessati), in cui cresce in modo sempre più pervasivo il rischio di incomunicabilità tra gli adulti e i giovani e in cui il *dis/agio* si diffonde anche in luoghi un tempo *insospettabili*, manifestandosi con diverse modalità (chiusura in se stessi o problemi sociali, ansia e depressione, difficoltà nell'attenzione e nella riflessione, delinquenza o aggressività). Si tratta in tutti i casi di "impressionanti lacune di competenza emozionale" <sup>2</sup>.

I giovani, viceversa, che vanno bene a scuola e hanno successo fanno *come imparare*, hanno *fiducia in sé, curiosità, intenzionalità, autocontrollo, connessione* con gli altri e *capacità di comunicare e di cooperare* <sup>3</sup>. Sono queste capacità che consentono loro di fronteggiare le difficoltà e la fatica e anche di imparare: è quindi di primaria importanza che il sistema scolastico e gli insegnanti operino intenzionalmente

---

<sup>1</sup> Le ricerche alle quali si fa riferimento sono: 1) il *Rapporto* finale (novembre 1995) della ricerca condotta congiuntamente dal CNEL, CENSIS, ISFOL, ANP, IRRSAE Toscana sulla misurazione delle prestazioni delle scuole secondarie superiori in 670 istituti in Italia (20% delle scuole superiori italiane) i cui dati sono stati poi assunti dal *Rapporto* CENSIS 1995; 2) l'Indagine PISA 2003 *Valutazione dei quindicenni* in riferimento alle conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving (Armando editore Roma 2004) e *Il livello di competenze dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving – Prima sintesi dei risultati* nel sito dell'Invalsi; 3) la Ricerca condotta all'Università La Sapienza di Roma tra il 1990 e il 1992 all'interno del progetto REDIS in 11 scuole superiori di Roma (Guido Benvenuto e Costanza Bettoni *L'abbandono scolastico nel biennio della scuola secondaria superiore: uno studio delle sue componenti e motivazioni* in "Scuola e città" n.5/6 del 1993) da cui emerge che le motivazioni prevalenti dell'abbandono sono il disinteresse per gli studi, le difficoltà, gli insuccessi (le tre raggruppano il 70% delle motivazioni); 4) Arnaldo Spallacci *Il traguardo difficile. Indagine sulla dispersione scolastica e sui ragazzi e sulle ragazze con basso livello di istruzione in Emilia Romagna*, Quaderno di ricerca n.9 del gennaio 1993 della Regione Emilia Romagna da cui è risulta che il 29,3% abbandona per demotivazione verso gli studi e il 16,4% per la negativa esperienza scolastica (totale 45,7%); 5) Damiano Romagnoli, Elena Giannoni *Il fuoriclasse Un'indagine sull'abbandono scolastico negli istituti secondari del Distretto 13 del Comune di Firenze*, Risultati di una ricerca -condotta con fondi della Regione Toscana tra dicembre 94 e giugno 95- presentati a un convegno all'inizio del 1996 e pubblicati in un abstract in "FD *Formazione Domani*" n.21/22 del 1995. Da esse si deduce che 40% dei giovani esce dalle medie con *sufficiente* e solo il 10 % dalle superiori con *100*, che l'accesso alle superiori è fortemente condizionato dall'appartenenza culturale e sociale della famiglia, che a livello internazionale l'Italia si attesta agli ultimi posti e molto al di sotto della media internazionale, che il motivo principale che induce ad *abbandonare* è la mancanza radicale di interesse e motivazione per le cose che si fanno a scuola, le difficoltà incontrate e gli insuccessi ai quali si accompagnava quasi sempre il silenzio/consenso rassegnato della famiglia.

<sup>2</sup> Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

<sup>3</sup> Dal *Rapporto del National Center for Clinical Infant Programs* (T.Berry Brazelton 1992) citato in Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

e sistematicamente per supportare la costruzione contemporaneamente sia di resilienza e motivazione sia di apprendimento di abilità e competenze.

La *resilienza*<sup>4</sup> –concetto mutuato dalla fisica in cui indica la capacità di un materiale di assorbire un urto senza rompersi e adottato dalla psicologia- è la capacità di reagire di fronte alle situazioni di difficoltà e di sofferenza in modo positivo e propositivo e di elaborare i conflitti, ponendosi una serie di interrogativi ai quali dare risposta, compiendo un percorso di ricerca di significato e di collocazione all'interno della propria storia, percependo rappresentando assumendo la sofferenze come ricchezza. Questo grazie all'attivazione di risorse interne acquisite prima e grazie al riconoscimento e all'accettazione degli aiuti che vengono offerti dall'esterno: in questo caso la difficoltà rappresenta una sfida che, accettata, mobilita le risorse interne ed esterne in modo da consentire il raggiungimento di un equilibrio nuovo e più alto.

La *motivazione*<sup>5</sup> -che è cosa diversa dall'interesse con cui viene spesso confusa- è un modo di porsi nei confronti delle proprie esperienze che influenza positivamente le azioni, un complesso di fattori interni che stimolano ad assumere determinati comportamenti: è quel qualcosa in più che il soggetto mette nell'esecuzione di un compito o nel raggiungimento di un obiettivo. In particolare è la capacità di indirizzare le emozioni, intese come *impulso ad agire istintivamente*, in senso produttivo: dominare contenere reprimere volontariamente le emozioni e autocontrollarsi, vincere i desideri e la gratificazione immediata e saperla rinviare è, infatti, la base per concentrare l'attenzione verso un obiettivo o un compito ed entrare nello stato di *flusso* (totale immersione in qualcosa) per essere creativi produttivi ed efficienti e per realizzarsi. Dalla sua intensità dipende la misura della capacità di usare le proprie risorse.

Per eseguire compiti e affrontare problemi in tutti gli aspetti della vita occorrono abilità e competenze. Le *abilità* sono la capacità funzionali di compiere qualcosa in modo soddisfacente, un aggregato di conoscenze dichiarative e procedurali che viene utilizzato per fronteggiare un determinato compito; in altre parole, sono una competenza più circoscritta e specifica. Anche le *competenze* sono un insieme di conoscenze procedurali e dichiarative, di sapere e di saper fare ma anche di saper essere e di altre abilità (risorse), che una persona non solo possiede ma effettivamente usa per uno scopo, combinandole in modo *appropriato* ma anche *personale*, per fronteggiare una situazione concreta; sono un *sapere* che viene *utilizzato concretamente* e si traduce in azione/comportamento, un sapere usato in modo *mirato originale e responsabile* in situazione, sono un saper fare non a caso o per prove ed errori, ma basato sul padroneggiamento di capacità apprese ed esercitate. Le competenze, quindi, non sono semplicemente un aggregato, ma comprendono anche un insieme di altri fattori che rendono il soggetto "capace di mobilitare in modo soddisfacente e flessibile, tutte le sue risorse (attitudini, conoscenze e capacità) nei compiti e nei ruoli che gli vengono affidati" e che complessivamente possono essere denominate *caratteristiche personali profonde interne del soggetto*: insieme di disposizioni che il soggetto ha nei confronti di una certa situazione/ambiente e che comprendono "attitudini (mentali, fisiche e sensoriali), motivazioni, valori, rappresentazioni ed atteggiamenti ... e fattori strettamente connessi all'identità personale, alla stima e all'immagine di sé"... "che lo rendono capace di trovare soluzioni innovative e rapide ai problemi che incontra ... in modo creativo, flessibile e responsabile"<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> AAVV IRRE Puglia *La resilienza come risorsa educativa*, Progedit, Bari 2003 e Franca Pinto Minerva *Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio* in " *Innovazione educativa*" n.7/8 del 2004.

<sup>5</sup> Maurizio Gentile *Motivare ad apprendere* (1998) nel sito dell'Indire e Jere Brophy *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.

<sup>6</sup> Lucio Guasti *Competenze, teoria degli standard, modelli operativi* in *Le competenze di base degli adulti* volume I – Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 del 2001 – Le Monnier, Firenze 2002).

Le abilità e le competenze non sono innate e non appaiono all'improvviso, ma si formano *progressivamente* e possono svilupparsi anche *spontaneamente*, ma solo fino ad un certo punto e con il *rischio* anche di svilupparsi male o meno di quanto possibile; si sviluppano bene e al massimo delle potenzialità con l'uso: è quindi *necessario allevarle e educarle svilupparle con l'esercizio/l'attività/l'esperienza guidati* (l'apprendimento intellettuale è necessario ma non sufficiente). In particolare, le competenze *si acquisiscono attraverso le conoscenze*, lavorando sistematicamente con le conoscenze, e tali operazioni fatte sui saperi formali sono funzionali poi anche all'organizzazione e formalizzazione dei saperi quotidiani. La scuola, infatti, pur essendo il luogo in cui si apprende lavorando, nel rispetto delle diverse età evolutive, sulle conoscenze dei *saperi formali* (le discipline), non può non cimentarsi anche da un lato con i *saperi non formali* che si apprendono in altri luoghi che producono *cultura* e da un altro lato con i *saperi informali* che si apprendono nella vita quotidiana, non necessariamente in modo intenzionale e quindi riconosciuto. I giovani, infatti, sono portatori di saperi non formali e informali che condizionano in modo significativo le modalità con cui essi si rapportano ai saperi formali disciplinari<sup>7</sup>.

Il ruolo della scuola è insostituibile: *"la scuola è un crogiolo e un'esperienza definitoria che influenzerà pesantemente l'adolescenza del ragazzo e anche gli anni successivi. In un bambino il senso del proprio valore dipende sostanzialmente dal rendimento scolastico. Un ragazzo che fallisce a scuola comincia ad assumere quegli atteggiamenti controproducenti che possono oscurare le prospettive di tutta la sua vita"*<sup>8</sup>.

Le *azioni positive* che si possono realizzare nella scuola per rispondere ai reali bisogni dei giovani ai quali sono rivolte, sostenendoli nella costruzione di resilienza, motivazione, abilità e competenze sono diverse.

1. *L'orientamento*. Sono comprese sotto questo nome tutte le azioni professionali (orientare) tese a costruire/potenziare le *competenze orientative*<sup>9</sup> della persona e la sua capacità di autodeterminazione (orientarsi), come fissato a Bratislava nel 1970 dall'UNESCO ("orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno della persona") e più recentemente ripreso dal *Memorandum* del 2000<sup>10</sup> che, superando definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico professionale personale, lo considera come servizio che aiuta a gestire autonomamente il proprio percorso di vita attraverso informazioni e consigli e grazie all'accompagnamento di operatori/mediatori nel "viaggio individuale attraverso la vita" e alla consulenza specialistica per il supporto alle scelte, anche con servizi personalizzati su misura. L'orientamento nella scuola si attua per due vie tra loro complementari<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 Ottobre 2000).

<sup>8</sup> Hamburg, Presidente della Carnegie Corporation in Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

<sup>9</sup> Maria Luisa Pombeni, *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*, Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova (14-18 novembre 2001) e *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>10</sup> *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione delle Comunità Europee, 30 Ottobre 2000), Messaggio chiave n.5 sull'Orientamento.

<sup>11</sup> Documento *L'orientamento nelle scuole e nelle università* del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento del 29 aprile 1997, Circolare 488 e Direttiva 487 del 1997 *Orientamento delle studentesse e degli studenti*, Regolamento dell'autonomia DPR 275 del 1999, legge 53 del 2003 Legge quadro sul riordino dei cicli di istruzione e di formazione.

### 1.1. *La didattica orientativa o orientamento formativo.*

L'insegnamento/apprendimento nella scuola si realizza principalmente attraverso i *saperi formali* e le risorse messe a disposizione dalle discipline con i quali si può sostenere gli studenti nell'acquisizione di *competenze orientative di base*, propedeutiche a quelle specifiche, concentrando su di essi il curricolo e usando le modalità più efficaci per progettare e realizzare la relazione educativa (il *cosa* e il *come*)<sup>12</sup>. Da un lato si tratta di focalizzare l'attenzione su alcune *conoscenze dichiarative e procedurali* (le conoscenze sul lavoro e per il lavoro, le procedure logiche e metodologiche), per supportare in modo intenzionale l'acquisizione di abilità *cognitive e metodologiche*, ma anche *metacognitive e personali/sociali* per mettere in grado i giovani di elaborare correttamente le informazioni e di procedere in modo sensato, di leggere meglio se stessi e di sentirsi consapevoli delle proprie capacità, di percepire la propria competenza e di governare il proprio comportamento e il proprio apprendimento, ma anche di usare il pensiero astratto per proiettarsi mentalmente in avanti e individuare quale è il percorso per loro più idoneo da ipotizzare e da cominciare a progettare. Da un altro lato si tratta di scegliere le modalità più adatte di conduzione del lavoro didattico in classe (*strategie e tecniche di insegnamento/apprendimento personalizzato*) e i supporti più idonei al processo di apprendimento (*progettazione delle esperienze/attività/esercizi di apprendimento*) dal momento che una didattica, per essere effettivamente orientativa, deve innanzi tutto consentire un effettivo apprendimento in modo che sia possibile attraversare le discipline e acquisire da esse le risorse utili per la vita e soprattutto per operare un confronto reale tra le loro caratteristiche e gli interessi e le attitudini individuali<sup>13</sup>.

1.2. *Le azioni di orientamento.* A completamento dei percorsi di didattica orientativa e finalizzate all'acquisizione di *competenze orientative specifiche di monitoraggio* e di *sviluppo*<sup>14</sup> sono utili le azioni di *accompagnamento* e *tutorato*<sup>15</sup> (e in alcuni casi anche di consulenza personale) per leggere interpretare valutare la storia formativa personale, analizzare le caratteristiche dei diversi percorsi possibili e praticabili e maturare una scelta, avviando la costruzione e la realizzazione di un progetto per autorealizzarsi e contribuire allo sviluppo della società. Le esperienze in Europa sono molto variegate e vanno dal modello anglosassone che differenzia tra *guidance* e *counselling* a quello dei paesi latini tra cui l'Italia che, basandosi su teorie socio-psico-pedagogiche, concepisce l'orientamento come un processo continuo in cui vengono supportati soprattutto i momenti di scelta e di transizione<sup>16 17</sup>.

---

<sup>12</sup> Gaetano Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza Bari-Roma 1998.

<sup>13</sup> Flavia Marostica *Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento* in *Innovazione educativa* n.6/2002, *Costruire competenze orientative propedeutiche: la didattica orientativa* in *Innovazione educativa* n.2/2003, *Competenze @ competenze per il successo formativo e non* in *Innovazione educativa* n.4/2003, *Orientamento istruzione formazione: un approccio didattico all'orientamento per la promozione del successo formativo* FAD Progetto FSE, Università degli Studi di Palermo Dipartimento di Psicologia, 2003, *Le azioni dell'orientamento: la didattica orientativa* in *Gli istituti comprensivi: bilancio e prospettive*, Provincia di Pisa, Felici Editore, Pisa 2003.

<sup>14</sup> Maria Luisa Pombeni, *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*, Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova (14-18 novembre 2001) e *Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità* in Anna Grimaldi (a cura di), *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>15</sup> Davide Perrone e Emanuela Maria Torre, *Dalla formazione alla professione. Le figure del tutor, del mentor e del coach e le rispettive funzioni* in "Magellano" n.18/dicembre 2003.

<sup>16</sup> Anna Grimaldi (a cura di), *ISFOL, Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Franco Angeli, Milano 2002, *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2002, *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003, Anna Grimaldi, Rita Porcelli (a cura di), *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>17</sup> *Un'esperienza significativa*. I Progetti FSE ORCHESTRA e TRADITO della Provincia di Modena del 2003-2004, affidati al Centro per le transizioni (CETRANS) di Cesena, diretto da Maria Luisa Pombeni, sono stati particolarmente interessanti non solo perché hanno svolto interventi a tutto campo sull'orientamento

2. *Le azioni di potenziamento delle abilità/competenze personali.* Con questa espressione si indicano i percorsi che, come le azioni di orientamento, vengono proposti in aggiunta ai curricoli, come arricchimento dell'offerta formativa e come rinforzo/recupero di attività comunque già presenti nelle attività disciplinari (didattica orientativa)<sup>18</sup>.

2.1. *Le attività per il potenziamento delle abilità cognitive, metacognitive, metodologiche.* I giovani, se opportunamente guidati, attivano i loro operatori cognitivi (facoltà della mente) e imparano a compiere autonomamente operazioni cognitive e ad elaborare informazioni, *ad usare correttamente il pensiero astratto* e a lavorare con il pensiero, ad acquisire modalità di lettura e di organizzazione delle informazioni sulla realtà per decodificarle e poterle usare in risposta ai propri bisogni, in poche parole *imparano ad apprendere* e contemporaneamente si preparano anche a svolgere un lavoro sulle informazioni. Esistono molti metodi incentrati sull'*apprendimento senza discipline* che mettono al centro l'allievo e puntano alle basi dell'apprendimento, alle abilità intellettuali e alle caratteristiche emotivo/affettive connesse con la motivazione. Si tratta di *sistemi* che mettono a disposizione un modo di lavorare specifico e circostanziato, un'esperienza sintetizzata e organizzata per essere riprodotta, un *percorso completo* attraverso una *strumentazione testata* (materiali appositi predisposti) e precise *indicazioni operative* di lavoro e in cui la trasferibilità è garantita da una precisa *formazione* dei formatori al metodo per un uso efficace e consapevole. Tra i tanti è di particolare interesse il *Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein* (PEI) che l'IRRE ER, come centro autorizzato, da molti anni studia e diffonde attraverso numerosi corsi di formazione<sup>19</sup>. Acquisire, però, abilità o competenze, senza esserne consapevoli, comporta un utilizzo casuale e sporadico, dopo poco non le si padroneggia più correttamente e poi si dimentica di possederle. Diventano una risorsa potente, viceversa, se si è guidati a riflettere sulle operazioni che il proprio pensiero e quello degli altri compiono in modo non solo da usarle/decodificarle e controllarle, ma anche da acquisire la capacità e l'abitudine ad allontanarsi dall'urgenza dell'immediato presente e a proiettarsi con la mente da una parte verso il passato per monitorare e autovalutare le proprie esperienze, da un'altra parte in avanti per prevedere ciò che può avvenire e per progettare le proprie azioni in vista di precisi obiettivi. Questa capacità del pensiero di pensare se stesso nel tempo (passato e futuro) è, inoltre, indispensabile per l'autovalutazione e per l'orientamento (in questo un uso appropriato del *portfolio delle competenze individuali* può rappresentare un interessante risorsa<sup>20</sup>).

2.2. *Le attività per il potenziamento delle abilità psico-sociali.* A fare la differenza in una prestazione (scolastica o professionale) non sono tanto gli aspetti più evidenti e palesi (l'organizzazione, i ruoli, le tecnologie, etc..) quanto piuttosto le intenzioni, le motivazioni, le attese, gli atteggiamenti, il carattere, i sentimenti, la flessibilità e la capacità di adattarsi, le norme implicite di comportamento, le relazioni interpersonali, il clima del contesto. Si tratta di abilità/competenze fondamentali della costruzione delle quali, non esistendo più i meccanismi tradizionali, la scuola non può non farsi carico con interventi mirati che consentano ai giovani di imparare a vivere bene con se stessi, a socializzare e ad avere relazioni interpersonali costruttive, avendo accanto

---

occupandosi di azioni di orientamento (accompagnamento), di didattica orientativa, di didattica attiva, di tutorato, ma anche perché hanno realizzato diverse attività di formazione (di laboratorio e di seminario) rivolte sia ai docenti sia agli operatori della formazione professionale.

<sup>18</sup> Mario Becciu, Anna Rita Colasanti *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>19</sup> Paola Vanini *Potenziare la mente ? una scommessa possibile*, L'apprendimento mediato secondo il metodo Feuerstein, *Presentazione* di Flavia Marostica, Vannini Editrice, Brescia 2003.

<sup>20</sup> Mario Comoglio *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano 2003, Bianca Maria Varisco *Portfolio Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma 2004.

adulti significativi di riferimento. Tanto più che lo stesso processo di apprendimento e il successo scolastico sono ostacolati principalmente proprio da carenze psico-sociali. I possibili percorsi sono in parte diversi, in parte coincidenti, ma tutti interessanti.

2.2.1. *Le abilità per la vita (life skills)*. L'Organizzazione Mondiale della Sanità fin dal 1993 ha sollecitato i sistemi scolastici a farsi carico della costruzione di queste abilità e l'Unione Europea ha assunto tale indicazione, invitando i diversi paesi a tenerne conto. Sono l'insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana, competenze sociali e relazionali che consentono di affrontare compiti e problemi e di relazionarsi costruttivamente con gli altri e senza le quali è possibile che si instaurino in caso di stress comportamenti negativi e a rischio. Il nucleo fondamentale di *life skill* è costituito da autocoscienza, gestione delle emozioni, gestione dello stress, senso critico, capacità di prendere decisioni (*decision making*), capacità di risolvere problemi (*problem solving*), creatività, comunicazione efficace, empatia, abilità nelle relazioni interpersonali <sup>21</sup>.

2.2.2. *Le abilità metaemozionali*. Secondo Goleman le emozioni sono impulso ad agire in modo irreflessivo, tendenze automatiche, "bagaglio comportamentale innato": "abbiamo due menti, una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità della conoscenza, così fundamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale"; "il rapporto fra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo". Il problema è l'"appropriatezza dell'emozione e della sua espressione. Il punto è *come portare l'intelligenza nelle nostre emozioni*". Il padroneggiamento, infatti, di alcune abilità scolastiche non garantisce affatto di avere buoni risultati nella scuola e nella vita in quanto il loro possesso non significa automaticamente capacità di usarle nelle situazioni difficili o particolari o di svolta per affrontare le quali, con successo, invece è determinante la propria convinzione di efficacia, l'essere creativi, flessibili, disponibili al cambiamento. Le principali abilità metaemozionali che consentono un controllo delle emozioni da parte dell'intelligenza e costituiscono il carattere sono: l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali <sup>22</sup>.

2.2.3. *Le abilità trasversali*. Nella ricerca ISFOL fin dal 1993 accanto alle competenze di base e alle competenze tecnico-professionali viene attribuito grande significato *alle competenze trasversali (core skills)*, capacità individuali essenziali per determinare un comportamento adeguato in grado di trasformare un sapere in una prestazione efficace (lavorativa e non) che consentono di svolgere diversi compiti, dai più semplici ai più complessi, sono utilizzabili in situazioni diverse e quindi sono generalizzabili, implicano insieme *processi cognitivi emotivi motori*, sono utilizzabili in *tutte le esperienze* che il soggetto fa ("diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito", "mettersi in relazione adeguata con l'ambiente", "predisporsi ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio"): "il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze, non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, del *feed-back* che riesce ad ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza" <sup>23 24</sup>.

---

<sup>21</sup> Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Zanini *Educare le life skills Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità* Erickson Trento 2004.

<sup>22</sup> Daniel Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996

<sup>23</sup> Gabriella Di Francesco *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, 1993, e *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, 1998, entrambi Franco Angeli, Milano.

---

<sup>24</sup> *Due esperienze significative.* Una *prima* significativa esperienza di potenziamento delle abilità indispensabili per la vita secondo l'Organizzazione mondiale della sanità è quella condotta per più anni di seguito dall'Azienda USL Città di Bologna, all'interno di un progetto finanziato della Provincia di Bologna e in continuità con un lavoro ventennale svolto nello Spazio Giovani rivolto ai giovani dai 14 ai 20 anni, con tre scuole medie di Bologna; il progetto ha realizzato prima la formazione per insegnanti e poi la sperimentazione nelle classi con materiali di lavoro appositamente predisposti (si veda la nota 21). Una *seconda* esperienza significativa è quella condotta dagli operatori dell'Istituzione Minguzzi che da anni lavorano per la promozione del benessere a scuola che all'interno di un progetto FSE finanziato dalla Provincia di Bologna hanno lavorato con gli insegnanti di alcune scuole superiori (Cinzia Migani *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma 2004).