

Vol. 4, n. 1, 2022

ISSN 2704-873X

AP

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno



Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese

Comitato editoriale

Maria Chiara Castaldi, Maria Ricciardi

Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno
Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova
Marinella Attinà - Università degli Studi Salerno
Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo
Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ
Carlo Carboni - Università Politecnica delle Marche
Marco Catarci - Università degli Studi Roma Tre
Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)
Enrico Corbi - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia
Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno
Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre
Rocco Gervasio - MIUR, USR CAMPANIA
Antonio Giordano - Temple University Philadelphia, Università degli Studi di Siena
Giancarlo Gola - SUPSI – Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland
José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico
Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata
José González-Monteagudo - Universidad de Seville
Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli Parthenope
Marco Impagliazzo - Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo
Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno
Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide
Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia
Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze
Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona
Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
Mimmo Pesare - Università del Salento
Massimo Recalcati - Psicoanalista
Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise
Maria Grazia Riva - Università degli Studi di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante
Antonia Rubini - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno
Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno
Alessandro Vaccarelli - Università degli Studi dell'Aquila

Revisori

Leonardo Acone (Università degli Studi di Salerno) - Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova) - Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia) - Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno) - Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia) - José Gómez Galán (Universidad Metropolitana UMET, de Puerto Rico) - Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata) - José González-Monteagudo (Universidad de Seville) - Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo) - Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno) - Francesca Marone (Università degli Studi di Napoli Federico II) - Paola Martino (Università degli Studi di Salerno) - Silvia Nanni (Università degli Studi Roma Tre) - Mimmo Pesare (Università del Salento) - Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli)

Staff

Maria Chiara Castaldi, Marco Giordano, Maria Ricciardi, Noemi Russo

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

redazione@attualitapedagogiche.it

info@attualitapedagogiche.it

La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento

Editor: dott.ssa Simona Montesarchio

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)

Simona Montesarchio

Direttore Generale e Coordinatore dell'Unità di missione per il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del Ministero dell'Istruzione

Articoli

Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole

Gennaro Balzano

Orientare al benessere sociale. Il ruolo della scuola nella progettazione educativa

Vito Balzano

Dalla conoscenza empirica alla didattica digitale: l'esperienza del «Laboratorio di innovazione tecnologica ed ecosostenibilità»

Adriana Barone, Marcella Niglio, Serena Serravalle

Il nostro futuro è nel passato dei grandi. Delineiamo una agorà digitale e democratica

Luca Caci, Filippo Gomez Paloma

Orientatori in formazione e in ricerca: pratiche sistemiche di peer education tra scuola e lavoro

Valentina Calciano, Silvia Pincioli, Alessandra Rigamonti

Aver cura dell'orientamento: dalla responsabilità educativa alla generatività pedagogica

Maria Chiara Castaldi

Pedagogia del patrimonio in ambienti digitali. Modelli e strumenti didattici innovativi

Annabella Esposito, Rita Ventre

L'orientamento formativo per le politiche giovanili: pedagogia del lavoro e delle organizzazioni

Antonella Izzo, Marielena Lettera, Benedetta Mazza

Il paradigma dell'Orientamento Generativo: percorsi di ricerca e progettazione di "buone pratiche"

Maria Grazia Lombardi, Marco Giordano

L'Orientamento tra generatività e narrazione

Raffaella Marigliano, Rossella Luongo

***La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro.
Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento***

Editor: dott.ssa Simona Montesarchio

Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento

Maria Ricciardi

Orientamento al lavoro: tra analisi territoriale e benessere organizzativo

Jessica Tufo, Simona Jessica Cristino

Presentazione

di

Emiliana Mannese

Gentili lettrici e lettori,

sono lieta di presentarvi il IV° numero di Attualità Pedagogiche.

Il tema del volume *La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività - Confine - Progettualità: i luoghi del cambiamento* è centrato sullo snodo politico-culturale di questa fase storica, e direi di queste ore frenetiche e terribili, dove le emergenze vitali (guerra, pandemia e trasformazioni di sistema ad esse collegate) vengono attraversate da irresponsabilità ed inadeguatezze di scelte politiche in cui l'unica e reale costante è l'impreparazione culturale di chi dovrebbe rappresentare il Paese e le sue istanze.

In questa Stimmung il valore formativo-educativo-sociale delle azioni di Orientamento è rivolto al concetto di modalità di *scelta* del soggetto-persona in grado di interpretare il lavoro e la cultura del lavoro come spazio di vita e luogo organizzativo-generativo della autorealizzazione del sé.

Questo appunto diviene il tema dirimente nella prospettiva delle scelte politiche che si stanno operando anche grazie al PNRR.

Ringrazio la dott.ssa Simona Montesarchio, Direttore Generale e Coordinatore dell'Unità di missione per il Piano nazionale di Ripresa e Resilienza del Ministero dell'Istruzione (PNRR), editor di questo numero.

Il suo impegno e la sua fatica nella riorganizzazione di pratiche Orientative costruiranno, con responsabilità, le scelte sui talenti e le classi dirigenti del futuro.

Da tempo studio ed analizzo i processi di Apprendimento e Orientamento tra teoria e prassi attraversando, con le evidenze delle ricerche che porto avanti con il mio gruppo, il paradigma della Pedagogia Generativa come non-luogo del cambiamento.

Infatti, tutti i Progetti ideati e seguiti dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale (Progetto "Giustino Fortunato": Esperto del territorio e dei processi formativi; S.M.A.R.T. Giovani: Scuole e Modelli per l'Attivazione di Rete Territoriali per i Giovani; OrientaInTempo; T.A.L.E.N.T.I.: Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità) si ispirano a questa costruzione scientifico-culturale.

Già altrove ho esposto il paradigma e definito la categoria della generatività pedagogica (2016, 2019, 2020, 2021) descrivendo l'epistemologia che ne è alla base.

Continuerò a riflettere su questa prospettiva cercando di indagare sul misterioso ed affascinante mondo del pensiero, dell'apprendimento e della conoscenza.

Aggiungo con soddisfazione che, nelle scorse settimane, l'ANVUR ha valutato come scientifica la rivista di Ateneo Attualità Pedagogiche.

Buona lettura

Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Editoriale

di

Simona Montesarchio

*Direttore Generale e Coordinatore dell'Unità di missione
per il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del Ministero dell'Istruzione*

ORIENTAMENTO E PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR)

A fronte degli scenari di trasformazione socio-economica che caratterizzano la contemporaneità, i temi dell'*Orientamento* e del rapporto *Formazione-Lavoro* sono al centro dell'agenda istituzionale e dell'attenzione pedagogica.

Non a caso, il Piano nazionale di ripresa e resilienza finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU* non rappresenta solo l'occasione per investire importanti risorse nell'istruzione e contrastare la dispersione scolastica, ma si pone l'obiettivo di compensare ritardi e divari di lungo periodo e di rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alto livello di conoscenza che, partendo dalle criticità attuali, possa essere in grado di investire sulle competenze delle studentesse e degli studenti e di realizzare riforme abilitanti.

Tra le riforme, un ruolo decisivo e centrale spetta a quella dell'orientamento scolastico, tesa a introdurre moduli innovativi di orientamento formativo – circa 30 ore annue – nella scuola secondaria di primo e secondo grado, da ricomprendersi all'interno del *curriculum* complessivo annuale, mettendo al centro i percorsi di vita delle studentesse e degli studenti e favorendo il loro protagonismo, al fine di incentivare l'innalzamento dei livelli di istruzione e prevenire la dispersione scolastica, anche attraverso la realizzazione di una piattaforma digitale di orientamento, allineata con l'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli Istituti di formazione professionale (ITS), e al fine di accompagnare studentesse e studenti nella scelta consapevole di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante, propedeutica all'inserimento nel mondo del lavoro.

Queste nuove prospettive e la definizione di una riforma organica dell'orientamento richiedono una lettura pedagogica che consenta di cogliere e interpretarne la configurazione sul piano educativo-formativo, oltre che sul piano politico-sociale.

Si pone, dunque, la questione del ruolo che la Pedagogia può svolgere quale *scienza di confine*. L'analisi del confine contempla la duplice declinazione che esso può assumere, da una parte, in termini di luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico, dall'altra, in riferimento all'umano, di possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni attraverso il lavoro e recuperando la categoria della *cura sui*, come fondamento ontologico in una prospettiva generativa (Mannese 2016, 2019, 2020): «la generatività pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale

l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento» (Mannese, 2021).

Nella prospettiva pedagogica della *generatività*, l'orientamento è concepito in un'ottica dinamica, come pratica non solo educativa ma esistenziale, alla base della facoltà del soggetto di affermarsi e riconoscersi come persona che costruisce e ridefinisce costantemente il suo progetto di vita.

È possibile individuare nella costruzione del *pensiero generativo* (Mannese, 2020) la chiave pedagogica per un ripensamento dell'orientamento con riferimento al suo valore educativo, al suo significato di opportunità formativa e alla sua funzione identitaria.

Le recenti ricerche condotte nell'ambito dell'orientamento *generativo* (Mannese, 2020) hanno messo al centro i vissuti biografici, ponendo l'obiettivo di sollecitare nel soggetto in formazione – in età scolare e anche fuori dal circuito educativo di tipo curricolare-istituzionale – una costante riflessione sul proprio progetto di vita, assecondando le vocazioni personali, favorendo la conoscenza di sé e la coltivazione dei propri talenti, in una prospettiva *Life Long Learning Wide and Deep*.

Logiche e strategie caratterizzanti tali indagini si pongono in linea con l'impianto metodologico del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). A livello internazionale si impone, infatti, l'esigenza di modificare i sistemi di orientamento, adeguandoli alle rapide e continue trasformazioni del mercato del lavoro, alla transizione digitale e alla necessità di garantire la piena inclusività, attraverso nuovi modelli cooperativi di *governance* tra i diversi ambiti dell'istruzione, dell'educazione, della formazione e del lavoro.

Nell'interpretare tale priorità, la Missione 4 del PNRR può costituire un'opportunità per la comunità scientifica e per quella politico-istituzionale di attivare sinergie preziose per il rilancio dell'orientamento, determinante per la scuola e per lo sviluppo e la crescita del Paese.

Tale opportunità, sorretta anche dalle evidenze scientifiche del paradigma dell'*orientamento generativo*, può determinare le condizioni favorevoli a stimolare, facilitare, sostenere i processi decisionali per l'espressione delle progettualità biografiche. Ciò significa insegnare e apprendere attraverso approcci che valorizzino la narrazione, volti a sviluppare la riflessività e la *generatività*, per co-costruire la *facoltà di giudizio*, operare scelte e dare forma a progetti di vita, rendendo l'intenzionalità volano e fondamento di *comunità pensanti* (Mannese, Violante, Buttafuoco, 2021). Dare espressione all'intenzionalità pedagogica, richiede averne cura, a partire già dalle prime fasi della vita (Greenspan, 2008). Ciò vuol dire porre e superare "confini", di tipo esistenziale e materiale, per attivare politiche tese a favorire una progettazione educativa con un'attenzione all'orientamento, all'innovazione e al lavoro.

Diventa, dunque, importante valorizzare le pratiche orientative e i possibili risvolti che le stesse sono in grado di determinare ed è fondamentale, in questa fase di riforma, una circolarità della relazione teoria-prassi.

L'evidenza delle ricerche messe in campo nell'ambito dell'*orientamento generativo* rappresenta, pertanto, un modello di ricerca sul campo a cui le nuove politiche dell'orientamento guardano con estremo interesse, in quanto esso si mostra capace di coniugare in un'unica prospettiva, da una parte, la teoria e la prassi pedagogica e, dall'altra, l'innovazione e la responsabilità politico-istituzionale.

Articoli

Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole

Pedagogy, work and life project. Towards a conscious generativity

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, gennaro.balzano@uniba.it

ABSTRACT

Il lavoro, parte fondante dell'esperienza umana, non può esser disgiunto dalla formazione di ogni persona. Allo stesso modo è momento centrale nella strutturazione della persona in quanto tale e del suo progetto di vita. Proprio la progettualità è la categoria da cui si parte e che si affianca e promuove (implicitamente) la generatività; questa, sfida lo status quo e apre il mondo a nuove possibilità (Gergen, 1978).

Esiste un filo che tiene connessi il lavoro e il progetto di vita in un orizzonte non solo educativo ma generativo. Parimenti la capacità progettuale (e di riprogettarsi) si traduce nel seme generativo, nella base per un orientamento generativo al vivere, all'essere persona-a-lavoro, nella capacità di ricostruire la realtà e l'azione sociale.

Un "lavoratore" che non può essere pensato distintamente da un orizzonte valoriale che sottende il proprio progetto di vita e che è proiettato al futuro (Brown, 2020). Da qui alcune riflessioni, per ripensare un'esperienza lavorativa che non sia disconnessa da formazione, valori, affetti, cura e responsabilità, per concorrere in direzione meta-antropo-pedagogica all'accostamento fattuale dei luoghi di lavoro a comunità educanti (e generative).

ABSTRACT

Work, a fundamental part of human experience, cannot be separated from the formation of each person. In the same way it is a central moment in the structuring of the person as such and of his life project. Planning is precisely the category from which one starts, and which accompanies and (implicitly) promotes generativity; this challenges the status quo and opens the world to new possibilities (Gergen, 1978).

There is a thread that keeps work and the project of life connected in a horizon that is not only educational but generative. Likewise, the ability to design (and to redesign oneself) translates into the generative seed, the basis for a generative orientation to living, to being a person-at-work, in the ability to reconstruct reality and social action.

A "worker" who cannot be distinctly defined by a value horizon that underlies his life project and is projected towards the future (Brown, 2020). Hence some reflections, to rethink a work experience that is not disconnected from training, values, affections, care, and responsibility, to contribute in a meta-anthropo-pedagogical direction to the factual approach of workplaces to educating (and generative) communities.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; work; planning; generativity; orientation

Educazione; lavoro; progettualità; generatività; orientamento

INTRODUZIONE

La pedagogia, scienza per sua natura progettuale, non può non confrontarsi con la politica e con altre scienze dell'educativo e sociali, dunque, non può non considerare centrale una questione: l'*attenzione al futuro* (Bertolini, 2003). L'essere umano dopo-moderno, e ancor di più il giovane, avverte un clima di precarietà esistenziale, al quale, necessariamente, si devono opporre sia la capacità di compiere scelte assumendosene le responsabilità che la capacità di progettare, e se necessario riprogettare, la propria vita (Balzano G., 2011, pp. 26-29).

Esistono gravi mancanze nell'agire politico degli ultimi anni, e tra queste anche la responsabilità di aver *non* educato, abbastanza e in certe direzioni, le giovani generazioni. Anche in tal caso la politica, come la pedagogia, ha perso l'orizzonte di una progettualità a lungo termine e di ampio respiro, come direbbe Bertolini (2003). Tale pratica ha supportato e motivato, oltre che, se vogliamo, abituato a un agire momentaneo, quasi mai frutto di progetto, di analisi e di intenzionalità. Con tali premesse diventa poco credibile una politica che parla di lavoro ma supporta la precarietà e la flessibilità, giustificandole, senza ripensare il sistema formativo. La questione pedagogica, ossia preparare futuri cittadini in grado di esser progettuali (Mannese, 2021), capaci di riprogettare la propria vita, resta ancora troppe volte fatto marginale. Il problema, sia a livello pedagogico, che politico e sociale, è che l'attuale momento storico ha messo in crisi le tre variabili principali, ovvero, l'occupazione stabile, la disponibilità delle donne a farsi carico delle mansioni di cura all'interno del nucleo familiare, le potenzialità di espansione dei programmi di welfare state (Balzano V., 2017).

È doveroso individuare, seppur sinteticamente, le forme e i contenuti di una progettualità sociale, dal punto di vista esclusivamente pedagogico. Esistono tre idee forza o linee guida, tra cui c'è una sostanziale continuità e la cui contemporanea e dialettica correlazione rappresenta la piattaforma credibile per un'autentica progettualità sociale. La prima è rappresentata dalla ri-puntualizzazione del concetto di *bisogno*, ben analizzato dallo stesso Bertolini. La seconda consiste nella prospettiva di una riappropriazione della capacità di *autoprogettazione esistenziale*. La terza idea è rappresentata dalla *prospettiva della partecipazione* (Bertolini, 1996). È necessario, però, fare alcune precisazioni su quanto detto, per comprenderne meglio il senso. In primo luogo, partire dal fatto che non ci si autoprogetta, ma si prende coscienza che si impara a progettarsi, che si impara a partecipare. Qui si insinua quello che possiamo chiamare, forse anche impropriamente, l'implicito progettuale, che è però a tutti gli effetti agire progettuale. Da qui una generatività consapevole, delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà.

LA PROGETTUALITÀ COME CATEGORIA TRASVERSALE

La riflessione pedagogica, negli ultimi trent'anni, ha dovuto necessariamente accostarsi, spesso attraverso una riflessione teorica in parte debole, alle molteplici problematiche educative, tanto della scuola quanto dei contesti extrascolastici, sempre più complesse e multidimensionali. Il bisogno di una forte tensione educativa per fronteggiare le emergenze del terzo millennio è avvertito, in maniera più forte, nel post-modernismo maturo, in cui l'uomo smarrisce troppo facilmente *la rotta* nella ricerca estenuante di una ricetta di vita (Bauman, 2010). Di fronte ad una dispersione dell'uomo, sempre alla ricerca di un senso oltre il senso stesso che è la vita, prende forma una sovra-esigenza umana dell'*avere* che sovrasta l'*essere*. Una frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali, che conduce a una difficoltà, sempre più avvertita, nel voler cogliere una possibile prospettiva unitaria

dell'educazione, e, di riflesso, un riduzionismo (privo di scopo e di ragioni di senso) della ricerca pedagogica producono un'eclissi dell'educativo, oltre ad un impoverimento delle linee prospettiche di ricerca (Minello, 2019).

Il diffuso senso di precarietà e di crisi (Zaganella, 2017), che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro, viene denunciato come deriva (in crescita esponenziale) del nostro tempo. Tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi (formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* di evitarne ogni tipo di degenerazione (Chiosso, 2003). Come osserva Pati, le responsabilità dell'educativo circa la condizione attuale dell'uomo giungono da più fronti e si distribuiscono su più tematiche: una di queste afferisce proprio all'autorità e alla crisi che l'ha già da tempo investita (Pati, Prenna, 2008). Pertanto, fare pedagogia, nel settore del lavoro, significa pensare la formazione della persona nell'attuale contesto storico-sociale, avvalendosi di un'azione interpretativa che metta in evidenza le emergenze più rilevanti per le complesse società contemporanee, oltre che le interdipendenze giuridico-economiche e politiche. La ricerca, in tal senso, deve procedere all'individuazione di precisi dispositivi pedagogici che permettano ai vari modelli educativi, reali, sperimentati e ipotizzati, di misurarsi con le singole persone sulla base dei loro singoli vissuti, stili conoscitivi, comunicativi e di pensiero, affinché si possa orientare il processo di formazione ed educazione verso quegli orizzonti di umanità che costruiscono lo specifico della natura umana, anche in quei contesti dove per anni si è ipotizzato che tale visione non potesse essere presa in considerazione.

La specificità progettuale della persona viene più volte ribadita negli studi di Flores d'Arcais (1987), il quale sottolinea proprio questo aspetto, dichiarando esplicitamente che la persona «è, intrinsecamente, *progetto*», che la vita personale è tutta nel suo *da farsi*, nel suo proiettarsi instancabilmente oltre il presente, nel suo costituirsi, nel suo formarsi. La persona è *irripetibilità*: è quel sé che non può essere confuso con altro; appunto, *l'io*» (p. 43). La progettualità, categoria ontologica, come ricorda Pati (2004), è la capacità squisitamente umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio; all'uomo costitutivamente appartiene quella *sete di ricerca* che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere. «Attendere al concretamento del proprio progetto di vita significa misurarci con scelte i cui esiti sono sconosciuti. Per converso, rinunciare a progettare la vita è dire "no" alla possibilità di crescere, di "umanarsi"; di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi. Ne consegue che l'educazione, mentre risulta qualificata in maniera forte dal suo accadere nel presente, è un rapporto/processo teso a costruire il futuro» (Santelli, 2009, p. 9).

La riflessione circa la situazione esistenziale nella quale la persona vive, richiama, senza alcun dubbio, determinate riflessioni circa il valore della pedagogia. Fare ciò implica l'abbandono delle logiche del sapere oggettivo, oltre all'adozione di un sano atteggiamento antidogmatico. In rapporto al tema del lavoro si comprende maggiormente la necessità di fare riferimento ad una pedagogia intesa come sapere pratico, spostando l'attenzione quindi da una scienza capace di costruire sistemi di sapere ad una in grado di orientare l'azione educativa al fine di realizzare processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo.

I valori, fondamento di un progetto per l'uomo a lavoro

Un progetto, un lavoro progettuale, un uomo che progetta non possono prescindere dall'orizzonte valoriale. Se «la personalità non si forma soltanto lasciando scorrere l'essere ma anche promuovendo il dover essere» (Chiosso, 2004, p. 98), è opportuno considerare che i valori sono sempre stati posti come le vere e proprie forze motrici della storia. L'espressione *educare ai valori* si è manifestata in passato con diversi significati; c'è chi li ha considerati beni di orientamento normativi (equivalenti alle norme morali), chi ideali in sé, nel senso delle idee platoniche (di vero, di bello, di buono), obiettivi e mete dell'azione educativa (valori in senso teleologico), esperienza di valore (il rapporto tra l'azione e il significato che le viene attribuito). Considerare una pedagogia che sia pedagogia dei valori significa attribuire all'esistenza un valore. È di sicuro questa una delle grandi sfide della pedagogia, prostrata al cospetto di un'epoca nella quale «si è cittadini non più in quanto parte ed espressione di un certo luogo, di una certa storia e di una memoria collettiva, ma soprattutto in quanto si abita un luogo-tempo sempre più fitto di interferenze, articolazioni, segmentazioni, pluralità di appartenenze» (Chiosso, 2004, p. 75). Da qui la qualità dell'esperienza umana non è indipendente dal contesto in cui si vive e, l'autonomia personale prende forza proprio quando la persona cresce in un ambiente familiare sereno e ospitale, in cui le specificità, considerate risorse, trovano apprezzamento. Succede questo anche nei contesti lavorativi in cui il lavoratore avverte forte la necessità di esser valore aggiunto all'organizzazione. L'obiettivo della pedagogia dei valori, ambito utile e funzionale al discorso sul lavoro, è quello di rendere i valori comuni dei valori di cittadinanza, dove per cittadinanza si intende la possibilità di «riconoscere un luogo in cui gli uomini si incontrano per edificare forme di convivenza civile e politica, dove non prevalga la logica della semplice composizione degli interessi, ma che siano ispirate a idealità condivise» (Rubini, 2010, p. 38).

È compito irrinunciabile dell'educazione quello di formare giovani uomini, lavoratori, persone capaci d'inserirsi nel contesto sociale con un'adeguata tensione intellettuale, spirituale e morale, affinché, apprezzando i valori della verità, della libertà e della rettitudine, siano disponibili per assumere gli impegni che derivano dal ruolo che si occupa all'interno di una comunità. Paradossale ma vero, l'educazione reagisce alle minacce della società odierna, che, in nome di un millantato progresso e di un sistema fuori da ogni norma, esige comportamenti capaci di autoregolarsi a seconda dei diversi contesti e/o esigenze. È di vitale importanza porre l'accento su un aspetto importante: i processi educativi così permettono di riaprire all'uomo la via della partecipazione e gli restituiscono lo spazio vitale in una società purtroppo capace di mostrarsi alienata e alienante. L'educazione deve cercare di rendere le persone coscienti delle proprie radici e fornire specifici punti di riferimento che consentano loro di definire la loro collocazione nel mondo, nei mondi e nei contesti nel rispetto della diversità umana e delle diverse abilità, troppo spesso calpestate.

La sfida o le sfide allora della pedagogia richiamano inevitabilmente un ripristino della dimensione valoriale dell'uomo, in un contesto caratterizzato dalla multidimensionalità e dal tempo liquido. Il tutto rintracciabile anche nella nozione di io minimo denunciata da Lasch quando scrive che «gli uomini vivono alla giornata: raramente guardano al passato e se rivolgono la loro attenzione al futuro è semplicemente perché sembrano essere in preda alla paura di essere sopraffatti da eventi disastrosi che ormai quasi tutti si aspettano. In questo stato, che potremmo definire di assedio, l'io si contrae, si riduce ad un nucleo difensivo armato contro le avversità» (1985, p. 7). Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia del lavoro, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà che deve essere intradata lungo un percorso di recupero della propria *memoria*. Un'utopia non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come quello

dell'inattuale, del futuro. La scommessa del terzo millennio del sapere pedagogico è quindi in questa ricerca costante dell'uomo autentico, educato e formato al vivere civile, proiettato nella ricerca di un *nuovo umanesimo*, in grado di difendere il senso e il valore dell'umanità. Identica è la sfida di una pedagogia del lavoro che vuole vedere traslato tale ideale all'interno, nella 'società lavoro', luogo di crescita per l'uomo (Cegolon, 2020). E anche il professionista dell'educazione, oltre che l'uomo, è chiamato a inventarsi e a reinventarsi di fronte al cambiamento del *qui ed ora*, ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione lifelong e lifewide affinché possa sviluppare l'agency, la "competenza di agire", come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore (Nussbaum, 2012) e sulla libertà di agire intesa come principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno.

Siamo allora di fronte ad un cambiamento culturale e educativo? L'educazione, da un lato, è stato uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un set di metodologie - studiate e validate da autorevoli studiosi -, in particolare a distanza, che fino a qualche tempo fa venivano considerate "secondarie". All'educatore si chiedono nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione - in particolare, l'interazione sociale - che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza in quanto non consentita dal diktat del distanziamento sociale. La direzione formativa per l'educatore si traduce, quindi, nella definizione di percorsi apprenditivi di resilienza trasformativa, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile (Balzano G., 2011, p. 44).

PER UNA GENERATIVITÀ CONSAPEVOLE

Riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri della "pratica sociale" è questione consolidata. Come sostiene Margiotta (2015) «il lavoro educativo è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita» trovando delle chiavi di intervento proattive alle criticità che coinvolgono la singola persona oppure il gruppo nella vita quotidiana. Le pratiche si caratterizzano per la *formatività* e per la *generatività* dell'azione professionale. La *formatività* come azione professionale mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. La *formatività* del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere *forma-azione* generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo e di libertà. Il principio della *formatività* è stato per la prima volta esaminato dal filosofo italiano Pareyson (2000) che la identifica nella *struttura*, nel *carattere*, nella *capacità insita nel formare*.

Emerge, quindi, la dimensione formativa del lavoro educativo per mezzo dell'interazione tra sé e il contesto. L'apprendimento, inoltre, si presenta come attività situata (Lave, Wenger, 1991) e come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1992) al fine di introdurre pratiche di scaffolding a fondamento della relazione educativa. Nella pratica della *formatività*, l'educatore deve essere formato all'acquisizione di un set di saperi e di abilità. Le competenze richieste per lo sviluppo professionale sono quelle *strategiche*, ovvero la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro, così come delineato da alcuni studiosi (Pellerey, 2017) e dalle recenti raccomandazioni della Commissione Europea: *metacognitive*, intese come la capacità di regolazione e di gestione della conoscenza, *affettive*, come la gestione delle emozioni, l'auto-controllo, la motivazione all'apprendere ad

apprendere, *relazionali*, come la responsabilità e la partecipazione attiva alle attività promosse dal territorio.

La *generatività* si traduce nella messa in campo di una strategia per mezzo della quale legare, all'interno di un orizzonte onnicomprensivo di significatività, ambiti di esperienza diversi e di conferimento di senso al proprio agire contestualmente e socialmente situato. La valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà. La *generatività* disegna, dunque, un *nuovo* e *diverso* percorso di apprendimento, che fa leva sulla dimensione riflessiva e trasformativa dei saperi, in quanto risultato dell'azione di scambio tra i soggetti, e nella quale è possibile evincere l'intero «gradiente di formatività dei legami, con la sua capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative» (Costa, 2011, p. 161). Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione comune, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di auto-poiesi con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso ed il significato di *multiappartenenza* e di *partecipazione sociale ad una pratica*. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (ed autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* (tecniche) e *soft* (trasversali) skills.

Compito dell'educatore è quello di connettere il contesto della pratica con le reti dei diversi contesti in cui deve agire per interrogarsi e riflettere, così come delineato anche nelle dieci sfide avanzate dall'OECD (2017)¹. Queste ultime riconoscono la centralità del soggetto, ed il suo diritto all'*apprendere ad apprendere*, e tracciano le basi per nuovi sistemi di *welfare generativo* e *sostenibile* per il bene comune e l'inclusione sociale. All'educatore, dunque, sono richiesti nuovi compiti e responsabilità. Oggi per oggi, ma anche oggi in ottica futuro. Anche su questo è chiamata a interrogarsi la pedagogica, a offrire quella riflessione necessaria, nei contesti di riferimento, tra cui famiglia e scuola (Dougherty, 2022, pp. 246-247).

Interessante e illuminante il contributo di Cambi, volto a sostenere che la pedagogia «non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell'«uomo umano» caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere e privato e pubblico: dallo stile di vita a un ripensamento dei valori-guida, da un rinnovamento della politica a un rilancio del ruolo della cultura (e anche e proprio di quella più alta e nobile), dalla coltivazione del sé (di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto), guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso “grande”. A cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro» (Cambi, 2020, p. 55-57).

¹ Le dieci sfide sono raggruppabili in quattro macroaree: 1) sviluppare competenze rilevanti; 2) migliorare le condizioni per un sistema di competenze efficace; 3) utilizzare le competenze in modo efficace; 4) attivare l'offerta di competenze.

CONCLUSIONI

Alla luce di quanto affermato, il futuro del lavoro, anche in virtù del dibattito internazionale (Spöttl, Windelband, 2021) che si concentra maggiormente sul fronte economico-giuridico o tecnico-pratico (Antoniazzi, 2021), è opportuno che sia diversamente concepito, aprendo a scenari che di certo non minimizzano o, comunque, non ridimensionano la persona: alla pedagogia del lavoro si delega il compito basilare di promozione di una “personalizzazione” dell’esperienza lavorativa e di umanizzazione effettuale dei contesti produttivi (Di Iacovo, 2020, pp. 62-65). Prevedendo, cioè, l’attestazione certa della centralità manifesta, nella quotidianità lavorativa, del valore della persona e della stessa come valore in sé e per sé; dunque, del diffuso avverarsi delle condizioni della sua educabilità, esprimibile attraverso interazioni significanti in termini apprenditivi e di socialità, e del conseguente ascolto dei suoi appelli educativo-formativi. Da qui si parte per poi ristrutturare anche il rapporto tra persona e impresa, teso a porre in essere una modificazione «di determinati approcci organizzativi» al fine di «evitare la sicura esclusione dal mercato di imprese restie a comprendere che il proprio destino è appeso al filo dell’indissolubilità che unisce la crescente cognitivizzazione delle “mansioni” a puntuali premure formative» (D’Aniello, 2011, p. 140), che trovano espressione piena solo se si prospetta e si progetta pedagogicamente e fattivamente una differente cultura del lavoro, il cui senso risieda in logiche dell’umano e non in equazioni dell’utile.

Compresa, infatti, «l’autenticità originaria del senso educativamente germinativo del lavoro stesso, a sua volta collocabile nell’alveo della prospettiva politico-culturale suggerita dall’*utopia razionalmente fondabile* (Macchietti, 2005, pp. 5-17) dell’educazione integrale permanente» (d’Aniello, 2011, p. 140), diventa necessario che questo sia il punto fermo da cui partire per strutturare un quadro, una analisi, una interpretazione delle pratiche e dei contesti lavorativi. Il sapere pedagogico si è «aperto a nicchie disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), come la pedagogia del lavoro, l’educazione degli adulti e la pedagogia sociale, scienze che hanno posto alcune priorità nell’affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell’ambito formativo professionale. Ciò che viene sminuito in tal caso è il «campo di educabilità» che il lavoro rappresenta, attività che coinvolge ragione, emozioni, intelletto e responsabilità; «luogo "educativo" e di formazione, come opportunità di crescita personale; [...] luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo» (Di Nubila, 2000, p. 30).

In conclusione, trascurare di ripartire da simili sottolineature, dal recupero del senso primigenio del lavoro, del suo essere della persona e per la persona, significherebbe invalidare a monte qualsivoglia pretesa di ripensare pedagogicamente il lavoro ad ogni livello e concorrere in direzione meta-antropo-pedagogica all’accostamento fattuale dei luoghi di lavoro a comunità educanti (e generative).

BIBLIOGRAFIA

- Antoniazzi, S. (2021). *La politica mondiale del lavoro. Affrontare la globalizzazione*. Milano: Jaca Book.
- Balzano, G. (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando Editore.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Baumann, Z. (2010). *L’arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.

- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Brown P. (2020). Some observations on the race to higher education, digital technologies and the future of work. *Journal of Education and Work*, 33(7-8), 491-499.
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione padagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23 (1), 55-57.
- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Chiosso, G. (2003). *Elementi di Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (2004). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Milano: Mondadori Università.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello, F. (2011). *Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica*. *Education Science and Society, Competenza e professionalità*, 2 (1).
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Di Iacovo, B. (2020). *Lampi di futuro. Etica del lavoro o globalizzazione disumana?*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Di Nubila, R. (2000). Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista. *Studium educationis - Pedagogia del lavoro*.
- Dougherty, M. (2022). Reconceptualising the transition from post-secondary education to work. *Journal of Education and Work*, 33 (3), 241-255.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Flores d'Arcais, G. (1987). *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gergen, K. E. (1978). *Toward Generative Theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (11), 1344-1360.
- Lasch, C. (1985). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macchietti, S.S. (2005). Formazione, università e umanesimo del lavoro. *Prospettiva EP*, 28(1), 5-17.
- Mannese, E., Visconti, E., Cirillo, C. (Eds) (2017). *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*. Napoli: Edises.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Minello, R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione e Insegnamento*, 18(2), 8-10.
- Morse, D. (2007). *The Necessity of Criticism: Dewey, Derrida, and Democratic Education Today*. In Ryder, J., Wegmarshaus, G-R., *Education for a Democratic Society. Central European Pragmatist Forum*. Amsterdam-New York (NY): Rodopi.

- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Pareyson, L. (2000). *Ontologia della libertà*. Torino: Einaudi.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L., Prenna, L. (Eds) (2008). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Rubini, A. (2010). *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*. Milano: Guerini.
- Santelli, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Spöttl, G. & Windelband, L. (2021). The 4th industrial revolution - its impact on vocational skills. *Journal of Education and Work*, 34(1), 29-52.
- Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Zaganella, M. (2017). *Le trasformazioni del lavoro e della formazione continua. Dalla seconda alla quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.

Orientare al benessere sociale. Il ruolo della scuola nella progettazione educativa

Orient to social well-being. The role of the school in educational planning

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

La progettazione educativa per la costruzione del cittadino dell'oggi rappresenta una delle maggiori urgenze pedagogiche alle quali dare risposta. La ricerca del benessere sociale per la persona, la scuola come comunità educante, l'informale che si fa educante, sono solo alcuni dei punti di riflessione dai quali muovere verso lo sviluppo di un piano di orientamento per le giovani generazioni. È possibile progettare un sistema di welfare in grado di orientare l'agire educativo?

Il presente contributo prova a dare risposta a questo interrogativo partendo dalle premesse di un benessere del soggetto quale fondamento di riflessione attraverso una proiezione tra i due piani di analisi, la dimensione economica e quella propriamente educativa, provando a tracciare percorsi possibili di costruzione di un sistema di welfare che possa orientare l'azione della persona nella liquidità delle relazioni moderne.

ABSTRACT

Educational planning for the construction of today's citizen represents one of the greatest pedagogical urgencies to which to respond. The search for social well-being for the person, the school as an educating community, the informal that becomes educating, are just some of the points of reflection from which to move towards the development of an orientation plan for the younger generations. Is it possible to design a welfare system capable of guiding educational action?

The present contribution tries to give an answer to this question starting from the premises of a well-being of the subject as a foundation of reflection through a projection between the two levels of analysis, the economic dimension and the properly educational one, trying to trace possible paths of construction of a welfare system that can orient the action of the person in the liquidity of modern relationships.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education, well-being, school, planning, person

Educazione, benessere, scuola, progettazione, persona

INTRODUZIONE

Il benessere sociale oggi rappresenta uno degli obiettivi primari tanto della politica, nazionale e internazionale, quanto delle scienze umane, impegnate a far fronte all'emergere incessante di nuove povertà educative. Lo scenario pedagogico attuale ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socioeconomiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l'importanza dell'innovazione sociale. La politica, in particolar modo, ha provato a implementare un numero sempre maggiore di azioni orientate a supportare lo sviluppo di iniziative di innovazione sociale e di sostenibilità. Non ultima la Riforma dell'Orientamento, inserita nella Missione 4 "Istruzione e Ricerca" – Componente 1², che rimarca con forza la necessità di un percorso guidato attraverso dei moduli innovativi di orientamento formativo da sviluppare in circa 30 ore annue, all'interno di un contesto educativo formale per eccellenza, la scuola, nello specifico la secondaria di primo e secondo grado. La necessità quindi di una "progettazione educativa" (Elia, 2016, p. 2) per gestire al meglio la rete dei servizi e degli interventi socio educativi sul territorio diventa quanto mai urgente. I paradigmi da poter utilizzare, e che fanno capo ai modelli educativi di base, non possono tralasciare tanto la dimensione del formale quanto quella dell'informale. "Cosa vuol dire progettare e gestire la rete degli interventi socio educativi in un territorio, in una realtà così intrecciata, così difficile e così variabile come quella contemporanea? Quali paradigmi utilizzare, per fare in modo che l'interpretazione di una realtà favorisca la costruzione di interventi e servizi che siano utili a un territorio e quindi alla sua gente? E noi, quando riflettiamo su questi temi, siamo in grado di conoscere la direzione che vogliamo prendere? Abbiamo delle visioni sufficientemente ampie per promuovere azioni che siano un insieme di parole ad effetto o parole orientate da movimenti ideologici di nicchia?" (Cerrocchi - Dozza, 2008, p. 89).

Provando a superare, quindi, questi concetti nonché la documentazione tecnico amministrativa recepita da regioni, province ed enti locali, proviamo a mettere a fuoco le quattro parole chiave che rappresentano l'argomento in oggetto: rete, territorio, progettazione e interventi, per evidenziare con quali difficoltà una moltitudine di professionalità e di persone impiegate nel settore sociale a vario titolo con una diversa o comune missione dell'attuale contesto sociale, riescano a inquadrare in una descrizione logica e lineare ciò che bisogna tenere in considerazione nella progettazione di servizi sociali e educativi di un territorio. Nonostante l'attualità e la rilevanza del tema, manca tutt'oggi una delineazione univoca delle dimensioni fondanti e dei confini entro i quali inscrivere la questione, poiché risultano ancora poco chiari i confini di una pratica educativa che possa impegnarsi nella riscoperta della centralità della persona, per provare a tracciare linee di costruzione del benessere sociale del cittadino. È possibile progettare il benessere? Come costruire in un territorio i servizi sociali? Sicuramente non esistono ricette, sappiamo che un evento creativo, a volte pianificato a volte improvvisato, e sappiamo che la sua replica, in altro territorio, in altro momento temporale, è quasi impossibile, ma proprio per questo ci permette di considerare ogni progetto in questo ambito un'opera d'arte. "Il bisogno di comunità può essere incanalato nello sforzo di reinventare istituzioni, fissate su pratiche sociali in grado di regolare, mediante norme democratiche, le logiche del mercato che finiscono per produrre effetti deleteri" (Colombo, 2015, p. 111). Una originalità della pedagogia, quindi, che consiste nel fatto che essa è in grado di organizzare un vasto repertorio di codici

² Per un maggior approfondimento si rinvia a https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-10/Decreto%20Ministeriale%20n.1141%20del%2007-10-2021%20-%20Linee%20Guida_MUR_PNRR_M4C2.pdf (Ultima consultazione 10/04/2022).

rendendoli funzionali e applicativi alle diverse necessità di formalizzazione, sia di soggetti che dei loro contesti educativi e di intervento.

Dopo aver lanciato alcune idee, e forse qualche provocazione, in questa fase diviene importante approfondire taluni aspetti che devono essere tenuti in considerazione nel progettare servizi e interventi sociali e educativi, all'interno di reti territoriali piccole, anche perché le difficoltà quotidiane che affrontiamo nel lavoro sociale, il più delle volte, hanno poco a che fare con chi usufruisce dei servizi stessi, ma più che altro con le organizzazioni che le gestiscono, con chi esercita questa funzione di potere, e con le possibili strumentalizzazioni che ci possono essere. Le recenti politiche sociali del welfare, si fondano su un concetto di cultura molto ampio che costituisce anche il principio in virtù del quale si promuove la cultura nell'unione europea. Idea, questa, che sostiene che la cultura non si limita solo a quello che generalmente viene chiamato altamente culturale. Oggi, il concetto di cultura comprende anche la cultura popolare, quella industriale di massa e quella ordinaria della gente comune che convive nei diversi contesti comunitari. Questo ampliamento del concetto deriva dal fatto che la cultura non è più considerata un'attività sussidiaria (tema ampiamente trattato dall'antropologia culturale fin da metà Ottocento), riservata ai benestanti e agli intellettuali, bensì una forza motrice sociale, un fattore di creatività, di vitalità, di dialogo, di coesione e di rete. Ed è proprio per questo che le politiche sociali si impegnano per fuoriuscire dal ghetto storico dell'assistenzialismo e dell'emergenza sociale, cercando di sviluppare dei percorsi di integrazione con i diversi ambiti sociali: la scuola, la cultura e la formazione professionale, il lavoro, l'economia, lo sport e il tempo libero, l'urbanistica, l'informazione e la comunicazione, eccetera. La cultura è strettamente legata ai provvedimenti che devono essere intrapresi per affrontare le grandi sfide dell'emarginazione sociale di oggi e per modificare gli atteggiamenti sociali che comportano troppo spesso solitudine, svantaggio sociale, disturbi e malattie (Balzano, 2017).

DIVERSI PIANI DI ANALISI: DALLA DIMENSIONE ECONOMICA A QUELLA EDUCATIVA

Il tentativo di affiancare alcuni indicatori sociali alle misure dell'economia non è nuovo, anzi, quello che nella letteratura è spesso indicato come il movimento degli indicatori sociali gode di una tradizione ormai lunga. Gli sforzi iniziali in questa direzione risalgono ai primi decenni del Novecento, ma sono stati gli anni Sessanta e Settanta ad avere dato una forte spinta a questo movimento, sulla propulsione di due fattori principali: da un lato i successi registrati nei decenni precedenti dai sistemi di indicatori sviluppati all'interno dello schema teorico keynesiano, quali strumenti di pianificazione e controllo del ciclo economico; dall'altro, in maniera complementare, il riconoscimento della parzialità di questi indicatori economici – in particolare delle statistiche basate sul Prodotto Interno Lordo – quali misure del benessere sociale complessivo. A questo sviluppo è però seguito un rallentamento dell'interesse, le cui cause possono essere molteplici. Tra esse ricopre un posto importante la fine dell'età keynesiana – quel periodo di straordinario sviluppo economico iniziato all'indomani della Seconda guerra mondiale – e l'avvio di una fase recessiva dell'economia mondiale, che ha riportato l'attenzione sui problemi duri della crescita. In Europa, tuttavia, il trentennio del compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro, e quindi quel periodo che la storia inserisce tra il 1945 e il 1975, rappresentato dalla regolazione del capitalismo, ovvero l'orientamento della creazione di valore al lungo periodo e l'affermazione di un circolo virtuoso investimenti-salari-welfare, denominato da Hobsbawm come «l'età dell'oro» (1997), ha rischiato di

lasciare, storicamente, poco spazio all'ideologia neoliberista. La crisi dell'accumulazione capitalista iniziata negli anni '70 del '900, nondimeno, determina lo sfaldamento di tale compromesso nella direzione di un insieme di processi socioeconomici, come per esempio la delocalizzazione produttiva, la rivoluzione informatica e telematica, il passaggio a un'organizzazione produttiva post-fordista, la finanziarizzazione dell'economia, che portano alla cosiddetta globalizzazione dell'economia.

Il tema, comunque, non è stato abbandonato, e nell'ultimo periodo l'interesse attorno a questo tipo di studi sembra essere tornato vivace a partire dagli anni Duemila. I problemi centrali che avevano frenato lo sviluppo di questa idea però non sono stati risolti. Gran parte delle difficoltà derivano dalla strada adottata per costruire questi indicatori sociali. Il metodo più spesso seguito è quello di assumere – in maniera qualche volta esplicita, altre volte implicita – certi valori e di valutarne la realizzazione nei sistemi sociali. L'uguaglianza è un valore sociale importante: la comparazione della misura in cui diversi paesi sono in grado di realizzarla, incorporandola nelle loro istituzioni (nel sistema scolastico per esempio), può costituire un indicatore da affiancare alle statistiche dell'economia; di conseguenza, però, il dato economico non può prescindere dal contributo pedagogico poiché in gioco c'è il benessere della persona, che è questione principalmente – ma non esclusivamente – educativa. Il singolo, l'identità, la dignità, vivono continui mutamenti dovuti allo scorrere del tempo e agli stravolgimenti socioculturali che caratterizzano la vita umana. “I cambiamenti nelle cose non sono estranei alle attività di una persona e la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse e preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando” (Dewey, 1992, p. 69). Questo aspetto rappresenta la variabile da considerare nel processo che porta la pedagogia a porre le basi di una nuova riforma dello Stato sociale, in linea con quel rapporto stretto che esiste tra le scienze dell'educazione e la politica, e sulla scorta dell'esperienza suggerita dal dato storico in materia di politiche sociali pedagogicamente caratterizzate. In più, l'apertura al contesto scolastico, palestra educativa tra le più importanti, richiama al forte contributo della pedagogia come scienza della e per la pratica. Compito della stessa, infatti, oggi più che mai, in una logica che assume un'interpretazione del soggetto sostanzialmente costruttiva, è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona. I significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche psicologiche, psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come io e sé), pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, consentono di rilevare come l'identità si va elaborando attraverso gli intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno, che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni. Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, dalle frontiere più avanzate della Pedagogia europea – è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale (Cerrocchi – Dozza, 2008, p. 17). Non è fondato, pertanto, né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale), e nemmeno dalla loro reciproca integrazione; si presenta, quindi, equipaggiato essenzialmente di soli atti di scelta che rappresentano opzioni personali tese a garantire la libertà e a creare un vero sistema di valori tra l'autentico e l'inautentico, il possibile e il quotidiano.

Dalla seconda metà del secolo scorso, il mondo si è andato sempre più rimpicciolendo: le distanze si sono accorciate, numeri sempre più elevati di persone si spostano sul pianeta alla ricerca di luoghi dove poter vivere bene. Una dinamica, questa, che la diffusione di un virus come il covid-19 ha drammaticamente interrotto, ma che pian piano sta ricominciando a camminare evidenziando il bisogno di una “mobilitazione morale” (Pennacchi, 2021) per superare i mali della nostra attuale vita

emotiva deprivata, ovvero manipolazione, spettacolarizzazione, seduzione e imprigionamento solipsistico. L'educazione, perciò, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali per mezzo dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale e assiologica).

La mondializzazione dei mercati, dei colonialismi economici, dei monopoli dell'informazione televisiva e informatica, dei modelli consumistici (abbigliamento, alimentazione, fitness) sta sempre più riducendo e cancellando le cifre della singolarità proprie dell'uomo e della donna di questa stagione storica. Una singolarità capace di ergersi da antagonista irriducibile dell'altra - mostruosa - faccia dell'umanità: il soggetto-massa. La sua gracilità esistenziale è testimoniata dal fatto di essere manipolabile, omologabile, clonabile dai dispositivi di uniformizzazione/appiattimento di cui è in possesso la globalizzazione. Singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assiologie. L'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica; la pedagogia in sella alla singolarità si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona, il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale del soggetto, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto. Siamo di fronte alla massima espressione della singolarità, dove campeggia imperturbabile la volontà di superamento delle malattie esistenziali che affliggono i teatri della mondanità. Una condizione, questa, che appare imprescindibile per essere pronti a lottare contro il disimpegno e il conformismo intellettuale, contro l'intolleranza e la falsificazione etica, contro il cattivo gusto e la mutilazione estetica, contro lo sfruttamento e la discriminazione economico sociale. L'itinerario tracciato, ovvero la centralità del singolo cittadino, mira a valorizzare la cultura e i valori propri della pedagogia, in uno scenario che guarda alla cura del soggetto (*I care*) e, più in generale, al benessere della persona.

UN WELFARE IN GRADO DI ORIENTARE L'AGIRE EDUCATIVO

Una prima sfida, necessaria tanto in politica quanto in pedagogia, utile alla valorizzazione tanto della singola persona, quanto del senso di comunità democratica, guarda la coesione sociale come tema fondante. Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi è uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche che permettano a un numero sempre maggiore di persone di 'stare bene' e 'stare meglio'; i soggetti stanno bene quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità. "È noto, infatti, come un sistema di welfare debba porre la persona al centro; tuttavia, interessa qui vedere la persona nella sua dinamica trasformativa e osservare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio, ma attraverso la categoria della responsabilità che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità. Un sapere pedagogico, quindi, che ci permette di riformulare una idea

nuova e diversa di welfare generativo e, soprattutto, una pratica di solidarietà che vede il cittadino sempre più legato e supportato dallo Stato” (Balzano, 2020, p. 47).

Le politiche di welfare, in questo senso, contraddistinguono il tessuto culturale e l’architettura istituzionale dell’Europa e, oltre a rappresentare un modello di convivenza sociale basato sulla solidarietà, hanno contribuito negli anni allo sviluppo dell’economia europea, garantendo più elevati livelli di benessere, una più equa ripartizione della ricchezza e la formazione di una solida classe media. C’è un dato che rappresenta bene il legame tra welfare ed Europa: il welfare europeo vale il 58% del welfare mondiale, nonostante gli europei siano solo l’8% della popolazione mondiale³. I sistemi di welfare fin qui conosciuti si sono sviluppati in un contesto che non esiste più, ovvero in un contenitore fatto di crescita economica costante, popolazione giovane, bisogni relativamente omogenei, solide strutture familiari. I radicali mutamenti socio-economici in corso (invecchiamento demografico, nuovi modelli di famiglia, flessibilità del lavoro, crescita delle disuguaglianze, migrazioni, debito pubblico, pandemia ecc..) caratterizzano gli odierni sistemi di welfare per la loro insostenibilità, in particolare sotto l’aspetto economico-finanziario, e la loro inadeguatezza, per l’incapacità di dare risposte efficaci alle nuove tensioni sociali e per il ricorso ancora evidente a un approccio di tipo assistenzialistico. Inadeguatezza e insostenibilità sono due cose tra loro connesse in un perverso circolo vizioso, perché considerare le persone in difficoltà semplici consumatori passivi di servizi significa creare dipendenza anziché benessere e alimentare di fatto una insostenibile rincorsa tra bisogni e costi sempre crescenti.

È necessario, in prima battuta, adottare una nuova visione che ponga al centro la persona e la sua rete di relazioni anziché le tipologie di servizi di cui necessita, sposando una logica di inclusione e coesione sociale. Rispetto ai più tradizionali interventi sulle emergenze sociali, sostenere la coesione sociale significa, infatti, valorizzare le relazioni tra i membri della società e promuovere l’assunzione collettiva di responsabilità. Implica, giocoforza, uno sforzo congiunto per costruire strategie di lungo periodo, precisando obiettivi strategici e definendo contenuti in modo approfondito, trasparente, concreto. Più una società è coesa, maggiori sono le possibilità di contrastare gli effetti negativi dei mutamenti in corso.

La sfida, in un contesto di questo tipo, è dunque quella di coniugare politiche sociali, politiche del lavoro e sviluppo economico, pensando alla coesione sociale come strumento di pratica educativa innovativa e grande occasione di sviluppo territoriale, e alla crescita come una sfida da realizzare attraverso la riduzione delle disuguaglianze tra i cittadini. L’Europa, con la strategia Europa 2020, ha avviato un processo declinato su una scala di obiettivi di crescita definiti anche in chiave inclusiva che, forse per la prima volta in maniera così convinta e marcata, pongono al centro il tema della coesione sociale e pongono l’accento sulla necessità di assicurare le condizioni affinché si possa realizzare una reale crescita inclusiva. La Commissione EU, nel documento⁴ in cui tratteggia la strategia per uscire dalla crisi, connette sinergicamente la promozione dell’occupazione, lo sviluppo economico e la lotta alla povertà. Non è un caso che anche il Consiglio d’Europa, che ha elaborato la strategia per la coesione sociale, la definisca come quella “capacità di una società di assicurare il benessere (welfare) di tutti i membri, riducendo le differenze ed evitando le polarizzazioni. Una

³ Per un maggior approfondimento si rinvia al contributo di G. Dalla Zuanna (2022), *Verso un’Europa e un’Italia con demografia insostenibile?*. Consultabile al seguente link: <https://www.neodemos.info/2022/02/15/verso-uneuropa-e-unitalia-con-demografia-insostenibile/> (Ultima consultazione 10/04/2022).

⁴ Si veda Commissione Europea, 2010, *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Consultabile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> (Ultima consultazione 10/04/2022).

società coesa è una comunità di sostegno reciproco di individui liberi che perseguono obiettivi comuni con mezzi democratici”⁵. La coesione sociale, perciò, impegna le forze sociali nel suo complesso: le crisi continue che ci attraversano da un lato esasperano le necessità primarie (casa, reddito, salute, occupazione, istruzione), dall’altro fanno emergere nuovi bisogni essenziali che vanno soddisfatti affinché le persone possano non solo sopravvivere ma stare bene, relazioni attive, scambi, presenza di condizioni di fiducia per produrre e creare valore, trasformando in modo attivo il proprio contesto di vita. Il welfare oggi si trova ad affrontare una sfida molto difficile: ripensare, con coraggio e realismo, l’intero sistema di protezione sociale, costruendo nuove forme di *governance* di sistema. Provando a tracciare altre linee di riflessione e analisi dei contesti sociali nei quali tali emergenze insistono, abbiamo la possibilità di concepire come sfide educative tutte quelle opportunità tese a progettare nuove politiche che inquadrino la questione come risorsa e non già come problema. Ripensare i fondamenti su cui si basa il welfare non significa però rinunciare a valori fondamentali, come quelli dell’equità e della solidarietà, che faranno da guida e mappa per compiere coerenti scelte strategiche e operative. La proposta, in questo senso, potrebbe essere quella di rifondare il tutto su una visione che ponga la centralità del sistema riguardante il benessere sociale sulla persona, soggetto in-relazione, piuttosto che sulla semplice suddivisione per tipologia di servizi necessari per categorie omogenee. Occorre pertanto stimolare un sistema nel quale ciascuno possa sviluppare relazioni positive con altri individui o comunità, per migliorare il proprio benessere e al tempo stesso realizzare un ambiente capace di offrire a tutti sostegno nella quotidianità. Questa nuova idea di welfare si caratterizza come sistema per l’emersione, lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, piuttosto che come ambito a cui è affidato il compito di alleviare i disagi delle persone in difficoltà. Per ogni soggetto, essere protagonista della costruzione della propria vita, nonché assumersi responsabilità nel contesto familiare, comunitario e sociale costituisce l’elemento essenziale di costruzione del cittadino moderno. L’adozione, ad esempio, del principio di sussidiarietà circolare, per impegnare tutti i soggetti operanti in uno stesso territorio (pubblica amministrazione, soggetti dell’economia e della società civile) ad assumersi la responsabilità di concorrere al bene comune, valorizzando le proprie prerogative e specificità, rappresenta uno dei percorsi possibili già nell’immediato. Occorre pertanto prevedere lo sviluppo di adeguate forme di gestione e di *governance* orientata a diverse categorie di fruitori, senza perdere di vista l’evoluzione delle relazioni educative e sociali che caratterizzano il cittadino dell’oggi. Il coinvolgimento delle reti e dei territori nelle azioni volte a promuovere la coesione sociale avviene a fronte di un modello di correlazione non unico e costante, ma adeguato ai valori e alle capacità che esprime il singolo territorio, presidiando in modo uniforme i servizi universali. È bene ricordare che in Italia le politiche di welfare sono orientate su scala regionale, e questo rappresenta, in questa sede, certamente una chiave operativa positiva, poiché in grado di rispettare e declinare ogni azione in base alle necessità specifiche di un determinato territorio. L’impegno, in questo senso, potrebbe essere indirizzato a realizzare una visione generativa e non soltanto redistributiva dei servizi di welfare, che si manifesta nel riconoscere a tutte le persone il diritto di contribuire in modo attivo al benessere proprio e del contesto in cui vivono. Attraverso relazioni e pratiche di reciprocità, la persona, anziché posta nella condizione di utente passivo, è soggetto portatore di diritti, di corresponsabilità e di obblighi, in

⁵ Per un maggior approfondimento si rinvia a CDCS 2004, European Committee for Social Cohesion (CDCS), A new strategy for Social Cohesion. Revised strategy for Social Cohesion approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 31 March 2004. Consultabile al link: https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf (ultima consultazione 10/04/2022).

un'ottica piena del principio di solidarietà così come espresso dall'art. 2 della Costituzione italiana. Non vanno dimenticati, inoltre, altri due passaggi essenziali: da un lato la trasformazione dei servizi di assistenza sociale in interventi di *empowerment* della persona, dove il soggetto è un agente attivo da responsabilizzare attraverso la valorizzazione delle potenzialità; dall'altro, l'attenzione alla promozione della salute (psichica, fisica e relazionale) e non solo alla cura, fornendo sostegno alle persone e alle comunità per rafforzare e valorizzare le proprie potenzialità e per contrastare le condizioni di vulnerabilità. In una sola parola prossimità, ovvero scelta di riconoscimento come focus unificante di tutti i servizi alla persona nella sua globalità, con particolare attenzione alla sfera educativa e impegnando attori professionali in grado di mettere in pratica politiche di sostegno reale.

CONCLUSIONI

La creazione di un contesto di questo tipo rende ancor più forte l'interconnessione e la complementarità tra politiche per lo sviluppo, l'integrazione, per il lavoro e le politiche sociali, in quanto la loro finalità congiunta è rendere effettiva la libertà di ciascuno e il benessere a essa connesso.

Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Queste forme di capitale possono essere qualificate come infrastrutture sociali di un territorio che contribuiscono a creare coesione territoriale e, dunque, relazioni tra tutti gli attori che a diverso titolo operano su quel territorio aumentandone i livelli di sicurezza, la capacità competitiva e l'attrattività economica. In questo contesto le politiche di welfare non sono dunque politiche improduttive, ma sono veri e propri investimenti sociali strategici che sostengono lo sviluppo del sistema economico locale (Malfer – Schroder, 2015). Il welfare, infatti, riveste anche un ruolo rilevante all'interno della dinamica competitiva globale tra territori, quale elemento e risorsa che contribuisce a determinare capacità di attrazione di persone e capitali, mobilitazione di risorse produttive, percezione di benessere, mobilità sociale, sviluppo di conoscenze. Il cambiamento del welfare è un processo innanzitutto culturale, che deve riguardare l'intera comunità: per fare ciò è necessario principalmente condividere una prospettiva comune, per poter avviare un processo costruttivo di *ri-progettazione* e *ri-generazione*, fondato sulla condivisione e sulla fiducia. Ripensare una nuova idea di convivenza significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana, muovendo dal contesto scolastico che rappresenta la vera agorà educativa che orienta il pensiero e la formazione del cittadino del futuro; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e no, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

BIBLIOGRAFIA

Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.

Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.

CDCS 2004, European Committee for Social Cohesion (CDCS), A new strategy for Social Cohesion. Revised strategy for Social Cohesion approved by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 31 March 2004. Consultabile al link: https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf (ultima consultazione 10/04/2022).

Cerrocchi, L. & Dozza L. (Eds.) (2008). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.

Colombo, M. (2015). *Dinamiche sociali ed educazione in Italia dopo la crisi del Welfare*. Atti LIII Convegno di Scholè. L'educazione nella crisi del Welfare State. Brescia: La Scuola.

Commissione Europea, 2010, EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Consultabile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> (Ultima consultazione 10/04/2022).

Dalla Zuanna, G. (2022). Verso un'Europa e un'Italia con demografia insostenibile?. Consultabile al link: <https://www.neodemos.info/2022/02/15/verso-uneuropa-e-unitalia-con-demografia-insostenibile/>.

Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).

Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.

Hobsbawm, E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rcs libri.

Kanizsa, S., Mariani, A.M. (Eds.) (2017). *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.

Malfer, L. & Schroder, J. (2015). *Benessere e sviluppo economico: politiche di welfare generativo in Italia e Germania*. Trento: Edizioni31.

Pennacchi, L. (2021). *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*. Roma: Castelvecchio.

Riforma dell'Orientamento - Missione 4 "Istruzione e Ricerca" – Componente 1. Consultabile al link: https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-10/Decreto%20Ministeriale%20n.1141%20del%2007-10-2021%20-%20Linee%20Guida_MUR_PNRR_M4C2.pdf (Ultima consultazione 10/04/2022).

Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.

Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Dalla conoscenza empirica alla didattica digitale: l'esperienza del «Laboratorio di innovazione tecnologica ed ecosostenibilità»

From empirical knowledge to digital teaching: the experience of the «Laboratory of technological innovation and eco-sustainability»

Adriana Barone*, Marcella Niglio**, Serena Serravalle***

*Università degli Studi di Salerno, Italia, abarone@unisa.it

** Università degli Studi di Salerno, Italia, mniglio@unisa.it

*** Università degli Studi di Salerno, Italia, sserravalle@unisa.it

ABSTRACT

Il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli studi di Salerno è impegnato da diversi anni in attività formative e di orientamento per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, tra le quali si annoverano quelle del laboratorio «*Nuove opportunità di lavoro tra innovazione tecnologica ed ecosostenibilità*», incentrate sui temi dell'economia circolare, della cooperazione tra imprese, della sostenibilità ambientale, economica e sociale. Nell'articolo viene descritta l'evoluzione del laboratorio, iniziato da un'esperienza «sul campo», proseguito nel lungo periodo della Pandemia e trasformatosi, attraverso l'ausilio delle tecnologie digitali, in un'esperienza di didattica digitale innovativa.

ABSTRACT

The Department of Economic and Statistics of the University of Salerno is involved in training and orientation activities addressed to high school students. Among them the laboratory «*New job opportunities between technological innovation and eco-sustainability* », focuses on the circular economy, cooperation between companies, environmental, economic and social sustainability. The article describes the evolution of this training experience, started with an experience “on-the-field”, continued during the long period of the Pandemia becoming an experience of innovative digital teaching by using digital technologies.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Innovation, Sustainability, Digital Teaching, Effective Orientation
Innovazione, Sostenibilità, Didattica digitale, Orientamento efficace

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

Il Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli studi di Salerno è impegnato, oramai da diversi anni, in attività formative e di orientamento per gli studenti della scuola secondaria superiore, progettate, dapprima, nel quadro dell'Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e, di

seguito, dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Negli ultimi anni, in particolare, la programmazione delle attività di PCTO si è caratterizzata per lo sviluppo dell'interazione tra Scuola, Università, Istituzioni ed Imprese, tradottasi anche nella costruzione di laboratori cui hanno partecipato, con un ruolo formativo e/o di testimonianza, imprenditori del territorio. Le proposte formative – anche al fine della riconduzione delle attività tra quelle di *public engagement* valorizzabili nell'ambito della Terza missione dipartimentale - sono state elaborate, altresì, ponendo attenzione: alla rilevanza dei temi oggetto di approfondimento rispetto al contesto di riferimento; alla dimensione sociale, economica e culturale dell'«impatto» delle attività; al valore aggiunto per i beneficiari.

LA PROPOSTA FORMATIVA LABORATORIALE

In tale quadro di riferimento si colloca l'esperienza del laboratorio *“Nuove opportunità di lavoro tra innovazione tecnologica ed ecosostenibilità”*, attivato dal DiSES nell'a.a. 2019/2020, il cui titolo originario testimonia l'attenzione riservata ad una formazione indirizzata anche all'acquisizione di conoscenze relative agli sbocchi occupazionali offerti all'interno dell'ambito socio-economico d'indagine. Sin da principio, infatti, si è inteso coniugare le istanze di approfondimento dei temi dell'economia circolare, della cooperazione tra imprese, della sostenibilità (ricompresi nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile), emergenti dalla società - specie dalle nuove generazioni, che ambiscono ad acquisire modelli di comportamento sostenibili dal punto di vista ambientale, economico e sociale - con l'esigenza di conoscenza delle nuove opportunità di lavoro che è in grado di offrire un sistema economico eco-sostenibile teso a valorizzare, attraverso l'innovazione tecnologica, le risorse del territorio. Il concetto di sviluppo sostenibile, proposto da Daly (2002) come tentativo di ricomporre le tensioni esistenti tra le tre dimensioni che lo caratterizzano (ecologica, economica e sociale) aventi obiettivi diversi (scala dimensionale sostenibile, efficienza allocativa e giustizia distributiva) ha trovato applicazione, a livello territoriale, in un esempio di passaggio da un'economia lineare ad una circolare.

Le attività del laboratorio sono state focalizzate, infatti, sui processi di innovazione tecnologica che consentono di ridurre l'impatto ambientale delle attività produttive, trasformando i “rifiuti” delle stesse in nuove risorse, muovendo dall'analisi dell'esperienza virtuosa della C&F Energy Società Agricola S.r.l., impresa che ha sviluppato processi innovativi impiegabili per produrre cibo, energia e fertilità riducendo la CO₂ in atmosfera. Tale esperienza ha fatto comprendere agli studenti che, nella Piana del Sele, la conciliazione tra tutela ambientale e crescita economica è stata resa possibile grazie all'emergere della cooperazione tra gli agenti economici (Axelrod, 1984).

Nella prima edizione del laboratorio (a.a. 2019/2020), le attività hanno avuto principio dalla lezione introduttiva sul funzionamento della centrale elettrica a biogas, tenuta dall'Amministratore unico della C&F Energy, cui è seguita la visita dello stabilimento, nel corso della quale sono state illustrate tutte le fasi del processo produttivo, così pure la collocazione di quest'ultimo nel più ampio quadro delle attività svolte all'interno della rete di imprese cui partecipa l'indicata società. Ad esse sono seguite lezioni svolte da docenti universitari del DiSES in materie economiche, giuridiche e statistiche. Temi oggetto di approfondimento sono stati l'innovazione tecnologica, l'economia circolare, il ruolo della cooperazione in economia, le reti di imprese e la disciplina del contratto di rete (Cafaggi, 2009), la sostenibilità ambientale e sociale.

Per l'opzione di metodo prescelta, nel progetto laboratoriale è stata assegnata centralità allo studio di un caso specifico, conosciuto nell'esperienza ed indagato nelle sue molteplici implicazioni - di carattere economico, giuridico e sociale - con il supporto dei docenti universitari e dei tutor scolastici. Alla conoscenza delle tematiche indagate gli studenti sono pervenuti attraverso una documentazione ampia e diversificata (inclusiva, in particolare, di indagini statistiche), che ha costituito oggetto di analisi, ma anche di ricostruzione ed elaborazione nel corso di lavori di gruppo, *role play* e simulazioni condotte con metodo partecipativo. Si ritiene che tale scelta metodologica abbia favorito il conseguimento degli obiettivi del progetto, prefissati nello sviluppo e/o rafforzamento di competenze cognitive e formative utili ad indirizzare lo studente verso un modello di cittadinanza responsabile (attenta al contesto e guidata da un pensiero critico), così pure ad orientarlo negli ambiti culturali e professionali di interesse rientranti nell'area tematica indagata. Più nel dettaglio, il progetto educativo ha efficacemente costituito un'occasione di apprendimento, ma anche di trasferimento delle competenze disciplinari acquisite a scuola; esso ha, altresì, promosso nello studente la capacità di documentarsi, di acquisire gli strumenti per apprendere in maniera autonoma, di sviluppare l'attitudine alla cooperazione.

NUOVE METODOLOGIE DIDATTICHE PER L'EDIZIONE 2020/2021

Sulla scorta della positiva esperienza, il laboratorio è stato riattivato per l'a.a. 2020/2021, nel quale - a causa dell'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del virus Sars Covid-19 - le attività sono state svolte esclusivamente da remoto, utilizzando strumenti informatici e digitali, che hanno imposto l'adozione di nuove metodologie didattiche. Le tecnologie informatiche sono state utili, se non indispensabili, a ridimensionare l'impatto negativo causato dall'assenza della frequenza quotidiana della scuola sull'apprendimento e sul rendimento scolastico (Bertagna, 2020; ISTAT, 2021; Vincent-Lancrin *et al.*, 2022).

Tali tecnologie hanno sollecitato, altresì, la sperimentazione di modalità didattiche diverse da quelle consuete e l'elaborazione di nuove tipologie di attività formative, rappresentando un'occasione di "innovazione educativa".

Offerto ancora con la denominazione "*Nuove opportunità di lavoro tra innovazione tecnologica ed ecosostenibilità*", il laboratorio si è tenuto interamente a distanza, nel periodo compreso tra il Marzo ed il Maggio 2021; le attività sincrone si sono svolte sulla piattaforma MTeams dell'Università degli Studi di Salerno, mentre quelle asincrone mediante la piattaforma e-learning Moodle di Ateneo, all'interno della quale sono stati resi disponibili tutti i materiali didattici (slides, video, ecc.), che hanno consentito l'interazione tra studenti, docenti ed imprese.

Le attività hanno avuto principio, ancora una volta, dalla lezione introduttiva sul funzionamento della centrale elettrica a biogas e dalla successiva "visita virtuale" agli impianti, entrambe a cura della C&F Energy; ad esse sono seguite le lezioni svolte dai docenti del DiSES in materie economiche, giuridiche e statistiche. Innovative, rispetto all'edizione precedente del laboratorio, sono state le attività di "*learning by doing*", che hanno visto gli studenti impegnati nello svolgimento di lavori di gruppo incentrati: sulla formulazione di un questionario da sottoporre ad imprenditori partecipanti all'esperienza della rete di imprese; nella conduzione di interviste a tali imprenditori; nella redazione (ad opera degli studenti suddivisi in quattro gruppi, uno per ciascun istituto scolastico partecipante), di elaborati relativi all'esperienza laboratoriale, presentati e discussi in occasione del *report day* conclusivo.

Il questionario sottoposto agli imprenditori (Appendice A) è stato implementato dagli studenti prendendo come riferimento due indagini svolte dall'Istat (il "Censimento permanente delle imprese" e l'"Indagine multiscopo sulle imprese e sull'esercizio di arti e professioni – International Sourcing"), mediante le quali è valutata la sostenibilità economica e sociale delle aziende. Sono stati introdotti indicatori per misurare tale sostenibilità e sono stati presentati strumenti di *data analysis* e *data visualization* per la sintesi delle risposte raccolte con l'indagine.

Il laboratorio è stato oggetto di valutazione da parte degli studenti mediante un questionario di gradimento (Appendice B), teso a verificare: l'utilità del percorso per finalità di orientamento; il grado di interesse per il medesimo e per le materie rientranti negli ambiti disciplinari del DiSES; il livello di soddisfazione di studenti e docenti tutor della scuola in relazione alle attività svolte, ecc. Al monitoraggio si è provveduto mediante l'elaborazione, la somministrazione e la valutazione di questionari redatti nella forma di moduli Google.

Il totale dei rispondenti è stato pari a 31 (14 Maschi e 17 Femmine), distribuiti tra le classi terze, quarte e quinte. Al fine di valutare il contributo del progetto PCTO al percorso formativo degli studenti, sono state loro sottoposte, tra le altre, le seguenti domande:

- Qual era il tuo livello di conoscenza delle materie trattate nel Laboratorio prima di frequentarlo?
- Quanto ritieni siano migliorate le tue conoscenze delle tematiche trattate nel Laboratorio dopo averlo frequentato?

Le distribuzioni delle risposte, fornite utilizzando una scala da 1 a 5, sono presentate nelle Figure 1 e 2. In particolare nella scala in Figura 1, la prima modalità corrisponde a 1= "*non la conoscevo per niente*" mentre la quinta, 5= "*la conoscevo già in maniera approfondita*"; in Figura 2 le modalità sono 1= "*non sono migliorate affatto*" mentre 5= "*sono migliorate moltissimo*".

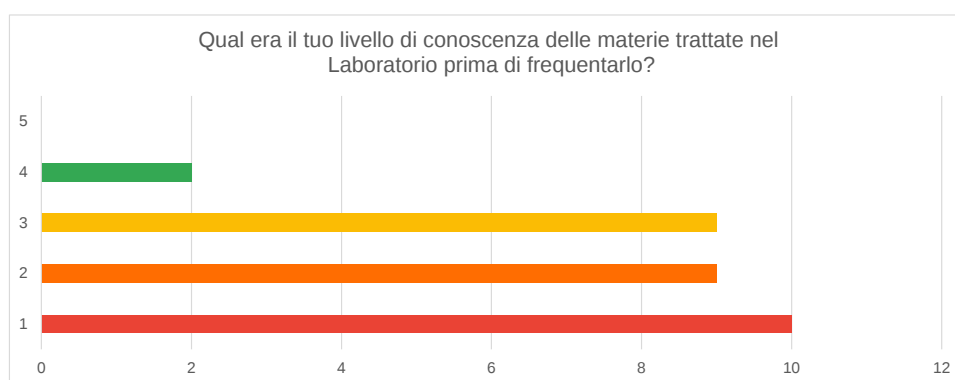


Figura 1: Distribuzione delle risposte alla domanda del questionario di gradimento volta a comprendere le conoscenze pregresse degli studenti

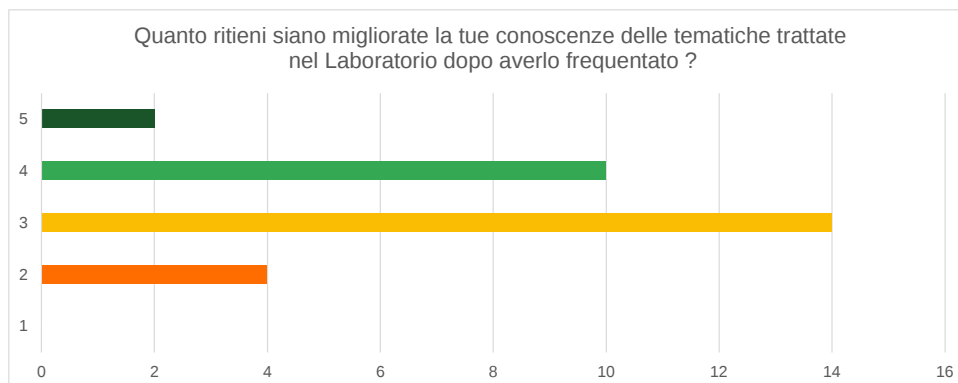


Figura 2: Distribuzione delle risposte alla domanda del questionario di gradimento volta a comprendere se le conoscenze degli studenti siano migliorate a seguito della partecipazione al Laboratorio

Inoltre, per valutare l'efficacia della didattica a distanza, è stato sottoposto l'ulteriore quesito:

- Quanto ritieni efficace la modalità a distanza del PCTO/DISES frequentato?

per il quale è ugualmente prevista una scala con 5 modalità (1="Per nulla efficace" e 5="Molto efficace"), le cui risposte, rappresentate in Figura 3, danno evidenza che il 58.1% degli studenti si collocano nella posizione centrale, è apprezzata l'efficacia dal 19.4% dei rispondenti (modalità 4 o 5) mentre i restanti (9.7%) non ne apprezzano o ne apprezzano poco l'efficacia (modalità 1 e 2).

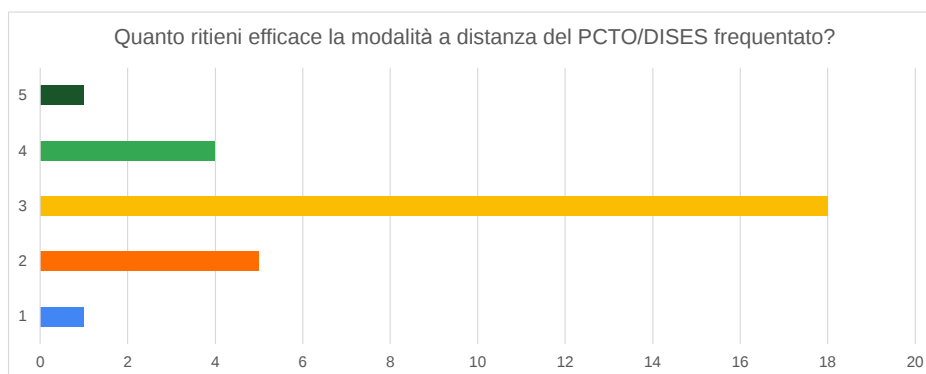
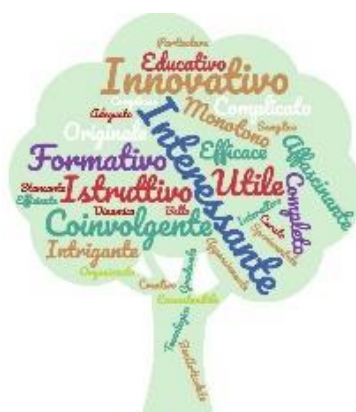


Figura 3: Distribuzione delle risposte degli studenti alla domanda del questionario relativa all'efficacia della didattica a distanza

È stato inoltre chiesto agli studenti di indicare gli aggettivi in grado di riassumere i tratti distintivi del laboratorio. L'insieme degli aggettivi più ricorrenti utilizzati dagli studenti è stato sintetizzato mediante una *word cloud* rappresentata con un albero (Figura 4), divenuto logo del laboratorio; tale albero testimonia l'apprezzamento per un progetto formativo reputato, a parere dei più, "interessante ed innovativo" per contenuti e metodologia adottata.



0 0 0 0 0

1 0 1 0

[illegible]

CONCLUSIONI

L'esperienza non si è ancora conclusa, per cui il bilancio sugli strumenti e sulle modalità didattiche impiegate è necessariamente rinviato; nell'attesa dell'analisi dei dati relativi ai risultati dell'apprendimento è stato avviato il confronto con i docenti tutor di alcuni degli istituti scolastici convenzionati, il cui esito appare, al momento, molto incoraggiante.

BIBLIOGRAFIA

Axelrod, R. (1984), *The evolution of cooperation*, New York: Basic Book.

Bertagna, G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Roma: Studium.

Cafaggi, F. (a cura di, 2009), *Il contratto di rete - Commentario*, Bologna: Il Mulino.

Daly, H. (2002), *Elements of Environmental Economics*, in Munasinghe M. (ed.) *Macroeconomics and the Environment*, Cheltenham: Edward Elgar.

ISTAT (2021), *Censimento permanente delle imprese*. <https://www.istat.it/it/censimenti-permanenti/imprese>

ISTAT, *Indagine multiscopo sulle imprese e sull'esercizio di arti e professioni – International Sourcing*. <https://www.istat.it/it/archivio/214932>

ISTAT (2021), *Il capitale umano: divari e diseguaglianze* (Cap. 3), in: *Rapporto annuale ISTAT 2021 – La situazione del Paese*. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf

Mannese E. (2019), *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Milano: Franco Angeli.

Vincent-Lancrin, S., Cobo Romani C. and Reimers F. (eds.) (2022), *How Learning Continued during the COVID-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.

ACKNOWLEDGE / ATTRIBUZIONE

Il presente lavoro è frutto del lavoro comune delle tre autrici. Le autrici ringraziano l'Ing. Giancarlo Cattaneo che ha reso possibile il raggiungimento degli obiettivi del Laboratorio nonché gli imprenditori, gli studenti ed i docenti tutor delle scuole partecipanti al Laboratorio. In particolare: il Liceo F. De Sanctis di Salerno, il Liceo De Caprariis di Atripalda (AV), il Liceo Mons. Mangino di Pagani (SA), il Liceo Alfano I di Salerno, l'ISS P. Virgilio Marone di Mercato San Severino (SA) e il Liceo B. Rescigno di Roccapiemonte (SA).

APPENDICE A

Questionario - Caseificio

A) Sostenibilità ambientale_(azioni intraprese dall'impresa per ridurre l'impatto ambientale dell'attività dell'impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda per ridurre l'impatto ambientale dell'attività dell'impresa, al di là degli obblighi di legge:

A.1 Anche se utilizzate fonti di energia rinnovabile, controllate attivamente l'uso dell'energia pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

- si • no

A.2 Controllate attivamente l'uso dell'acqua pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

- si • no

A.3 Conferite totalmente il rifiuto della vostra produzione (siero) all'impianto di biogas per un loro riutilizzo?

- si • no

A.4 Il conferimento di tale siero all'impianto di biogas ha consentito di aumentare la vostra produzione?

- si • no

A.5 Certificate la vostra produzione (derivati del latte)?

- si • no

A.6 La vostra produzione (derivati del latte) ha il marchio di qualità BIO?

- si • no

A.1

B) Sostenibilità sociale_(azioni intraprese dall'impresa nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa, al di là degli obblighi di legge:

B.1 adottate la politica delle porte aperte?

- si • no

B.2 partecipate a progetti PCTO (ex alternanza scuola-lavoro)?

- si • no

B.3 promuovete l'occupazione nel territorio?

- si • no

B.4 promuovete i fornitori del territorio?

- si • no

B.5 promuovete alleanze con altre eccellenze del territorio (imprese, università, istituzioni)?

- si • no

B.6 avete rapporti con chi si occupa di solidarietà nel vostro territorio?

- si • no

B.7 sostenete le promozioni di arte e cultura del vostro territorio?

- sì • no

B.8 adottate programmi di marketing per buona causa?

- sì • no

C) Fiducia

Da 0 a 10, quanto importante pensate che sia stato il ruolo della fiducia negli altri contraenti per la nascita stessa del contratto rete di imprese “Cilento2”??

D) Valutazione del contratto di rete

D.1 Da quanto tempo avete aderito al contratto di rete?

D.2 Da 0 a 10 quanto ritenete che tale contratto sia importante per la vostra attività d’impresa?

D.3 Da 0 a 10 quanto ritenete che tale contratto sia importante per il territorio nel quale operate?

Questionario - Produttore di olio

A) Sostenibilità ambientale (azioni intraprese dall’impresa per ridurre l’impatto ambientale dell’attività dell’impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda per ridurre l’impatto ambientale dell’attività dell’impresa, al di là degli obblighi di legge:

A.1 Controllate attivamente l’uso dell’energia pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

- ☐ sì ☐ no

A.2 Utilizzate fonti di energia rinnovabile?

- ☐ sì ☐ no

A.3 Controllate attivamente l’uso dell’acqua pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

- ☐ sì ☐ no

A.4 Controllate le emissioni in atmosfera pianificando o adottando misure per ridurre gli effetti?

- ☐ sì ☐ no

A.5 Conferite totalmente il rifiuto della vostra produzione (acque di lavorazione delle olive) all’impianto di biogas per un loro riutilizzo?

- ☐ sì ☐ no

A.6 Riuscireste a produrre olio senza il conferimento di tale acqua all’impianto di biogas?

- ☐ sì ☐ no

A.7 Sareste disposti a produrre più olio se poteste conferire all’impianto di biogas una quantità maggiore di acque di vegetazione?

☐ sì ☐ no

A.8 Certificate la vostra produzione (olio)?

☐ sì ☐ no

A.9 La vostra produzione(olio) ha il marchio di qualità BIO?

☐ sì ☐ no

B) Sostenibilità sociale_(azioni intraprese dall'impresa nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa, al di là degli obblighi di legge:

B.1 Adottate la politica delle porte aperte?

☐ sì ☐ no

B.2 Partecipate a progetti PCTO (ex alternanza scuola-lavoro)?

☐ sì ☐ no

B.3 Promuovete l'occupazione nel territorio?

☐ sì ☐ no

B.4 Promuovete i fornitori del territorio?

☐ sì ☐ no

B.5 Promuovete alleanze con altre eccellenze del territorio (imprese, università, istituzioni)?

☐ sì ☐ no

B.6 Avete rapporti con chi si occupa di solidarietà nel vostro territorio?

☐ sì ☐ no

B.7 Sostenete le promozioni di arte e cultura del vostro territorio?

☐ sì ☐ no

B.8 Adottate programmi di marketing per buona causa?

☐ sì ☐ no

Questionario - Allevatore

A) Sostenibilità ambientale_(azioni intraprese dall'impresa per ridurre l'impatto ambientale dell'attività dell'impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda per ridurre l'impatto ambientale dell'attività dell'impresa, al di là degli obblighi di legge:

A.1 Controllate attivamente l'uso dell'energia pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

☐ sì ☐ no

A.2 Utilizzate fonti di energia rinnovabile?

☐ sì ☐ no

A.3 Controllate attivamente l'uso dell'acqua pianificando o adottando misure per ridurre i consumi?

☐ sì ☐ no

A.4 Conferite totalmente il rifiuto della vostra produzione (deiezioni) all'impianto di biogas per un loro riutilizzo?

☐ sì ☐ no

A.5 Riuscireste a produrre latte senza il conferimento di tali deiezioni all'impianto di biogas?

☐ sì ☐ no

A.6 certificate la vostra produzione (latte)?

☐ sì ☐ no

A.7 La vostra produzione (latte) ha il marchio di qualità BIO?

☐ sì ☐ no

B) Sostenibilità sociale (azioni intraprese dall'impresa nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa)

Quali comportamenti segue la vostra azienda nel considerare importante l'impatto sociale dell'attività dell'impresa, al di là degli obblighi di legge:

B.1 Adottate la politica delle porte aperte?

☐ sì ☐ no

B.2 Partecipate a progetti PCTO (ex alternanza scuola-lavoro)?

☐ sì ☐ no

B.3 Promuovete l'occupazione nel territorio?

☐ sì ☐ no

B.4 Promuovete i fornitori del territorio?

☐ sì ☐ no

B.5 Promuovete alleanze con altre eccellenze del territorio (imprese, università, istituzioni)?

☐ sì ☐ no

B.6 Avete rapporti con chi si occupa di solidarietà nel vostro territorio?

☐ sì ☐ no

B.7 Sostenete le promozioni di arte e cultura del vostro territorio?

☐ sì ☐ no

B.8 Adottate programmi di marketing per buona causa?

☐ sì ☐ no

C) Fiducia

Da 0 a 10, quanto importante pensate che sia stato il ruolo della fiducia negli altri contraenti per la nascita stessa del contratto rete di imprese "Cilento2"?

D) Valutazione del contratto di rete

- D.1 Da quanto tempo avete aderito al contratto di rete?
- D.2 Da 0 a 10 quanto ritenete che tale contratto sia importante per la vostra attività d'impresa?

APPENDICE B

Questionario di gradimento del laboratorio PCTO

1. Genere ☐ Maschio ☐ Femmina
2. Istituto di provenienza
3. Anno della tua classe di provenienza nell'A.S. 2020/21
☐ terzo ☐ quarto ☐ quinto
4. Qual è il tuo grado di soddisfazione in merito all'esperienza complessiva del laboratorio?
- 1 2 3 4 5
- Per nulla soddisfatto/a ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Completamente soddisfatto/a
- 5 Qual è il tuo grado di soddisfazione per il seguente aspetto legato all'esperienza del laboratorio al quale hai partecipato?

	1 - Per nulla soddisfatto/a	2- poco soddisfatto/a	3- sufficientemente soddisfatto/a	4- molto soddisfatto/a	5- completamente soddisfatto/a
Tematiche trattate nei laboratori	•	•	•	•	•
Coinvolgimento degli studenti durante gli incontri da parte dei docenti	•	•	•	•	•
Supporto dei docenti/tutor scolastici agli studenti in merito al laboratorio	•	•	•	•	•
Supporti informatici di condivisione materiali e proiezioni di slides e filmati	•	•	•	•	•
Durata complessiva del laboratorio	•	•	•	•	•
Acquisizione di soft skills	•	•	•	•	•

- 6 Qual era il tuo livello di conoscenza delle materie trattate nel Laboratorio prima di frequentarlo?

	1	2	3	4	5	
Non conoscevo per niente la materia	☐	☐	☐	☐	☐	Conoscevo già approfonditamente la materia

- 7 Quanto ritieni siano migliorate le tue conoscenze delle tematiche trattate nel Laboratorio dopo averlo frequentato?

	1	2	3	4	5	
Non sono migliorate affatto	☐	☐	☐	☐	☐	Sono migliorate moltissimo

- 8 La partecipazione ai Laboratori PLS/PCTO/POT credi sia utile per comprendere quali siano le materie di studio del DISES e per orientarti sulle scelte future?

☐ Sì ☐ No ☐ Non so

- 9 Hai riscontrato punti di debolezza relativamente al Laboratorio?

☐ Sì ☐ No

- 10 Se hai riscontrato punti di debolezza ci puoi indicare su quale/i tra seguenti aspetti?

- ☐ Tematiche affrontate non di interesse per gli studenti
☐ Docenti poco coinvolgenti nei confronti degli studenti
☐ Difficoltà relative alla modalità a distanza del laboratorio
☐ Orari non consoni

Altro

- 11 Quanto ritieni efficace la modalità a distanza del PCTO/DISES frequentato?

	1	2	3	4	5	
Per nulla efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Molto efficace

- 12 Descrivi con 3 aggettivi il laboratorio

.....

Il nostro futuro è nel passato dei grandi Delineiamo una agorà digitale e democratica

Our future is in the past of the great Outlining a digital and democratic agora

Luca Caci*, Filippo Gomez Paloma**

*Presidente Associazione Prospettive ETS, Italia, presidente@associazioneprospettive.org

**Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata, Coordinatore Scientifico e Didattico del Progetto Nazionale Prospettive, filippo.gomezpaloma@unimc.it

ABSTRACT

L'Associazione Prospettive ETS ha evidenziato, tra i punti salienti del suo statuto, la mission di "offrire spunti di approfondimento su argomenti culturali e di attualità sociale, agevolando l'interazione con i relatori e creando i presupposti per un dialogo reciproco e costruttivo".

Uno degli obiettivi di primaria importanza è appunto quello di destinare agli studenti di tutta Italia delle opportunità di confronto, di dialogo e di approfondimento attraverso un ciclo di conferenze online. Gli incontri, svolti finora, hanno permesso di trattare delle tematiche che, pur risultando solo tangenti alle Linee Guida del Ministero, risultano essere imprescindibili dal punto di vista formativo. Riteniamo che aver trattato queste tematiche, grazie alla testimonianza di esperti, risulti fondamentale come processo di consapevolezza. La finalità degli incontri, infatti, non è stata solamente divulgativa, ma ha rappresentato una concreta occasione per spunti di riflessione e punti di vista sul futuro.

Il presente lavoro vuole descrivere e argomentare questa concreta esperienza di orientamento, non tanto percepita come analisi fredda delle potenziali offerte future professionali sul mercato, quanto come paniere di riflessione personale, consapevole e profonda sul significato delle proprie passioni e propensioni in relazione ad ostacoli e intuizioni di vita esperita da grandi donne e grandi uomini.

ABSTRACT

The Association Prospettive ETS underlined, among the highlights of its statute, the mission to "offer suggestions on cultural topics and social current events, making the interaction with the speakers easier and creating the conditions for a mutual and constructive dialogue". One of the most important objectives is to allocate students throughout Italy opportunities for comparison and dialogue through a cycle of online conferences. The meetings, held so far, allowed to deal with issues that, although only related to the Guidelines of the Ministry, are essential from the educational point of view. We believe that dealing with these issues, thanks to the testimony of experts, is fundamental as a process of awareness. The purpose of the meetings, in fact, was not only informative, but represented a concrete opportunity for food for thought and points of view on the future.

This paper is intended to describe and discuss this concrete experience of orientation, not mostly perceived as a cold analysis of potential professional future offers on the market, but as a collection of personal and deep reflection; about the meaning of one's passions and inclinations in relation to the obstacles and life insights experienced by great women and men.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Prospettive; Peer to peer; Orientamento, Consapevolezza
Perspectives; Peer to peer; Orientation, Awareness

INTRODUZIONE

Utilizzando un'immagine fortemente evocativa, Massimo Recalcati (2014) definisce i giovani d'oggi come "Generazione Telemaco". Lo psicoanalista afferma: "[quella di Telemaco è] una invocazione, una richiesta di testimonianza che mostri come si possa vivere con slancio e vitalità su questa terra". Ed è proprio questo che le studentesse e gli studenti chiedono: orizzonti più ampi, accompagnati da esempi di vita concreti a cui ispirarsi. L'Associazione Prospettive, con l'intento di dare una risposta a questa esigenza, ha delineato (e lavora per far crescere) una agorà digitale e democratica.

L'agorà, piazza principale della polis greca, ha rappresentato per secoli la parte della città nella quale i cittadini si riunivano per discutere di tematiche socio politiche, per filosofare e per crescere come comunità. L'importanza assunta dall'agorà dimostrò che i cittadini necessitano di un posto in cui vivere insieme dei momenti significativi. Poter confrontarsi risultava (e risulta tuttora) essere fondamentale. L'agorà contemporanea non può, ça va sans dire, essere descritta nelle forme sopra citate.

Infatti, la piazza del terzo millennio si è spostata in gran parte sul web. Ma al netto delle forme, ciò che conta riguarda il fatto che il ruolo della piazza continua ad essere fondamentale. In rete nascono gruppi e chat di discussione virtuosi, ci si confronta virtualmente, si assiste a spettacoli o a interventi politici... il tutto senza spostarsi dalla propria scrivania. L'incontro virtuale sta sostituendo l'incontro personale.

I pixel, soprattutto con la pandemia, hanno rimpiazzato il piacere di confrontarsi con persone in carne e ossa. Inoltre (e questo al netto del COVID-19) i social, soprattutto per le nuove generazioni, hanno preso il posto della socialità.

"Incontrarsi" digitalmente, in diversi settori, sembra essere una soluzione ottimale. A riprova di ciò, l'ANSA il 4 aprile, ha titolato: "Smart working: direttori personale, prosegue in 88% aziende".

L'eccezione più eclatante a queste nuove modalità di piazza (e di "incontro") è rappresentata dalla scuola.

Il sistema scolastico italiano per due anni si è impegnato per permettere alle studentesse e agli studenti di tutte le età di continuare a studiare. Ma è mancato "l'andare a scuola", è mancata la frequentazione. La scuola continua ad essere un luogo di incontro che pullula di giovani, i quali non hanno perso il desiderio di condividere pensieri e idee.

Proprio grazie a questo desiderio di condivisione, nel 2019 ha avuto luce tra le mura del Liceo Mazzarello di Torino, un primo Ciclo di Conferenze progettato e pensato dai liceali per i liceali.

E quando una scuola – come quelle afferenti alla catena delle Scuole ECS (Gomez Paloma, Damiani, 2021) – riesce a cogliere i segnali che arrivano dai suoi giovani frequentatori, ha la possibilità di anticipare il cambiamento... E anticipare il cambiamento dev'essere vista come la più grande sfida da vincere, sia dagli educatori sia dagli studenti.

Con l'inizio della pandemia, nel 2020, il team di "Prospettive" che nel mentre si era costituito e che vedeva coinvolti liceali e giovani universitari, ha iniziato a ragionare su quali potessero essere le modalità per continuare (e per far crescere) il progetto iniziato l'anno prima in presenza.

EDUCARE ALLA CONSAPEVOLEZZA ATTRAVERSO UN'AGORÀ DIGITALE E DEMOCRATICA

In un mondo interconnesso, in costante movimento e mutamento, l'educazione e l'orientamento dovrebbero essere due cardini su cui costruire le nostre società e il mondo di domani. L'approccio con cui affrontare il percorso scolastico, così come quello di vita, risulta essere all'insegna del cosiddetto apprendimento continuo e permanente, Long Life Learning (Costa, 2016).

In questa visione, le competenze si combinano in modo dinamico. Le abilità personali e la conoscenza appresa si contaminano: l'agire diretto, da protagonisti, prende il posto dell'acquisizione passiva di nozioni (Rossi, 2014; Gomez Paloma e Damiani, 2015). La possibilità di ascoltare le testimonianze, nonché di confrontarsi con persone dal vissuto significativo, consente di maturare uno sguardo attento che permetta di guardare al presente in maniera consapevole e di progettare un futuro di qualità (Perla, 2019). L'orientamento deve avere come fine ultimo, secondo l'idea di Prospettive, la comprensione profonda delle proprie vocazioni (Egan, 2015). L'obiettivo è colmare il costante disallineamento tra il desiderato e le scelte che ci si trova a prendere nel proprio quotidiano, le quali influenzano il proprio futuro.

Il progetto in esame si prefigge di mettere al centro della discussione tematiche di attualità sociale, che incentivino quel confronto che è elemento vitale dell'agorà che Prospettive vuole delineare. Il confronto costruttivo con i punti di vista di altre studentesse e altri studenti italiani, offre spunti di riflessione che permettono di comprendere meglio se stessi, il proprio vissuto e quale sia il proprio "posto nel mondo". Il sentirsi parte di una comunità ampia e digitale permette di stimolare l'impegno con gli altri e per gli altri.

Ma quali sono i motivi scientifici che ci spingono a credere che il confronto solleciti consapevolezze e maggior chiarezza per prendere decisioni importanti? Le ultime ricerche neuroscientifiche e psicopedagogiche attestano che l'ascolto attivo e la partecipazione al processo culturale di un confronto esperto stimolano una visione divergente (a cura di Antonietti e Molteni, 2014). Troppo spesso nel mondo della scuola viene negato agli studenti quello spazio e quel tempo sacri per educare alla scelta e alla presa di decisione (Calvani, 2014). Il concetto di "terzo spazio", al centro della riflessione di John Potter, College of Education della University of London e Julian McDougall, University of Bournemouth (2017), risponde perfettamente ai principi pedagogici del progetto Prospettive. Si tratta di uno spazio scolastico, un museo, un momento di aggregazione libera finalizzato alla produzione di significati o artefatti. Un'occasione per sensibilizzare per e con i giovani le loro soft skills che, come già accertato, sono le basi su cui costruire le future competenze professionali.

Se oggi anche la politica – seppur con un ritardo inspiegabile – riconosce tali capacità (seppur emanando norme che rischiano di morire prima ancora di essere applicate), significa che la scuola deve trovare il modo di valorizzare tali confronti, significa che la consapevolezza di tali esperienze porta nei giovani a coscientizzare i processi per scelte e decisioni importanti della loro vita, elementi senza dubbio da considerare di pari valore alla preparazione tecnica e culturale di una specifica professione. A ciò si aggiunge la non certezza e garanzia del perdurare di alcune professioni che nel

tempo, grazie alla repentina evoluzione tecnologica e di sostenibilità, potrebbero scomparire, o per lo meno trasformarsi nella loro funzione e nella loro espressione sociale. Continuare a costruire un percorso di orientamento lineare, matematico, deterministico che ancora pretende di collegare preparazione disciplinare ad area di studio accademico e successiva professione automatica e certa è un'utopia. Eppure il mondo della scuola e, spesso anche quello dell'università, ancora viaggiano con queste pretese (Gomez Paloma, 2021).

Ma perché una agorà “digitale e democratica”?

Seguendo il monito vasariano “cerca trova” tutti i giovani coinvolti nel progetto hanno iniziato a porsi delle domande. Tra i quesiti, i più significativi riguardavano chi dovessero essere i destinatari delle conferenze, quali relatori coinvolgere e quale fosse il messaggio che si voleva trasmettere.

Dalla DAD ognuno aveva imparato due lezioni fondamentali, ossia che risulta possibile usare le potenzialità del digitale anche per “fare scuola” e che, al netto delle modalità (online, in presenza, misto), ciò che risulta essere fondamentale è la possibilità di confrontarsi.

Da queste sollecitazioni nasce l'idea: far nascere all'interno della Scuola Secondaria di Secondo Grado una agorà digitale e democratica. Coinvolgere dei relatori dal vissuto significativo (volendo citarne uno per anno: Don Ciotti, Carlin Petrini, Luciano Violante) e dialogare con loro, facendo moderare l'incontro a studentesse e studenti liceali.

Trasmettere le varie conferenze online, in modo tale da renderle fruibili a tutte le Scuole Secondarie di Secondo Grado d'Italia. Ecco perché digitale.

Permettere a tutti coloro che seguono l'incontro di inviare delle domande al relatore. L'obiettivo? Rendere i giovani uditori protagonisti attivi delle conferenze, lasciando un ampio spazio a questo momento di confronto nazionale. Ecco perché democratica.

A questo punto, il sogno era chiaro, perché come affermava saggiamente Edgar Allan Poe: “coloro che sognano di giorno fanno molte cose che sfuggono a chi sogna soltanto di notte”.

Ma come ogni “Telemaco” che si rispetti, noi giovani di Prospettive avevamo bisogno di trovare il nostro (anzi, i nostri) “Ulisse”. Per questo, il team ha deciso di condividere il suo sogno con il Prof. Filippo Gomez Paloma. Poi, grazie al suo interessamento e al suo impegno, vi è stata la possibilità di confrontarsi con il Prof. Dario Ianes. Da quest'ultimo incontro è nata una partnership con Edizioni Centro Studi Erickson.

Una volta delineato il progetto, il coordinatore scientifico ha costruito un link con l'ANP (Associazione Nazionale Dirigenti e Alta Professionalità). Il progetto ha trovato il supporto del Presidente Antonello Giannelli e della DS Licia Cianfriglia, oltre che un secondo partner.

Il 2020 terminava consegnando al team di Prospettive (che nel mentre si era costituito come Associazione Culturale) in eredità una lezione fondamentale: sognare e condividere i propri sogni.

Nel 2021 si sono svolte 5 conferenze da febbraio a giugno, che hanno visto coinvolti, per l'appunto, ANP ed Edizioni Centro Studi Erickson.

Nel dettaglio, Erickson ha trasmesso le conferenze in streaming, sulle sue pagine YouTube e Facebook. L'ANP si è impegnata a divulgare l'iniziativa agli Istituti Secondari di Secondo Grado di tutta l'Italia. Nel 2022 da gennaio a maggio, l'Associazione ha organizzato cinque incontri, in sinergia con ANP ed Erickson. Questo secondo Ciclo di Conferenze ha ottenuto il Patrocinio della Regione Piemonte e del Ministero dell'Istruzione.

Il primo relatore coinvolto dall'Associazione Prospettive, nel Ciclo di Conferenze del 2021, è stato Fabio Geda, scrittore ed educatore, il quale ha raccontato come, per lui, la passione sia il motore per l'azione. Scrivere un racconto, narrare una storia, significa esaminare parte del mondo che viviamo, “eseguire un carotaggio della realtà”.

Il secondo incontro ha permesso di presentare la realtà della Scuola Superiore di Polizia. Le tematiche trattate hanno riguardato la legalità e l'importanza della formazione. Confrontarsi con persone che lottano contro la criminalità consente di comprendere come sia fondamentale incentivare e costruire una "cultura della legalità".

Relatore del terzo incontro è stato l'Amministratore Delegato dell'ALTEC, azienda italiana attiva nel settore spaziale. L'ingegner Vincenzo Giorgio ha raccontato quali e quanti siano i profili professionali a cui un'azienda come quella da lui diretta è interessata. Dalla sua narrazione è stato possibile comprendere come la complessità del mondo moderno richieda una molteplicità di punti di vista. Per "conquistare" Marte non servono solo ingegneri ed astronauti, ma anche architetti, filosofi, psicologi e letterati.

Protagonista del quarto incontro è stata la gastronomia. Carlo Petrini, fondatore di Slow Food, ha raccontato quale sia il ruolo fondamentale della cultura enogastronomica in Italia, evidenziando, tra le altre cose, le molte possibilità occupazionali. Il cibo va visto come un piacere che può essere tale solo se è buono, pulito e giusto.

Petrini ha evidenziato come: "la velocità è diventata la nostra catena, tutti siamo in preda allo stesso virus: la vita veloce, che sconvolge le nostre abitudini, ci assale fin nelle nostre case, ci rinchiude a nutrirci nei fast food. Ma l'uomo sapiens deve recuperare la sua saggezza e liberarsi dalla velocità che può ridurlo a una specie in via d'estinzione."

Il primo Ciclo di Conferenze è stato concluso dall'intervento di Don Luca Peyron, esperto di Intelligenza Artificiale. Durante il suo intervento, il relatore ha evidenziato il ruolo fondamentale dell'etica. È stato sottolineato come il futuro della tecnologia, che sempre più influenza il nostro vivere quotidiano, non possa prescindere dal "fattore umano".

Il Ciclo di Conferenze di quest'anno (2022) si è aperto con un incontro che ha visto coinvolta come relatrice Annalisa Stupenengo, Chief Operations Officer di Iveco Group. Lei ha condiviso con le studentesse e con gli studenti una riflessione stimolante, affermando che il suo animale preferito fosse la fenice, capace di risorgere dalle sue ceneri. Con questa metafora ha saputo indicare la giusta concezione che si deve avere del concetto di resilienza.

Il secondo relatore è stato Giuseppe Massazza, già Chief Medical Officer dei XX Giochi Olimpici e IX Giochi Paralimpici Torino 2006. Dalle parole del Dottor Massazza è emerso chiaro un messaggio: sognare in grande, o meglio, progettare in grande. Il relatore ha spiegato come sia possibile vivere ogni giorno secondo il monito di Pier de Coubertin "Più veloce, più in alto, più forte - insieme", oggi motto olimpico e messaggio universale di inclusione sociale (oltre che sportiva).

"People Organization and Change" un compito complesso, come ha avuto modo di raccontare Emilia Rio, che ricopre questo ruolo all'interno del Gruppo Terna. Durante la conferenza si è analizzata la strutturazione del processo di selezione del personale, raccontata da chi se ne occupa giornalmente. Inoltre la relatrice ha avuto modo di raccontare le complessità e le sfide che ha dovuto affrontare durante il lockdown, evidenziando quale sia l'eredità che quel periodo ha lasciato. Un periodo difficile che ha insegnato quali possano essere le potenzialità del digitale in un mondo sempre più interconnesso.

Luciano Violante, nella quarta conferenza, ha parlato di un tema che spesso viene evitato: l'errore. Il Presidente Violante ha inoltre affrontato il tema della Politica come azione di servizio per la comunità interpretando la nostra volontà di delineare una agorà democratica e dedicata alla condivisione e al confronto. Il relatore ha raccontato la sua visione della politica, un insieme di azioni volte a valorizzare la polis, al servizio dei cittadini.

Il Ciclo di Conferenze del 2022 terminerà il 18 maggio, con l'intervento di Edith Bruck, testimone della Shoah che ha vissuto l'abominio di Auschwitz. Verrà analizzato il rapporto tra il passato, elemento fondante della memoria collettiva, ed il futuro, che non è un quid di utopico ma un percorso che si affronta giorno per giorno, costruendolo. Nell'analizzare alcuni degli scritti dell'autrice, verrà affrontata l'importanza della scrittura, nonché l'intimo valore che la stessa può ricoprire per lo sviluppo dell'essere umano.

CONCLUSIONI

Grazie alla strutturazione che si è delineata, l'Associazione Prospettive ha potuto raggiungere tante giovani menti, provando a portare un messaggio di qualità che potesse essere utile ai giovani nell'orientare le loro scelte future.

Ma per poter raggiungere questo obiettivo, è stato necessario "analizzare il presente per prospettare il futuro". Noi riteniamo, infatti, che il desiderio di conoscere e comprendere il presente e, di conseguenza, delineare il futuro, incarni al meglio il significato profondo dell'orientamento, non tanto da percepire come fredda analisi delle potenziali future offerte professionali sul mercato, quanto come paniere di profonda riflessione personale, sul significato delle proprie passioni e propensioni.

Questo è stato e sarà l'obiettivo di "Prospettive". Questa è la nostra idea di piazza: il luogo dove si progetta e si realizza il cambiamento. Perché il cambiamento non dev'essere un quid che si attende passivamente. L'esperienza di Prospettive dimostra che la piazza non necessita solamente di ricevere messaggi di qualità. È necessaria la partecipazione. Il "pubblico" di Prospettive non dev'essere composto da semplici uditori assenzienti, bensì da protagonisti.

La sua mission è stata di rappresentare un mezzo che permetta di diminuire le distanze tra adulti e giovani, offrendo l'occasione di un dialogo intergenerazionale che sappia coniugare i verbi al futuro. Hegel affermava: "La storia del mondo non è altro che il progresso della consapevolezza della libertà". Riteniamo che la piazza possa assumere consapevolezza della libertà solamente investendo nei giovani e ascoltando i saggi, dando loro lo spazio meritato e i mezzi da costruire per poter edificare un futuro migliore.

A fronte di un futuro sempre più incerto per i giovani è bene che le istituzioni, a partire dal Ministero dell'Istruzione, sostengano progetti come questo. In tal senso lo ringraziamo per aver patrocinato il nostro progetto e restiamo fiduciosi per l'attivazione di un protocollo d'intesa che consenta all'Associazione Prospettive di portare a regime questa iniziativa attraverso l'istituzionalizzazione formale e pubblica dello stesso.

Non si tratta di un investimento a vuoto, ma di un'opportunità che non possiamo più negare ai giovani di oggi quali adulti professionisti del domani. Da loro, dalle loro idee e dalle loro passioni, dipende il successo del nostro paese, sotto tutte le forme possibili e immaginabili (economico, ecologico, sociale, ecc.); da loro dipende lo star bene insieme per co-costruire e condividere una valida e preziosa comunità civile.

BIBLIOGRAFIA

Antonietti A. e Molteni S. (a cura) (2014). *Educare al pensiero creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*. Trento: Erickson.

- Calvani A. (2014). «*Decision Making*» nell'istruzione. «*Evidence Based Education*» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studied (ECPS Journal)*, Roma: University of Roma Tre.
- Costa M. (2016). *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*. *Lifelong Learning as generative leverage for a new learnfare*. Formazione & Insegnamento, Vol. XIV – 2, Lecce: Pensa Multimedia.
- Egan K., (2005). *La comprensione multipla*. Trento: Erickson
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusive*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F. (2021). Introduzione Dossier Monografico. La formazione dei docenti come percorso di ricerca. *Approcci e modelli innovativi*, Annali online della Didattica e della Formazione Docente, Vol. 13, n. 21/2021, pp. 3-6.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Brescia: Editore Morcelliana.
- Perla, L. (2019). *Un'idea di sviluppo professionale* in L. Perla & M. Martini (a cura di) *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 30-58.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. Berlin: Springer
- Recalcati M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Rossi P.G. (2014). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

ACKNOWLEDGE / ATTRIBUZIONE

Luca Caci ha prodotto l'intero lavoro, mentre Filippo Gomez Paloma lo ha supervisionato scientificamente.

Orientatori in formazione e in ricerca: pratiche sistemiche di *peer education* tra scuola e lavoro

Guidance-students in training and research: systemic peer education practices across school and work

Valentina Calciano*, Silvia Pincioli**, Alessandra Rigamonti***

* Università degli Studi di Milano Bicocca⁶, Italia, valentina.calciano@unimib.it

** Università degli Studi di Milano Bicocca⁷, Italia, silvia.pincioli@unimib.it

*** Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI) e Università degli Studi di Milano Bicocca⁸, Italia, rigamonti.alessandra@gmail.com

ABSTRACT

A partire da una prospettiva pedagogica, l'articolo propone una riflessione sul ruolo e sulla formazione di studenti-orientatori e studentesse-orientatrici di Laurea Magistrale chiamati a guidare colleghi e colleghe più giovani, all'interno del servizio di orientamento LAB'O – Laboratori d'Ateneo Bicocca per l'Orientamento. Dal 2006 ad oggi, in questo dispositivo pedagogico di ricerca e formazione sull'orientamento, in cui la *peer-education* gioca un ruolo pregnante, si propongono e si sviluppano pratiche sistemiche: attraverso linguaggi narrativi, estetici e riflessivi, si innescano processi esplorativi per un dialogo costante dei diversi attori tra scuola e lavoro.

In particolare, le autrici approfondiranno la dimensione generativa e trasformativa nell'atto di orientare degli orientatori che, attraverso la loro pratica promuovono la consapevolezza di sé, la riflessività e lo sviluppo delle proprie competenze trasversali.

ABSTRACT

From a pedagogical perspective, the paper proposes a reflection on the role and training of *guidance-students* from master's degree programmes, who mentor younger colleagues, within the guidance service of LAB'O - Laboratori d'Ateneo Bicocca per l'Orientamento. Since 2006, in this pedagogical research and training dispositif on orientation, in which peer education plays a significant role, systemic practices are proposed and developed: through narrative, aesthetic and reflexive languages, exploratory processes are triggered for an endless dialogue of the different actors across school and work.

In particular, the authors will explore the generative and transformative dimension in the act of guiding someone else, during which the *guidance-students* promote self-awareness, reflexivity, and the development of their soft skills.

⁶ Coordinatrice Pedagogica e formatrice del Servizio LAB'O dell'Università degli Studi Milano Bicocca

⁷ Formatrice e supervisora del Servizio LAB'O e docente a contratto presso l'Università degli Studi Milano Bicocca

⁸ Docente-ricercatrice presso la SUPSI e docente a contratto presso l'Università degli Studi Milano Bicocca

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientation; research; training; soft skills; peer-education

Orientamento; ricerca; formazione; competenze trasversali; *peer-education*

INTRODUZIONE

Il concetto di orientamento e le pratiche a esso connesso sono inevitabilmente processi dinamici, complessi e mutevoli, in quanto fortemente dipendenti dalle trasformazioni di contesti sociali, economici, politici e culturali entro il quale si sviluppano e si modificano (come vedremo nel concreto e nello specifico nei paragrafi successivi). Il mondo del lavoro e quello della formazione, a volte non sempre in dialogo tra di loro, mostrano caratteristiche di forte flessibilità e fluidità (Bauman, 2000) ma anche imprevedibilità e complessità (Morin, 2000). A partire da questo scenario non è più possibile pensare all'orientatore come esperto erogatore di una valutazione basata su test e prove attitudinali, bensì come ascoltatore attivo e promotore di proposte volte ad esplorare la soggettività attraverso la narrazione di sé (Batini e Sarto, 2005), la promozione della riflessività (Colombo & Varani, 2008), l'acquisizione di consapevolezza per attivare un'apprendimento generativo (Mannese, 2019). L'orientamento diviene così occasione per "s-chiarire" ("apportare luce") sogni, talenti, aspettative e aspirazioni ma anche dubbi, incertezze e fatiche (Formenti, 2009), che inevitabilmente hanno a che fare con la dimensione emotiva, esperienziale e corporea, e non solo quella cognitiva.

Se questo è lo sfondo delle pratiche orientative, che diamo per appurato e consolidato, persiste la sfida per progettare e innovare dispositivi orientanti capaci di tenere insieme diverse istanze a passo con la realtà (che riguarda la *concretezza* della vita), sia del mondo del lavoro che di quello formativo. Inoltre, non si può dimenticare che il tema dell'orientamento e dell'apprendimento permanente, o *lifelong learning* (Bagnall, 2001; Zarifis, Gravani, 2014), è oggi parte integrante del dibattito sociale, culturale, politico ed economico e non solo della sfera educativo-formativa.

A fronte di queste premesse i dispositivi orientanti dovrebbero dunque essere anch'essi dinamici, complessi, mutevoli, non per adeguarsi a-criticamente ai cambiamenti della società, ma per tenere insieme, in una logica compositiva (Formenti, 2009), cornici giuridiche-economiche-sociali con il senso pedagogico e formativo dalla quale hanno origine, si sviluppano, si modificano o si consolidano.

Promuovere competenze, tese a sviluppare conoscenze flessibili, dinamiche e capaci di dialogare con contesti ampi e complessi, significa tenere insieme vincoli e possibilità delle esistenze dei soggetti che si orientano nella relazione, con i vincoli e possibilità dei contesti che abitano.

In questo modo l'aspetto orientante si costruisce dalle e nella soggettivazione o "manutenzione di sé" (Colombo & Varani 2008) – livello *micro* – che incontra *l'Altro* – livello *meso* - e una società intera - livello *macro* (Vitale et al., 2013).

Seguendo questa pista, ci allontaniamo da un'idea di orientamento lineare, duale, individuale, cognitiva e a-contestuale per promuovere un approccio sistemico all'orientamento: l'importanza del gruppo, la valorizzazione dei punti di vista, l'interdipendenza tra cognitivo, emotivo, immaginativo e incorporato, la "scelta" (di un percorso o di rimandare) connessa al sé e alla propria storia ma anche alla capacità di lettura di un contesto, di una storia formativa, o delle aspettative familiari, sociali e culturali.

ORIENTARSI ORIENTANDO. IL SERVIZIO LAB'O

In un mondo in perenne trasformazione e in una società attraversata da un cambiamento permanente, come descritto nel primo paragrafo, parlare di orientamento oggi e farlo in questi termini vuol dire assumere un preciso modello e sguardo, poiché riflessioni epistemologiche, ricerche, negli ultimi decenni, hanno tracciato differenti profili e sviluppato teorie e prassi sull'orientamento.

In questo scenario anche il servizio di orientamento che presenteremo di seguito, istituito presso l'Università di Milano Bicocca, ideato da un gruppo di pedagogisti e pedagogiste del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", e avente come referente scientifico la Prof.ssa Laura Formenti, ha subito, nel corso del tempo, vari cambiamenti. Nel 2006 è nato il progetto *Conoscoescelgo*, divenuto successivamente *Parliamone* e trasformatosi poi dal 2009 in LAB'O (Laboratori d'Ateneo Bicocca per l'Orientamento)⁹.

LAB'O, oltre a essere il frutto di una serie di ridefinizioni epistemologiche e metodologiche, propone al suo interno un modello di orientamento universitario altrettanto dinamico, in continua ricerca del senso pedagogico e in co-costruzione con i partecipanti all'interno di dispositivi laboratoriali. In un'ottica in cui l'orientamento può divenire occasione per comporre un progetto formativo consapevole (Formenti, 2007), attivando processi di auto-orientamento e di metacognizione, fondamentale è il ruolo dei conduttori dei laboratori che, "in una logica di corresponsabilità con tutti gli attori interessati" (Mannese, 2019, p. 48), innescano processi di riflessività delineando un dispositivo pedagogico (Massa, 1987) e creativo che pone in primo piano il protagonista stesso del laboratorio, le sue domande, la sua storia, le sue scoperte, i suoi sogni e desideri. L'obiettivo è offrire luoghi creativi e pensosi (Mortari, 2002) in cui i gruppi di persone s'incontrano per apprendere insieme qualcosa in più rispetto alle proprie scelte e a sé stessi nell'atto dello scegliere (Vitale, 2013) favorendo processi di consapevolezza, confronto, riconoscimento, ascolto delle proprie emozioni e innescando processi di trasformazione (Mezirow, 2016). Laboratori in cui mettere a fuoco l'esperienza della scelta tra fattori biografici, contestuali e strutturali facendo emergere domande, dubbi e perplessità in una dimensione di gruppo in cui sono i partecipanti stessi a dare un senso, nel qui ed ora, alle storie che raccontano e condividono. La narrazione assume in quest'ottica un ruolo formativo e auto-formativo (Loiodice, 2015) che favorisce riflessività sulla propria identità permettendo di progettare progettandosi e di costruire significati (Batini, 2000).

L'offerta che il servizio LAB'O propone è caratterizzata da differenti progettualità che cercano di rispondere con puntualità ai bisogni di studenti delle superiori, studenti non tradizionali, studenti-lavoratori, docenti e altri attori, attivando un dialogo costante tra scuola e lavoro sul tema dell'orientamento. LAB'O è un servizio complesso che propone laboratori permanenti in università, laboratori organizzati *ad hoc* per le scuole, progettazioni specifiche per la conduzione di laboratori in "spazi non tradizionali" (carcere, biblioteche, musei ...).

Ulteriore peculiarità e costante del servizio LAB'O è che tutti laboratori di orientamento offerti sono condotti da studenti e studentesse del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche e non solo, che svolgono percorsi di tirocinio e *Open Badge* dopo essere stati selezionati e aver superato una fase di reclutamento attraverso colloqui con le pedagogiste referenti del servizio.

Gli studenti-orientatori e le studentesse-orientatrici, gruppo eterogeneo per esperienze, competenze, età, interessi, vengono formati (come vedremo nel concreto nei paragrafi successivi) nella conduzione

⁹ Per ulteriori approfondimenti sull'evoluzione del servizio di orientamento presentato, cfr. Formenti (2009) e Vitale (2016).

di gruppi, nell'attenzione e cura degli spazi e del *setting*, nella progettazione, ricerca, osservazione e rendicontazione, nell'accompagnamento riflessivo e nell'ascolto attivo, con l'aiuto di supervisori e formatori e facendo esperienza di apprendimento in modo attivo e partecipativo. I loro vissuti, pensieri ed emozioni entrano a far parte del processo formativo e gli studenti-orientatori e le studentesse-orientatrici vengono invitati a mettersi in gioco per interrogare presupposti, investigare lati oscuri, vagliare nuove possibilità sostenendo trasformazione e apprendimento in dialogo con le proprie scelte e strategie di scelta tra passato, presente e futuro.

I processi di *peer-education* e *peer-guidance*, sia nella formazione laboratoriale degli studenti orientatori, sia nei vari laboratori offerti, assumono un ruolo centrale in questo dispositivo pedagogico. Attraverso questa metodologia, che non afferisce evidentemente a una questione di età, ma alla condivisione della medesima esperienza, i partecipanti adottano una postura di reciproco apprendimento, dove la "guida" è nelle mani di persone in formazione e vicine al vissuto dei destinatari dei laboratori (Formenti & Vitale, 2013).

Come la letteratura evidenzia, l'apprendimento tra pari (*peer-learning*) (Topping et al., 2017) permetterebbe l'avvio di processi di negoziazione e democratizzazione, dove autoritarismo o l'esercizio di un potere deontico fine a sé stesso vengono (o dovrebbero essere) esclusi. Il vantaggio risiede nella condivisione di vissuti, fatiche, dubbi legati all'orientamento, condivisione che in questo modo potrebbe risultare più "fluida e accettabile" poiché avviene tra pari. Ulteriore vantaggio, consolidato in letteratura (*ibidem*), è che i partecipanti percepiscono feedback, proposte e attività come più credibili, affidabili e validi se guidati da pari.

Oltre a queste potenzialità abbiamo potuto constatare anche un altro fenomeno generativo apprenditivo, citato in letteratura legato alla *peer-education*: l'orientatore-studente e l'orientatrice-studentessa, imparando a condurre il laboratorio, a dare *feedback* ai partecipanti, a osservare i processi in atto e a osservarsi nelle vesti di orientatore, sarà in grado di esplorare, valutare, prendere atto del proprio percorso formativo di orientamento. Ciò favorisce la possibilità di orientare orientandosi.

LA FORMAZIONE DELLE STUDENTESSE-ORIENTATRICI E DEGLI STUDENTI-ORIENTATORI

LAB'O ha prima di tutto ri-orientato me nel mio cambio di rotta e ha aperto nuovi orizzonti che mi sembravano più percorribili e affrontabili anche se sconosciuti. L'ho iniziato quindi come i suoi partecipanti, sostando nell'incertezza... Mi sentivo un pesce fuor d'acqua all'università: per la mia età e per la mia storia di vita fino a quel momento. Riflettendo nelle metafore pensate e incarnate nei laboratori, ho estrapolato ciò che ho imparato in quei momenti e l'ho quasi naturalmente trasposto in altri momenti della mia vita, sia lavorativa sia personale. (Giulia – studentessa-orientatrice)

Il percorso formativo degli studenti-orientatori e delle studentesse-orientatrici presso il servizio LAB'O ha come obiettivo fornire riferimenti teorici e strumenti per attivare dispositivi pedagogici e laboratoriali e per progettare e condurre gruppi riflessivi di orientamento tra pari, rivolti a studenti più giovani e altri soggetti, secondo una metodologia specifica sistemico-narrativa. Tema centrale dei laboratori offerti è l'orientamento in un'ottica di complessità.

La formazione offerta, così come gli stessi laboratori, si caratterizza per la centralità dell'utilizzo di un metodo estetico, narrativo, collaborativo che innesci processi tesi alla co-costruzione di conoscenza, riflessività e auto-riflessività. Ai conduttori dei laboratori, che apprendendo presto a lavorare in gruppo, è richiesto attraverso processi formativi di comprendere tale metodologia anche attraverso una sperimentazione su di sé.

Il tirocinio nel servizio LAB'O è stato un cammino, che ho valutato e costruito passo dopo passo e compiuto in gruppo, attraversando luoghi con ritmi ogni volta diversi. È stato incontro di persone, di ruoli e di colleghe professioniste, sempre pronte a sostenere e collaborare. È stato una scoperta di luoghi, di metodi, di nuovi orizzonti, di panorami, paesaggi ampi e aperti e di vicoli ciechi. Ha comportato fatiche disorientanti e adattamento ai cambiamenti, alle persone, alle necessità, alle situazioni. È stata cura del gruppo, attenzione ai bisogni reciproci, tempo quieto per riflettere e condividere. È stata rinuncia della strada non percorsa. (Alice – studentessa-orientatrice)

Così come il servizio LAB'O è in continua trasformazione e vi è una grande adattabilità del dispositivo al contesto e ai bisogni che vengono intercettati, anche la formazione offerta alle studentesse e agli studenti orientatori è cambiata e cambia negli anni, andando oggi a valorizzare sempre di più il riconoscimento e l'acquisizione di competenze trasversali e conoscenze¹⁰.

Tra le competenze sviluppate ed esercitate sul campo dagli studenti-orientatori e dalle studentesse-orientatrici citiamo la capacità di stimolare e guidare gruppi riflessivi tra pari, facilitare scambi comunicativi e connessioni d'idee diverse nel rispetto delle individualità e delle differenze, sviluppare competenze di autoascolto e messa in gioco personale, ascolto interculturale, lavoro di squadra, uso di linguaggi narrativi, artistici e analogici in situazioni di gruppo, ma anche acquisire conoscenze di base relative all'orientamento nel contesto universitario e scolastico, alle teorie e metodologie che guidano l'azione formativa in ambito orientativo, conoscenze relative al campus, al territorio, alle istituzioni coinvolte nelle azioni di rete dell'orientamento.

La "me" di prima di LAB'O si sarebbe messa a cercare ansiosamente la rinomata scelta più giusta. Invece, mi sono immediatamente resa conto che stavo già incarnando un nuovo approccio nel guardare al futuro, espressione di quella trama di teorie e esperienze che avevo minuziosamente tessuto durante il percorso a LAB'O: per la prima volta ho toccato con mano la sensazione di "lasciare la presa" e abbandonare il bisogno di certezze. [...] Tutto ciò che ho appreso a LAB'O, oggi rappresenta per me un salvagente che mi permette di avere la testa sopra il livello del mare. Per quanto le mie gambe siano immerse nell'oceano delle logiche del mercato del lavoro, trasportate dalle correnti di discorsi sulla determinazione, il successo e gli obiettivi chiari di carriera, i miei occhi sono ancora capaci di guardare l'orizzonte e convivere con l'incertezza che quella linea non è un confine. (Claudia – studentessa-orientatrice)

¹⁰ <https://best.it/badge/show/339#!#badge-description-wrapper>

Una formazione pedagogica in divenire, che a partire da obiettivi specifici si delinea in modo progressivo durante un intero anno accademico ed è accompagnata da momenti di supervisione e incontri regolari.

In un'ottica in cui l'orientamento favorisce un processo di riflessività organizzata multidimensionale (Formenti 2009) ed esperienze incarnate e sensoriali, anche attraverso questo tipo di percorsi formativi e trasformativi, orientare è orientarsi, così come testimoniato da alcune voci degli studenti-orientatori e delle studentesse-orientatrici riportate all'interno del paragrafo.

Il percorso svolto all'interno di LAB'O mi ha permesso di crescere utilizzando in modo interconnesso tre forme di conoscenza: quella razionale, quella pratica e quella simbolica. [...] Considero l'esperienza in LAB'O la più concreta e orientativa che abbia vissuto nella mia formazione in Bicocca e sono consapevole di aver lavorato in un servizio che risponde a una domanda che è reale, vasta, evidente: molti tra i ragazzi che hanno partecipato ai laboratori hanno lamentato la stessa difficoltà che lamentavo io un ventennio fa: sentirsi soli, senza strumenti né riferimenti. (Luca – studente-orientatore)

Le azioni, dopo un percorso trasformativo come quello di LAB'O, si innestano in una nuova trama di teorie: un intreccio tra quelle che sono sempre state con me, quelle donate dal gruppo e quelle nate nel gruppo. Quelle studiate sui libri o emerse dall'incontro con le formatrici e le teorie del futuro, che ancora non conosco. Questo diverso assetto di pensieri ora si traduce in un diverso modus operandi, soprattutto per quanto riguarda le questioni relative alle scelte di vita e all'orientamento. (Anna – studentessa-orientatrice)

Tutte le attività formative e laboratoriali sono, inoltre, documentate dagli stessi studenti/esse in formazione tramite verbali, diari, fotografie. Ulteriore aspetto centrale per il servizio e nel panorama formativo offerto è connesso alla ricerca poiché gli studenti orientatori vengono invitati sin da subito ad abbracciare uno sguardo critico teso a indagare e sviluppare domande su temi connessi all'orientamento. Una postura da ricercatori che spesso sfocia in elaborati finali, articoli e tesi magistrali.

COMPETENZE TRASVERSALI NELLA SOCIETÀ COMPLESSA: UN'ESPERIENZA TRASFORMATIVA IN LAB'O

Il ruolo degli studenti-orientatori e delle studentesse-orientatrici, nel dispositivo pedagogico descritto e nel corso della storia del servizio LAB'O, è cambiato alla luce dei cambiamenti culturali, sociali e politici che hanno investito il mondo della scuola e del lavoro. Questo tema, infatti, è sempre stato al centro della pratica del servizio LAB'O e importante per gli studenti-orientatori e le studentesse-orientatrici incoraggiati a esercitare uno sguardo curioso ed in ascolto verso questa particolare relazione.

In questo paragrafo faremo riferimento in particolare a una recente esperienza laboratoriale e formativa all'interno del servizio LAB'O esemplificativa del processo di adattabilità e trasformazione del dispositivo offerto.

Dal 2003 è iniziato un dialogo nuovo tra scuola e lavoro che aveva come obiettivo permettere agli studenti di affiancare alla formazione scolastica tradizionale, spesso prettamente teorica, un periodo di esperienza pratica presso un ente pubblico o privato svolgendo periodi di formazione professionale o altre attività che potessero favorire l'integrazione con il mondo del lavoro, attivando percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro. Nel 2015 questa iniziale possibilità si è trasformata in un obbligo formativo, attraverso la riforma della Buona Scuola, per tutti gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. È stato a partire da quegli anni che LAB'O accogliendo i nuovi bisogni formativi e di orientamento intercettati ha progettato e offerto laboratori di Alternanza Scuola-Lavoro (Vitale et al., 2017) con l'obiettivo di interrogare le esperienze risignificandole tra aspettative e apprendimenti. Con la Legge di Bilancio 2019 (Art.57, comma 18) si è assistito ad una modifica di denominazione del percorso da Alternanza Scuola Lavoro a *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)*. La complessità del dialogo possibile tra scuola e lavoro si è resa così evidente: da un lato un "obbligo formativo" a cui le scuole devono far fronte organizzando apposite convenzioni con le imprese e le organizzazioni in cui inserire gli studenti, dall'altro luoghi di lavoro forse non adeguatamente *in-formati* ad essere un vero luogo di apprendimento trasversale e di orientamento.

LAB'O ha accolto la sfida di esserci e di progettare nuovi laboratori di orientamento con l'obiettivo esperienziale di creare condizioni educative per la sollecitazione nei giovani, nell'ambito stesso nel percorso formativo, di abilità e competenze trasversali (Alessandrini, 2012).

Nel panorama delle offerte del servizio è nato anche un progetto specifico nell'a.a. 2020-2021 "Orientarsi tra scuola e lavoro – Laboratori per l'orientamento e lo sviluppo delle competenze trasversali" rivolto a studenti delle scuole superiori che hanno svolto il loro PCTO, accompagnati dagli studenti-orientatori e dalle studentesse-orientatrici, all'interno del servizio LAB'O. I laboratori hanno voluto essere occasione per i giovani partecipanti, studenti degli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado, di entrare in contatto con un percorso di orientamento alternativo, che li ponesse al centro del processo tras-formativo stesso.

In una co-costruzione di significati, i partecipanti sono stati chiamati alla messa in gioco per agire e sperimentare competenze trasversali investigando teorie proprie e altrui sul tema dell'orientarsi non solo in chiave professionalizzante, ma anche e soprattutto autobiografica (Formenti & Gamelli, 1998). Lasciarsi incuriosire e divenire esploratori, assumendo un posizionamento di ricerca, a partire dalle proprie domande orientanti e disorientanti (Formenti, 2016; Formenti & Vitale, 2016) ha permesso di fornire spunti di riflessione sulle proprie certezze nell'oceano della complessità (Morin, 2020). Ecco che gli studenti-orientatori e le studentesse-orientatrici sono diventati in questo modo "ricercatori sul campo" per attivare e riconoscere le proprie competenze trasversali. Ma non solo. Si è così delineato uno spazio anche per sperimentare una progettazione che permettesse loro di esplicitare le perplessità, i timori, le fatiche al fine di poter far traghettare l'esperienza di uno "stare" ad un "essere" (Formenti, 2017) in ricerca nel progetto di PCTO all'interno del servizio LAB'O.

L'accento è stato posto proprio sulla *ricerca* e sulla metodologia della *co-operative inquiry* (Heron, 1996) la quale, secondo un approccio neurobiologico ed evoluzionistico della mente umana, risulta un'esperienza affettiva perché considerata un'emozione di base della specie umana (Panksepp & Biven, 2014; Panksepp & Davis, 2020). La medesima modalità di lavoro è stata poi riproposta dagli studenti-orientatori e dalle studentesse-orientatrici ai più giovani.

La premessa pedagogica che sottende questo dispositivo è la potenzialità generativa di aver fatto esperienza di un'attività che poi si andrà a proporre ad altri gruppi di persone, trovando somiglianze, differenze, conferme e curiosità su diversi e inediti insight.

Indossare il ruolo del ricercatore, avere una postura curiosa, esercitare la riflessività e saper porre delle “buone” domande non è certo un’operazione immediata, soprattutto in un dispositivo formativo con ragazzi e ragazze della scuola secondaria di secondo grado, che si aspettano guide solide, competenti, capaci e sicure. Uno studente commenta così la sua esperienza:

Così come un nastro di Möbius anche in questa esperienza c’è uno stretto legame tra aspetti positivi e negativi, luci e ombre. (Marco, studente del progetto PCTO in LAB’O).

Indossare, probabilmente per la prima volta, i panni del ricercatore, a volte scomodi e pesanti, permette di incontrare l’altro in modo nuovo, sperimentare il potere della narrazione (Demetrio, 2013), moltiplicare punti di vista (Pasini, 2016), confrontarsi con storie di orientamento, ma anche con dubbi, paure, rimpianti, incertezze, cadute (Scardicchio, 2020) che con le dovute attenzione e cure posso diventare fonte di apprendimenti significativi.

Questo processo di ricerca circolare e riflessivo ha permesso anche di tracciare ponti tra il mondo della formazione e il mondo della vita (Vitale et al., 2017). Infatti, nell’esercizio di legittimazione della storia di orientamento dell’altro, il ricercatore-studente scopre sé stesso e si confronta con la propria storia di orientamento, il tutto in una cornice riflessiva in cui narrazione e vita assumono il potere di trasformarci e cambiarci (Formenti, 2017).

Essere in ricerca definisce quindi lo spazio esperienziale in cui esercitare le proprie competenze trasversali all’interno di un dialogo costante tra un’esperienza biografica incarnata (Formenti e al, 2014) e di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Affinare le proprie competenze trasversali attraverso un approccio estetico, narrativo, esperienziale e laboratoriale come quello che caratterizza il percorso formativo nel servizio LAB’O permette di creare un vero e proprio progetto di vita, un *life-design* (Savickas et al, 2009) come processo poietico di composizione di narrazioni, sguardi, cornici e voci che vengono co-costruiti nell’interazione profonda tra individuo e ambiente (Vitale in Pasini, 2016).

CONCLUSIONI

Attraverso la presentazione del ruolo e la formazione degli studenti-orientatori e delle studentesse-orientatrici di questo dispositivo pedagogico, si è voluto proporre una riflessione sulla dimensione orientante nell’atto di orientare. Questo è reso possibile se formatori e supervisori, “i custodi” del dispositivo, scelgono uno sguardo metodologico ed epistemologico, dinamico, multidimensionale, poliedrico, gruppal e di condivisione del potere (nel nostro gruppo di ricerca è nato un *refrain*: “ricordarsi di cedere ad altri delle quote di potere!”).

Senza la pretesa di esaustività nel presentare né questo specifico aspetto né il dispositivo nella sua interezza e complessità, la scelta dell’argomento è dipesa dal voler evidenziare come il processo formativo offerto possa rappresentare un’occasione trasformativa, ponendo enfasi e sperimentando la connessione epistemologica tra *orientare* e *orientarsi* con il desiderio di sottolineare come questo scenario di ricerca sia ad oggi aperto.

Una dimensione che sembrerebbe marginale o addirittura scontata, ma grazie alle voci dei diretti interessati è possibile scorgere tutta la sua “pregnanza” in termini apprenditivi: l’esplorazione e le trasformazioni di sguardi e posture verso sé, il mondo della formazione, il mondo del lavoro, il mondo delle relazioni. L’apprendimento è promosso non in una posizione di passività, ma al contrario in una

posizione di attivismo, di sperimentazione, di azione e pratica. Non si può dunque non fare riferimento alla tradizione pedagogica del “learning by doing”, (tra altri, Dewey, 1916) ovvero quell’approccio pratico alla conoscenza, che insieme alle abilità, in relazione sempre a un contesto, diventano competenze, in questo caso competenze trasversali.

Oltre agli aspetti generativi del ruolo degli studenti-orientatori e delle studentesse-orientatrici legati alla *peer-education* abbiamo affrontato l’aspetto della *ricerca cooperativa* della quale sono promotori. Questo aspetto è stato analizzato riflettendo su un contesto concreto e specifico relativo alla relazione tra gli studenti-orientatori e le studentesse-orientatrici e gli studenti e le studentesse del PCTO. Anche in questo caso abbiamo osservato che indossare le vesti del ricercatore ha potuto portare a esiti apprenditivi: la scoperta, l’incontro, l’ascolto, l’osservazione ma anche lo sviluppo di competenze trasversali e il vivere l’esperienza di fatica e incertezza che un processo di ricerca può attivare lungo il percorso o nel bilancio finale.

La connessione tra scuola e lavoro, ovvia ed evidente nell’ambito del PCTO, può acquisire un altro significato per studenti-orientatori e studentesse-orientatrici i quali mentre lavorano all’interno di una precisa cornice, per cercare attivamente la relazione scuola e lavoro con i colleghi più giovani, stanno di fatto incarnando questi due mondi, connettendoli, integrandoli e “agendoli”. Il “come se” fossimo al lavoro, ma nello stesso tempo in formazione. Orientando orientandosi.

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2012). Dimensioni pedagogico-sociali dell’orientamento in uscita con particolare riferimento alla questione del dialogo università-impresa. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, 2(1).

Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, 1976.

Batini, Zaccaria (2000). (a cura di). *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli.

Batini F. Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erikson.

Colombo M. & Varani A. (2008). Verso nuovi modelli di formazione per gli insegnanti. In M. Colombo, A. Varani (a cura di). *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*. (pp. 73-98). Ed. Junior.

Dewey J. (1916). *Democrazia ed Educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Anicia, 2018.

Formenti, L. (2009). Educare all’incertezza. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 118-126.

Formenti, L. (2017). *Educazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina.

Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato*. Raffaello Cortina.

Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., & Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F. & Giusti, S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e comunità* (pp. 72-79). Pensa Multimedia.

Formenti, L., Vitale, A., Luraschi, S., Galimberti, A., & D’Oria, M. (2015). Pedagogia dell’orientare e dell’orientarsi: un’epistemologia in azione. *Educational Reflective Practices*, 1, 19-32.

- Heron J. (1996). *Co-operative Inquiry, Research into the human condition*. Sage.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Franco Angeli.
- Loiodice, I., & Dato, D. (2015). (A cura di) *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Progedit.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). Intervista di Anais Ginori, *Edgar Morin e il potere dell'incertezza*. La Repubblica, 30 settembre 2020, https://www.repubblica.it/robinson/2020/09/30/news/edgar_morin_e_il_potere_dell_incertezza-300836163/.
- Panksepp, J., Biven, L. (2014). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Raffaello Cortina.
- Panksepp, J., Davis, K. L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evoluzionistico*. Raffaello Cortina.
- Pasini, B. (2016). (A cura di) *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Apogeo Education.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- Vitale, A. (2012a). L'orientamento fluttuante. Riflessioni epistemologiche e metodologiche sull'allestimento di dispositivi estetici in orientamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, 2(3).
- Vitale, A. (2012b). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Guerini Scientifica.
- Vitale, A. (2016). Oltre il modello Ghostbusters. Perché allestire un laboratorio per una pratica in orientamento? In Pasini, B. (a cura di). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (pp. 183-194). Apogeo Educational.
- Vitale, A., Formenti, L., & Calciano, V. (2017). Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali. *MeTis, Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, 7(1).

ATTRIBUZIONE

Un ringraziamento speciale alla Prof.ssa Laura Formenti, referente scientifica del servizio LAB'O e a tutte le studentesse-orientatrici e gli studenti-orientatori.

Aver cura dell'orientamento: dalla responsabilità educativa alla generatività pedagogica

Taking care of orientation: from educational responsibility to pedagogical generativity

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

Il costante aumento della complessità sociale, contrassegnata dalla precarietà e dalla insicurezza, delinea una temperie culturale in cui la costruzione del senso della propria vita corre il rischio di poggiare sulle fondamenta instabili delle logiche dell'avere e dell'apparire, piuttosto che sull'impegno a realizzare al meglio la propria "forma" (*eidos*) (Mannese, 2011, p. 18). La cura pedagogica diviene, dunque, la via maestra della formazione in grado di porsi al servizio degli effettivi bisogni della persona e di attivare una progettualità orientativa efficace e meditata. Emiliana Mannese con il suo gruppo di ricerca, afferente all'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno di cui è responsabile scientifico, lavora da diversi anni alla costruzione della generatività declinata in chiave pedagogica in relazione ai temi dell'apprendimento e dell'orientamento (Mannese, 2019), al fine di elaborare modelli educativo-formativi capaci di leggere e interpretare in maniera generativa e costruttiva di un nuovo umanesimo (Ceruti, 2021), l'attuale fase storica contrassegnata dalla "sfida della complessità" (Morin, 2017). In tale prospettiva la ricerca pedagogica, nel suo prendersi cura dell'orientamento della persona nelle diverse fasi del suo percorso, può e deve educare a questa responsabilità di cura della vita, di cura del disagio, affinché l'altro possa imparare a prendersi cura di sé e «a dare forma al proprio essere possibile» (Mortari, 2020, p. 304). Le categorie pedagogiche della cura, della responsabilità e della generatività consentono l'attivazione di dinamiche trasformazionali inerenti alle modalità culturali con le quali è possibile pensare in prospettiva generativa l'orientamento e le pratiche educativo-formative ad esso connesse, non solo in termini di orientamento scolastico e professionale, ma ancor prima esistenziale e pedagogico (Mannese, 2019).

ABSTRACT

The constant increase in social complexity, marked by precariousness and instability, outlines a cultural climate in which the construction of the meaning of life runs the risk of being based on the unstable foundations of appearance and possession, rather than on the commitment to make the most of one's "form" (*eidos*) (Mannese, 2011, p. 18). Pedagogical care becomes the main way of training, able to place itself at the service of the actual needs of the person and to activate an effective and thoughtful orientation planning. Emiliana Mannese with her research group of the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno, of which she is scientific director, has been working for several years on the construction

of generativity declined in a pedagogical key in relation to learning and orientation (Mannese, 2019), in order to develop educational-training models capable of interpreting the current historical phase, marked by the "challenge of complexity" (Morin, 2017), in a generative and constructive way of a new humanism (Ceruti, 2021). In this perspective pedagogical research, taking care of the orientation of the person in the different phases of his life, can and must educate to this responsibility of caring for life and discomfort, so that the other can learn to take care of himself and "to give shape to one's own being possible" (Mortari, 2020, p. 304). The pedagogical categories of care, responsibility and generativity allow the activation of transformational dynamics inherent to the cultural modalities with which it is possible to think in a generative perspective the orientation and the educational-training practices connected to it, not only in terms of orientation, scholastic and professional, but first existential and pedagogical (Mannese, 2019).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Care, Responsibility, Orientation, Generativity, Resilience
Cura, Responsabilità, Orientamento, Generatività, Resilienza

INTRODUZIONE

Il costante aumento della complessità sociale presenta un quadro di riferimento instabile, contrassegnato dalla precarietà e dalla insicurezza. Le molteplici problematiche della società civile si configurano come intrecciate e multifocali, comportando la necessità di nuovi approcci, strumenti e risorse al fine di fronteggiare in maniera efficace una configurazione socio-culturale "liquida" (Bauman, 1999) e spersonalizzante. I problemi complessi come l'emarginazione sociale, culturale, educativa, la disoccupazione giovanile, l'obsolescenza di un'etica condivisa, l'incertezza economica, l'instabilità politica, sono alcuni degli aspetti dello *Zeitgeist* postmoderno che concorrono ad incrementare i segnali di disagio sociale che permeano la *Stimmung* del nostro tempo. Il tema del disagio esistenziale è oggetto privilegiato di studio e di ricerca della "pedagogia come scienza di confine" (Mannese, 2019), che legge e interpreta tale costrutto in prospettiva dinamica e generativa di benessere sociale, culturale, educativo, esistenziale. Il confine, infatti, si delinea «come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico» (Mannese, 2019, p. 15), garante di uno sguardo complesso e di un pensiero critico in grado di interconnettere le molteplici dimensioni della conoscenza intorno all'unicità del costrutto "persona" nella sua inviolabilità e dignità. La pedagogia come scienza di confine riflette, inoltre, su un'altra specifica accezione di tale concetto: «il confine dell'umano inteso come non luogo del pensiero, come periferia del vivere, dove spesso il suo superamento è posto nella possibilità che il soggetto ha di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspettative» in prospettiva generativa (Mannese, 2019, p. 15). La professoressa Emiliana Mannese con il suo gruppo di ricerca, afferente all'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno di cui è responsabile scientifico, lavora da diversi anni alla costruzione del paradigma della generatività declinato a livello pedagogico in relazione ai temi dell'apprendimento e dell'orientamento generativo. Le molteplici ricerche messe in campo dall'Osservatorio nell'ultimo decennio hanno avuto e hanno come oggetto specifico di studio e di approfondimento scientifico i temi della generatività pedagogica nei contesti educativo-formativi in cui il soggetto co-costruisce i propri percorsi esistenziali: dalla scuola di diverso ordine e grado alle organizzazioni oggetto specifico della pedagogia del lavoro, con particolare attenzione scientifica

all'orientamento e alle condizioni della sua efficacia e generatività pedagogica. E in tale prospettiva epistemologico-ermeneutica è proprio la generatività, come capacità di esserci, di modificare e migliorare il contesto (Erikson, 1968), che permette di ricomporre “la frattura natura-cultura, mente-corpo” (Dario, 2014, p. 89), consentendo al discorso pedagogico di oltrepassare il “confine” disciplinare e di entrare in dialogo fecondo con altri ambiti del sapere, in modo particolare con le neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Merzenich, 2013; Siegel, 2013), intessendo una relazione critica e dialettica in cui la pedagogia riflette e assimila le istanze neuroscientifiche intorno alle evidenze della neuroplasticità celebrale, reinterpretandole attraverso i principi pedagogici quali “la complessità, l'intenzionalità e la personalizzazione” (Mannese, 2016, p. 30).

CURA E RESPONSABILITÀ: UN BINOMIO INSCINDIBILE E GENERATIVO

La mentalità consumistica imperante e le logiche spregiudicate della globalizzazione economico-finanziaria comportano un aumento del rischio di inibire e soffocare i processi attraverso i quali il soggetto forma la propria percezione dell'esistenza in termini di autenticità, autorealizzazione, significato e, dunque, generatività. La costruzione del senso della propria vita corre il rischio di poggiare sulle fondamenta instabili del riconoscimento altrui, delle logiche dell'avere e dell'apparire, piuttosto che sull'impegno a realizzare al meglio la propria “forma” (*eidos*) (Mannese, 2011, p. 18), attivando un processo trasformativo in termini di eticità e cura di sé.

Le aspirazioni personali, i bisogni e i desideri realizzativi della persona, fortemente implicati nei processi di costruzione identitaria, si trovano a fare i conti con modalità inedite di accesso e fruizione dei percorsi di apprendimento e di conoscenza, che richiedono da parte di educatori e pedagogisti, insegnanti e genitori, la formazione di nuove competenze, di *life skills* adeguate alla complessità e dinamicità dei differenti contesti socio-culturali, la cui fisionomia multiforme richiede al soggetto adeguati livelli di resilienza e motivazione (Lombardi, 2020, p. 49) e alla comunità sociale una rinnovata etica della fraternità (Ceruti, Bellusci, 2021) per la costruzione di un umanesimo planetario (Ceruti, 2021).

La cura pedagogica diviene, dunque, la via maestra della formazione in grado di porsi al servizio degli effettivi bisogni della persona negli ambienti in cui essa vive e di mettere in campo una progettualità orientativa efficace e meditata, scevra da ogni improvvisazione. Obiettivo specifico e inaggirabile per la ricerca pedagogica è la realizzazione di percorsi di orientamento formativo e generativo (Mannese, 2019) capaci di leggere e interpretare l'attuale fase storica e di proporre modelli di educazione e di formazione motivati e idonei a fronteggiare le difficoltà che la società della globalizzazione, del primato delle tecnologie, della comunicazione informatizzata e delle logiche economico-finanziarie su scala planetaria, impone alla piena realizzazione della persona.

Il tema della *cura hominis*, quale «metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita e di dinamicità» (Mannese, 2019, p. 15), è al centro dell'analisi della relazione educativa: Luigina Mortari delinea tale costrutto inaggirabile della riflessione pedagogica in alcuni saggi tra cui *La pratica dell'aver cura* (2006), nel quale a partire dal pensiero di Martin Heidegger secondo cui la cura si configura come fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale e come struttura ontologica originaria dell'essere, declina la cura come «pratica eticamente fondata» (Mortari, 2006, p. 179). In

questa direzione l'eticità della cura si vincola alla responsabilità educativa che si fonda sulla consapevolezza ontologica dell'esserci come mancanza e sulla presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro. Nel saggio *Filosofia della cura* (2015) l'autrice ribadisce che la cura «nella sua essenza risponde a una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso» (Mortari, 2015, p. 35) e il fine di superare l'inquietudine, l'angoscia e il disagio esistenziale. Così intesa la cura educativa assume uno specifico orientamento teorico-pratico: rendere l'altro capace di avere cura di sé, assumendosi la responsabilità di se stesso e del proprio progetto di vita.

Cura e responsabilità costituiscono, nel loro porsi in relazione, un binomio generativo volto a dar vita a processi di orientamento efficace, generativo e atto a rispondere alle esigenze di realizzazione esistenziale del soggetto in formazione. Al fine di chiarire anche sul piano epistemologico la generatività di tale relazione, risulta utile una riflessione etimologica circa la parola "responsabilità", la cui derivazione dal latino *respondeo*, "rispondo", indica l'atto solenne del promettere e del garantire, concludere un patto e prendersi reciprocamente a garanti (Benveniste, 1969). In base a questa formulazione emerge una concezione della responsabilità che riguarda il comportamento di un altro soggetto del quale si deve rendere conto; è facilmente desumibile, in questa tipologia, la responsabilità pedagogica della cura dell'altro. L'idea di patto configura una concezione prospettica della responsabilità condivisa (Lombardi, 2015), la dimensione temporale del *respondere* è, infatti, il futuro, nel quale si realizza un progetto comune (Foddai, 2019).

Focalizzando poi l'attenzione anche ad un altro significato etimologico della parola "responsabilità", lo si ritrova nel vocabolo latino *respondus*, il "peso delle cose", secondo cui è responsabile chi si carica sulle spalle il peso delle cose, colui che comprende che, se è nelle condizioni di agire al fine di migliorare le condizioni del contesto in cui vive e non lo fa, è in qualche modo colpevole in termini omissivi (Zamagni, 2020). Responsabilità, dunque, come prendersi cura di qualcuno e della direzione di senso che quest'ultimo costruisce dando forma al proprio esserci (Mortari, 2009; 2015). Esempio ancora oggi vivissimo di tale connubio generativo tra responsabilità e cura è l'immagine della scritta "I care", "mi prendo cura", che don Milani volle apporre sulla porta della scuola di Barbiana nel lontano 1962, svolgendo un'azione intenzionalmente finalizzata a comunicare una personale presa in carico di quei giovani abbandonati dalla società, le cui esistenze risuonano oggi in tutti coloro che, anche se con modalità differenti, vivono quelle che Bauman definisce "vite di scarto" (2003). Don Lorenzo Milani non era tenuto a fare scuola ai figli dei contadini, ma lo ha fatto, perché poteva farlo, ha scelto di coltivare quell'umanità con cui era entrato in relazione, perché potesse realizzarsi il processo che Martha Nussbaum, usando una metafora particolarmente suggestiva, chiama "human flourishing", "fioritura dell'umanità" (Nussbaum, 1999). La pedagogia, nel suo prendersi cura dell'orientamento della persona nelle diverse fasi del suo percorso di vita, può e deve educare a questa responsabilità di cura della vita, di cura del disagio, affinché l'altro possa imparare a prendersi cura di sé e «a dare forma al proprio essere possibile» (Mortari, 2020, p. 304). Il paradigma della cura, nel suo fine precipuo di rendere il soggetto competente nella pratica autoformativa della *cura sui*, richiede innanzitutto di avvalersi della dimensione del tempo, un tempo lungo, da connotare eticamente e pedagogicamente, da modellare, da plasmare in una relazione dinamica tra natura e cultura, individuo e ambiente, persona e società, un tempo necessario per conoscere, apprendere, co-costruire pensiero generativo (Mannese, 2016, p. 72), capace di individuare orizzonti di senso che diano speranza per il

futuro (Dozza, Cagol, 2020, p. 66). Condurre, accompagnare il soggetto in formazione verso la consapevolezza della propria capacità di scelta, prima ancora che verso la scelta in se stessa, richiede un'accurata progettualità pedagogica che trovi riscontro nella pratica educativa scolastica, nella sua conformazione curriculare ed extracurriculare, e che abbia cura del tempo lungo della formazione dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. Il passaggio esistenziale dalla dimensione impersonale del "si" anonimo, nella quale non vi è possibilità di scelta, a quella che Heidegger chiama la "ripresa della scelta" (Heidegger, 1976a, p. 326), si articola in un processo che necessita di un tempo specifico, personale, dinamico e variabile, in cui il soggetto possa maturare la consapevolezza della primarietà di acquisire la capacità di "scegliere di scegliere" per autenticare se stesso come coscienza di sé e del mondo.

CURA DELLA VITA E ORIENTAMENTO GENERATIVO: UNA PROGETTUALITÀ SINERGICA PER COLTIVARE IL TALENTO

Nel terreno pedagogicamente fecondo costituito dall'asse educazione-conoscenza e dalla triade cura-responsabilità-scelta germina il costrutto dell'apprendimento generativo, quale categoria cardine della prospettiva della pedagogia dinamica e generativa, dalla quale si origina l'essenza formativa dell'orientamento generativo.

In questa prospettiva, a partire dalla messa in campo di processi di apprendimento generativo, si delinea l'orientamento generativo, inteso come costruzione di un percorso identitario e di consapevolezza del soggetto, progettabile grazie al pensiero attento o generativo che si contrappone al pensiero transitorio:

«quest'ultimo nasce e si sviluppa nella rete, ci transita in una molteplicità di informazioni, si struttura nel qui ed ora attraverso una curiosità momentanea, non è generalizzabile poiché si struttura come frammento di informazioni generando caos e disordine. Il pensiero generativo, al contrario, si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente, ma legge il passato per poter progettare il futuro. È generalizzabile in quanto permette all'individuo di recuperare informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce conoscenza, genera curiosità del sapere, crea legami poiché nasce in una relazione e dalla relazione stessa trae significato» (Mannese, 2016, p. 72).

L'apprendimento generativo, dunque, si configura come il processo di co-costruzione di conoscenza e di culturalizzazione tramite il pensiero riflessivo (Dewey, 1933) e generativo (Mannese, 2016) che, in quanto plastico e dinamico (Doidge, 2007), è in grado di interconnettere in una visione olistica l'irriducibilità della persona umana, nel suo essere unità relazionale tra dimensioni cognitiva, emotiva, sociale, culturale, biologica, spirituale (Castaldi, 2020). Assumendo come prospettiva di analisi dei processi di conoscenza e di coscienza (intesa come consapevolezza di sé e del mondo), l'approccio dinamico-relazionale del filosofo americano Alva Noë (2010), è possibile cogliere nella realtà biologica una efficace metafora, capace di leggere i segni evidenti di tali processi che implicano in se stessi le categorie dell'orientamento e della scelta: ogni organismo, ogni cellula, infatti, risultano dotati di un proprio orientamento. Basta osservare l'attrazione degli atomi, delle molecole, delle

cellule per comprendere il grande fenomeno della direzionalità o orientamento, attraverso cui ogni minimo elemento determina la sua funzione e la sua differenziazione. Si può affermare che la vita è un continuo processo di scelte e si arresterebbe se nell'organismo vivente non vi fossero continue scelte e differenziazioni in relazione con l'ambiente. Come in biologia le scelte operative avvengono secondo due determinanti, una interiore maturativa e l'altra esteriore di adattamento all'ambiente, reciprocamente interagenti, così avviene anche nello sviluppo di maturazione e coscientizzazione della persona. L'approccio pedagogico dinamico-generativo alla base di questo contributo, considera l'efficacia dell'azione orientativa che muove dal contesto, dall'esterno, dai percorsi capacitanti in termini di abilità, conoscenze e *capabilities* (Alessandrini, 2014), in rapporto alla dimensione profonda dell'affettività che si radica nella latenza pedagogica (Mannese, 2011, p. 21) analizzata attraverso la prospettiva della clinica della formazione, che coglie il livello profondo della costruzione identitaria e della maturazione della personalità indagando i vissuti del soggetto, dei quali sono intrisi i processi di apprendimento e di conoscenza ed evidenziando la reciproca influenza delle dimensioni considerate in termini di relazione e dinamicità: «Lo stesso concetto di latenza pedagogica si lega ai processi di metaforizzazione della mente e del vissuto individuale [...], processo nel quale ogni individuo diventa il luogo in cui tutti gli eventi vissuti prendono forma, in attesa di essere metaforizzati e quindi interpretati e tessuti in una trama narrativa dotata di senso» (Mannese, 2011, p. 21). In questo dinamismo complesso e articolato della formazione e dell'autoformazione della persona, la scuola assume un ruolo specifico e insostituibile, configurandosi come formativa ed orientante, caratterizzata da una postura educativo-formativa che affonda le radici nei documenti che hanno caratterizzato il ventennio successivo all'istituzione della scuola media unica (legge n° 1859/62); richiamiamo a titolo esemplificativo la Premessa ai Nuovi Programmi della Scuola Media del 1979:

«La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé» (D.M. 9 febbraio 1979).

Significativi provvedimenti normativi sono stati emanati nell'ultimo decennio tra i quali le "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" che il MIUR ha trasmesso con la nota 4232 del 19 febbraio 2014, inserite nell'ambito di una complessa rete di provvedimenti e direttive nazionali tra cui il Decreto Legge 104 del 12 settembre 2013 nel quale l'Art. 8 fa specifico riferimento ai "Percorsi di orientamento per gli studenti". Al centro delle Linee Guida il rimando alla Strategia di Lisbona e ai documenti europei che mettono al centro del processo orientativo concetti chiave come quelli di "lifelong learning", "lifewide learning", "lifelong guidance" e "career guidance", in base ai quali l'orientamento condensa un insieme di attività che consentono ai cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita "di identificare le proprie capacità, competenze, interessi [...]; gestire i propri

percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate”¹¹.

Nella medesima direzione si collocano le Linee Guida sui “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” che traggono origine dalle disposizioni della legge 30 dicembre 2018 n.145 (legge di Bilancio 2019), in cui il processo di orientamento viene configurato come un diritto permanente e parte integrante del percorso educativo sin dalla scuola dell’infanzia, strumento fondamentale nella lotta alla dispersione e all’insuccesso formativo degli studenti. In quest’ottica, alla quale si raccorda la Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, la scuola si deve co-costruire come “comunità orientativa educante”, attraverso una progettualità sinergica e di raccordo tra i vari livelli di istruzione e con l’istituzione universitaria. Chiari i punti nevralgici che evidenziano le criticità emergenti sottolineate dal PNRR: carenze strutturali nell’offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali; bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario; *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, in base ai quali sono stati delineati obiettivi mirati al potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido all’Università, con particolare attenzione ai percorsi formativi della professionalità docente. “Resilienza” diviene, dunque, la parola-chiave ad alta densità pedagogica, nella quale le diverse dimensioni della persona si trovano implicate in correlazione con l’attenzione all’orientamento formativo (Riforma 1.4) di cui è previsto l’implemento del monte ore (circa 30 ore annue) nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In questo scenario fortemente propositivo e progettuale la ricerca pedagogica e la realtà scolastica centrata sia sulla pratica educativa sia sulla programmazione curriculare, sull’offerta formativa e sulla dimensione didattico-istruttiva, possono convergere attivando sinergie condivise ad ampio raggio attraverso il paradigma dell’orientamento generativo ed efficace (Mannese, 2019; 2021). In questa direzionalità virtuosa di promozione della persona, dei suoi vissuti, delle sue capacità, delle sue aspirazioni e dei suoi talenti, l’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale dell’Università di Salerno ha attivato diversi progetti sia in territorio campano (progetto OrientaIntempo) sia con una rete nazionale di scuole (progetto T.A.L.E.N.T.I.), al fine di “favorire l’emersione di inclinazioni e aspirazioni dei giovani partecipanti, attraverso strumenti didattico-educativi e modalità multicanale in grado di promuovere e facilitare l’autodeterminazione dei loro progetti di vita”¹². Emerge, dunque, la valenza intrinsecamente educativa dell’orientamento (Castaldi, 2020, p. 1136): grazie al paradigma della generatività diviene in grado di assolvere la funzione educativa e formativa che, come scriveva Jacques Delors *Nell’Educazione un tesoro*, Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo del 1999, ha il compito di «consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali» (Delors, 1999, p. 15).

¹¹ Risoluzione del Consiglio d’Europa del 21/11/2008: “Integrare maggiormente l’orientamento permanente nelle strategie di orientamento permanente”

¹² Per approfondimenti sui progetti dell’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale consultare il sito <https://www.format.unisa.it/progetti>

CONCLUSIONI

Le categorie pedagogiche della cura, della responsabilità e della generatività consentono l'attivazione di dinamiche trasformazionali inerenti alle modalità culturali con le quali è possibile pensare in prospettiva generativa l'orientamento e le pratiche educativo-formative ad esso connesse, non solo in termini di orientamento scolastico e professionale, ma ancor prima esistenziale e pedagogico. Per fronteggiare e prevenire l'acuirsi delle disuguaglianze (Zamagni, 2020) e delle periferie socio-culturali ed esistenziali (Mannese, 2019), il paradigma dell'orientamento generativo costruisce intorno alla persona e al suo processo di culturalizzazione la concreta possibilità di co-costruire percorsi di resilienza e autorealizzazione, fucina della cultura di un nuovo umanesimo possibile e capaci di co-formare "comunità pensanti" (Mannese, 2021). È proprio l'orizzonte della pedagogia che rende possibile pensare alla comunità scolastica "orientante" in termini di paideia (Lombardi 2020) e di elaborare percorsi di orientamento efficace, basati sulle metodologie proprie della clinica della formazione e dell'orientamento narrativo (Batini, 2017) in una dinamica generativa di benessere personale e sociale. Da questo approccio pedagogico emerge il paradigma della generatività (Mannese, 2019, p. 42), come costruito inaggirabile, affinché le categorie pedagogiche quali la cura, la relazione, l'orientamento, la responsabilità trovino piena espressione in pratiche educativo-formative eticamente connotate nella co-costruzione "della persona e del bene comune" (Maritain, 1947).

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli

Batini F., Bartolucci M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza*, in Batini F., Giusti S. (2017). *Empowerment delle persone e delle comunità. Le Storie siamo noi. Quaderno di Lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 28-39

Bauman, Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Editori Laterza

Bauman, Z. (2003). *Vite di scarto*. Milano: Laterza

Bellantoni, D., Lombardi, M.G. (2020). *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*. Milano: FrancoAngeli

Benveniste, E. (1976). *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee*. Vol II, Torino: Einaudi (Le vocabulaire des institutions indo-européennes. Paris: Les Editions de Minuit, 1969)

Castaldi, M.C. (2020). *L'orientamento come pratica di cura educativa: una lettura pedagogica dalla teoria alla prassi*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.) *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce: PensaMultimedia Editore, pp.1134-1139

Ceruti, M. (Ed.) (2021). *Cento Edgar Morin. 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis

- Ceruti, M., Bellusci, F. (2021). *Il secolo della fraternità*. Roma: Castelvechi
- Dario, N. (2014). *Sul concetto di generatività*. Formazione & Insegnamento XII – 4 – 2014, Pensa Multimedia, pp. 83-94
- Delors, J. (1999). *Nell'Educazione un tesoro*, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Roma: Armando
- Dewey, J. (2019). (Trad. it) *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore; *How we think*. Lexington: D.C. Heath and company, 1933
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie
- Dozza, L., Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale, in Dozza L., (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Morton & Co.
- Foddai, M.A. (2019). Responsabilità: origine e significati. In *Rivista Internazionale di Scienze Giuridiche e Tradizione Romana*, Anno XVIII - 2019 - Quaderno N. 17
- Heidegger, M. (1976a). (Trad. it.) *Essere e tempo*. Milano: Longanesi; *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 1927
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2021). *La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace*. Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021, Pensa Multimedia, pp. 24-30
- Maritain, J. (2009). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana; *La personne et le bien commun*. Paris: Desclée de Brouwer, 1947
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco, California: Parnassus Publishing
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Bagno a Ripoli (FI): Le Lettere
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori
- Mortari L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Mortari, L. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 23, 2020-1, pp. 301-318

Noë, A. (2010), *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci Editore

Siegel, D.J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia

Zamagni (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale*. Sansepolcro (AR): Aboca Edizioni

Pedagogia del patrimonio in ambienti digitali. Modelli e strumenti didattici innovativi

Heritage education in digital environments. Innovative educational models and tools

Annabella Esposito*, Rita Ventre**

*Università degli Studi di Salerno, Italia, annesposito@unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, rventre@unisa.it

ABSTRACT

Scuola e Museo sono in prima linea nella costruzione delle *Comunità di Patrimonio*. A partire dalla Raccomandazione sull'Educazione al Patrimonio, emanata nel 1998 dal Consiglio d'Europa, una serie di dinamiche globali e strategie nazionali ed europee hanno delegato agenzie educative e istituzioni culturali alla realizzazione di iniziative orientate allo sviluppo sostenibile, all'inclusione e alla cittadinanza digitale. Nell'ambito della *Pedagogia del Patrimonio* sono stati sviluppati numerosi progetti che si muovono in questa direzione e in tempi più recenti, grazie all'utilizzo di massa degli strumenti digitali, è stato possibile costruire piani didattici e metodologie integrate capaci di favorire inclusione e accessibilità. *Patrimonio culturale 4.0. Competenze trasversali per il futuro dei beni culturali materiali e immateriali*, il progetto ideato e realizzato dal DiSPaC per T.A.L.E.N.T.I., il programma dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno e finanziato dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito del Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD), dimostra come gli ambienti digitali possano essere utili per imparare a conoscere, tutelare, comunicare e valorizzare il patrimonio culturale materiale e immateriale.

ABSTRACT

School and Museum are at the forefront of the construction of *Heritage Communities*. Since the Council of Europe's 1998 Recommendation on Heritage Education, a range of global dynamics and national and European strategies have delegated educational agencies and cultural institutions to implement initiatives aimed at sustainability, inclusion and digital citizenship. Within the framework of *Heritage Pedagogy*, many projects have been developed that evolve in this direction and more recently the massive use of digital tools has made it possible to develop educational plans and integrated methodologies that promote inclusion and accessibility. *Patrimonio culturale 4.0. Competenze trasversali per il futuro dei beni culturali materiali e immateriali*, the project designed and carried out by DiSPaC for T.A.L.E.N.T.I., the program of the Observatory on training processes and territorial analysis of the University of Salerno and funded by the Ministry of Education under the National Plan for Digital Education (PNSD), demonstrates how digital environments can be useful for learning to know, protect, communicate and enhance the material and intangible cultural heritage.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Heritage education; Civic education; Digital Strategy; E-inclusion and E-accessibility

Pedagogia del patrimonio; Educazione alla cittadinanza; Strategia digitale; Inclusione e Accessibilità digitale

INTRODUZIONE

*«Protezione attraverso la valorizzazione,
valorizzazione attraverso la comprensione e
comprensione attraverso l'interpretazione»
(Freeman Tilden, 1953)*

Dalla più recente Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, emanata dal Consiglio dell'Unione Europea nel maggio 2018, emerge con chiarezza come la trasmissione di competenze di base e abilità trasversali siano decisamente orientate ad un buon inserimento nel contesto sociale e al raggiungimento del benessere individuale e collettivo, in una prospettiva di sostenibilità e resilienza, per vivere al meglio in una società globalizzata, in rapido mutamento e caratterizzata da forti interconnessioni. La “competenza digitale” e la “competenza di consapevolezza culturale” esortano le agenzie educative e le istituzioni culturali a ripensare all'educazione al patrimonio attraverso metodi e tecniche innovative.

LA SCUOLA E L'INCLUSIONE DIGITALE

L'emergenza pandemica ha determinato un'accelerazione nella sperimentazione di nuove forme didattiche e una decisiva spinta all'innovazione digitale che ha condotto all'errata convinzione che il processo di digitalizzazione della Scuola sia ormai concluso: in realtà la didattica digitale è ancora in fase iniziale e i traguardi finora perseguiti si orientano all'informatizzazione della didattica tradizionale, ma il prossimo obiettivo, stando alle direttive nazionali ed europee, deve essere l'implementazione di metodologie educative innovative. Educare ed orientare con l'aiuto del digitale è necessario per acquisire la *Competenza digitale* che il Consiglio dell'Unione Europea ha inserito tra le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* già dal 2006, dichiarando che “la competenza digitale presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società”. A partire da questa definizione è stato redatto dal Centro di Ricerca europeo *l'European Digital Competence Framework for Citizens-DigComp*, giunto nel 2017 alla versione 2.1, un quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo. Molti Paesi europei hanno fatto proprio questo quadro di riferimento, spesso integrandolo con delle normative nazionali, oppure creando proprie linee guida basandosi comunque su questo modello comunitario. In Italia il rapporto tra scuola, *digital education* e accesso alla cultura rappresenta il principale asse strategico della *Legge 107/2015*. In questo contesto l'educazione al patrimonio culturale, quale sistema a carattere multidimensionale e pluridisciplinare, costituisce un fattore

educativo e formativo determinante per la generazione nativa digitale sotto diverse prospettive: educazione alla cittadinanza e all'identità europea; consapevolezza del patrimonio e della diversità culturale, vista come una delle competenze chiave dell'apprendimento permanente; accesso al patrimonio e alla vita culturale come un diritto inalienabile dei cittadini europei (Branchesi, 2006). Dal momento che il digitale rientra nel Terzo Spazio in cui ci si educa, oltre quello della famiglia e della scuola, contraddistinguendosi per il contesto informale, logica di *peering*, orientamento esperienziale, piacere di stare insieme e dimensione non intenzionale dell'apprendimento, chi opera nel mondo della mediazione e della formazione non può non tenerne conto giacché tale spazio è a tutti gli effetti un luogo di narrazione che aiuta il processo di costruzione identitaria e contribuisce alla percezione di autoefficacia. (Potter e McDougall 2017; Rivoltella, 2018; Baldriga, 2018). L'educazione al patrimonio tramite le *Information and Communication Technologies (ICT)* appare ai giovani molto più seducente ed efficace rispetto alla tradizionale mediazione didattica in virtù della loro naturale predisposizione all'uso dei social media, delle chat, dei videogiochi e dei dispositivi immersivi. In tal senso, educare al patrimonio culturale attraverso il digitale, sia nella didattica curricolare che extracurricolare, permette di acquisire le competenze per il tempo presente: impiegare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per conoscere il patrimonio digitale delle istituzioni culturali e per comunicare il patrimonio territoriale; creare e veicolare contenuti originali per la conservazione, valorizzazione e promozione dei beni culturali; riflettere sugli strumenti digitali per favorire l'inclusione e l'integrazione multiculturale.

Che il digitale possa essere inclusivo lo dimostrano le sue potenzialità: incoraggiano l'assunzione di un ruolo attivo alla scoperta graduale e partecipata delle conoscenze; rendono vive le relazioni a distanza mediante il dialogo e l'empatia per esplorare la dimensione dell'intelligenza emotiva; permettono di cooperare in *rooms* abilitate andando incontro a diverse tipologie di apprendimento, compresi i bisogni educativi speciali; sollecitano lo studente a lavorare su sé stesso e ad aprirsi all'ascolto dell'altro; favoriscono l'autocontrollo, rendendo consapevole ciascun soggetto dei propri stili cognitivi; stimolano la riflessione sull'uso critico degli strumenti digitali e allo stesso tempo il pensiero divergente; valorizzano l'ipermedialità favorendo l'alfabetizzazione digitale, la conoscenza informatica, l'insieme di programmi che combinano le caratteristiche dell'ipertesto con la possibilità di gestione multimediale e contemporanea di suoni, grafici, immagini fotografiche e in movimento (Di Bari, 2021). Le esperienze di didattica digitale integrate riportate nell'ultimo numero dei *Quaderni A.N.I.S.A.* (Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'arte) evidenziano come l'educazione in ambienti digitali, adottata da tutti gli insegnanti per far fronte all'esigenza educativa nel periodo pandemico, sviluppi la socializzazione, amplifichi e potenzi le possibilità comunicative e avvicini gli studenti ad una valorizzazione e fruizione consapevole del patrimonio attraverso un'interpretazione totalmente nuova.

L'inclusione digitale è una questione che però presenta molteplici sfaccettature: le tecnologie non sempre sono immediatamente disponibili per tutti, né facilmente accessibili o già familiari, e neppure facilmente divulgabili (Grison, Maino, 2020). L'Italia, rispetto ad altri paesi europei, risente in misura notevole di una carenza di fattori digitali abilitanti come la connettività, le infrastrutture e le

competenze di studenti e di insegnanti. Secondo il rapporto AGCOM (2019), volto a comprendere le dinamiche dello sviluppo digitale delle scuole italiane, sebbene il 97% delle scuole abbia una connessione ad Internet, il flusso spesso molto lento impedisce di svolgere diverse attività e ne disincentiva l'uso. La copertura territoriale della rete a banda ultra-larga, in grado di supportare connessioni con velocità superiore ai 30 Mbps, supera il 67% ma il tasso di penetrazione di servizi *ultrabroadband* nelle scuole italiane è di appena 11,2%. Per quanto riguarda, in generale, l'utilizzo di strumenti digitali nella didattica, è possibile riscontrare una evidente dicotomia: metà dei docenti utilizza quotidianamente strumenti digitali a fronte di un'altra metà che, invece, li utilizza in maniera sporadica. La tipologia di attività svolta dal corpo docente con gli strumenti digitali risulta troppo spesso circoscritta all'interno di ciascuna classe, limitandosi a consultare fonti o contenuti digitali, lasciando poco spazio all'utilizzo di tecnologie innovative finalizzato all'apertura delle classi, per lavorare in maniera collaborativa o gestire attività progettuali in rete¹³. D'altra parte, la Pandemia ci ha reso più consapevoli che non tutte le famiglie hanno potuto dotarsi della strumentazione per il sostegno didattico, a supporto delle quali sono state messe in campo diverse iniziative a livello territoriale, da privati e da aziende per andare in contro alle difficoltà economiche o al numero di dispositivi disponibili che non permetteva a tutti i componenti di un nucleo di poter studiare e lavorare in *smart working*, e che la scarsità di competenze nel padroneggiare gli strumenti digitali ha reso spesso complicata la didattica a distanza¹⁴. Stando all'indagine campionaria di Save The Children sugli effetti della pandemia da Covid-19, tra le famiglie in maggiore difficoltà, sono molte quelle che avrebbero voluto un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%), avendo trovato le attività scolastiche più pesanti, difficili ed eccessive per i loro figli¹⁵.

Le difficoltà e i limiti sperimentati in questo frangente da docenti, studenti, e genitori, che hanno dovuto improvvisare e improvvisarsi, sperimentando con meritevoli sforzi la fatica psico-fisica di un apprendimento-insegnamento domestico, hanno palesato l'urgenza e l'essenzialità di risolvere il problema del *digital divide* e di mettere a disposizione un sistema di istruzione e di formazione digitale¹⁶. Di fatti, sfruttando in maniera adeguata le risorse che le istituzioni mettono a disposizione,

¹³ Il Rapporto AGCOM si basa sulla rilevazione effettuata dal MIUR, con riferimento all'intero anno scolastico 2016/2017, attraverso cui il Ministero ha raccolto numerose informazioni sullo stato dello sviluppo digitale delle scuole statali italiane, <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>, URL consultato il 07/05/2022.

¹⁴ Cfr., Report *Disuguaglianze digitali*, pubblicato a luglio 2020 dall'Osservatorio #Conibambini che mette a nudo ritardi strutturali sia sul fronte dell'accesso alle tecnologie (rete e dispositivi) sia sulle competenze digitali. https://www.fondazioneclarisbo.it/wp-content/uploads/2020/07/CON-I-BAMBINI_OPENPOLIS_Report-Disuguaglianze-digitali.pdf, URL consultato il 07/05/2022.

¹⁵ La rilevazione *Riscriviamo il Futuro*, condotta online da Save The Children, dal 22 al 27 aprile 2020, su un campione statisticamente rilevante a livello nazionale di 1003 minori in età compresa tra 8 e 17 anni, è volta ad osservare l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria sui bambini e gli adolescenti in Italia, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf, URL consultato il 07/05/2022.

¹⁶ Cfr. Laneve G., (Ed.). (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata: eum.

è possibile ipotizzare una serie di accorgimenti, tra cui la distribuzione di un servizio Internet a banda larga con prezzi accessibili per le famiglie, erogazione di percorsi educativi che mettano lo studente nelle condizioni di essere autonomo con le nuove tecnologie, assicurare un'opportuna assistenza tecnica attraverso la formazione del personale scolastico, in armonia con le strategie prioritarie del *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, che, come iniziativa politica dell'Unione Europea, si pone l'obiettivo di contribuire alla transizione digitale sviluppando un ecosistema educativo ad alte prestazioni e migliorando competenze e abilità digitali. Nel ridefinire i sistemi educativi, nello spirito del nuovo *Bauhaus* europeo¹⁷, si auspica di non escludere nessuno da una quotidianità sempre più *online*.

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CON LE PIATTAFORME DIGITALI

Per costruire un' *Heritage Community*, così come emerge dalla Convenzione di Faro (Consiglio d'Europa, 2005), intesa come un insieme di persone che apprezzano il patrimonio culturale e desiderano sostenerlo e trasmetterlo al futuro, anche alla luce delle *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020) e tenendo conto degli obiettivi dell'*Agenda 2030* (ONU, 2015), è necessario sensibilizzare le giovani generazioni affinché non solo comprendano il valore della loro eredità ma sappiano anche interpretarla, condividerla e avere un ruolo attivo ed ineludibile nel definire il significato del patrimonio e dei luoghi (Gobbo *et al.*, 2018).

Pertanto l'educazione in ambienti digitali impone di elaborare strumenti ed applicare metodologie che mettano al centro i bisogni delle persone e della società in modo tale che l'azione educativa al patrimonio non si esaurisca nella comunicazione dei contenuti culturali e simbolici, in contesti formali e non formali, in presenza e a distanza, ma nella riscoperta dell'identità dell'uomo e della comunità di appartenenza, di cui il patrimonio è espressione. Nell'esperienza formativa all'arte e al patrimonio, sia in ambito scolastico che in ambito espositivo-museale, è possibile inglobare diverse *features* di aumentazione della realtà: dalla VR immersiva tramite visori stereoscopici, all'utilizzo di *devices* per la fruizione di contenuti al fine di favorire nuove forme di apprendimento con un approccio tra *amusement* ed *edutainment* per educare e apprendere intrattenendo e divertendo (Luigini, Panciroli, 2018). Anche il videogioco ha recentemente iniziato a dimostrare di essere un medium artistico e uno strumento culturale potente: oltre a costruire e sedimentare la conoscenza, permette di trarre considerazioni sulle dinamiche sociali che lo innescano, interpretandolo come una

L'Instant book raccoglie molte delle riflessioni sviluppate durante un Webinar, organizzato nel luglio del 2020 all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata, sulla sfida che la scuola ha dovuto accogliere nei mesi del lockdown, mettendo in luce le potenzialità e le criticità della didattica a distanza.

¹⁷ Il *New European Bauhaus* è il nuovo progetto europeo presentato lo scorso 17 gennaio dalla Presidente della Commissione europea Ursula Von Der Leyen, che connette il Green Deal europeo alla sostenibilità e al design e riunisce in un unico spazio di incontro, creativi, cittadini, giovani ed esperti con l'obiettivo di progettare futuri modi di vivere, inclusivi di arte, cultura, inclusione sociale, scienza e tecnologia. https://europa.eu/new-european-bauhaus/index_en, URL consultato il 07/05/2022.

forma di ideologia visuale, al punto che [...] ogni videogioco veicola in forma impliciti o espliciti contenuti politici, sociali e culturali (Bittanti, 2005; Gee 2013; Pescarin 2020).

Il potenziale della tecnologia offre strumenti e possibilità per la nascita di ambienti digitali che comprendono piattaforme, applicazioni web, applicazioni mobili e l'integrazione tra ciascun elemento che le compone. Esistono molti tipi di piattaforme digitali: piattaforme *social*, di *market-place*, multimediali, di *crowdsourcing*, di *e-learning*. Di quest'ultima tipologia fa parte la didattica online, una modalità di formazione che da circa due decenni si va diffondendo sempre più e che permette un apprendimento comparato, integrando la lezione in aula con gli strumenti digitali, o addirittura una formazione completamente a distanza, smontando e ricostruendo le strategie dell'insegnamento tradizionale. Le piattaforme digitali per l'educazione al patrimonio sono un efficace strumento per la mediazione didattica, che si concretizza attraverso la costruzione della conoscenza storico-artistica esperta, strutturando percorsi che stimolino la curiosità e allarghino gli orizzonti al di fuori dell'ambito scolastico, proponendo obiettivi chiari ed accessibili, scomponendo le difficoltà in segmenti e fornendo agli studenti gli strumenti per superare anche autonomamente gli ostacoli durante l'apprendimento, ma tuttavia è necessaria sia la formazione del personale docente, sia l'analisi del livello di competenza dei discenti per definire gli interventi didattici legati all'impiego di questi strumenti affinché, inseriti efficacemente nei percorsi formativi, possano preparare gli studenti alla partecipazione alla sfera pubblica (Quaglione, 2018).

Nell'ottica di una didattica basata sull'acquisizione di *skills* idonee alla realizzazione e allo sviluppo personale, alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale e all'occupazione, è proposta una breve analisi di alcune piattaforme educative, Flipgrid, Atlas e Edubba, da sperimentare in presenza, a distanza o maniera integrata, il cui utilizzo garantisce al docente/mediatore di progettare attività, di creare socialità, di sviluppare competenze trasversali, promuovere la cultura e forme di autoregolazione. Si tratta di ambienti digitali diversi per organizzazione delle attività, dei contenuti e delle modalità di lavoro, in cui è possibile: imparare ad imparare, sviluppare competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e di imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturali.

Flipgrid è una piattaforma sviluppata da Microsoft in "lingua" di video-discussione, utilizzabile da docenti e studenti a livello nazionale ed internazionale¹⁸. Le accattivanti funzionalità di questo strumento promuovono l'apprendimento sociale e cooperativo, applicabile nel metodo della *flipped-classroom* e del *debate* (Veratelli, Habcy, 2020). Flipgrid apre i luoghi del patrimonio culturale alla scuola, creando argomenti e percorsi sotto forma di *topics* ed eventi mediante *mini-podcast* fruibili dagli studenti: è un richiamo a cui ha aderito, al principio del 2021, ICOM Italia, il primo partner italiano di questa avventura digitale, che, con i Musei Civici di Firenze ha contribuito a produrre e condividere contenuti dedicati ai 700 anni della morte di Dante Alighieri. Per insegnanti, educatori e ricercatori ICOM ha promosso il primo seminario di formazione su Flipgrid, con un certo successo¹⁹.

¹⁸ <https://info.flipgrid.com/>, URL consultato il 07/05/2022.

¹⁹ Webinar ICOM Italia, *Istituzioni culturali e digitale: nuovi strumenti per scoprire e conoscere il patrimonio*, Microsoft Teams, 24/03/21, il webinar è disponibile su YouTube al link <https://www.youtube.com/watch?v=FF-Xc5ncal8>, URL consultato il 07/05/2022.

Atlas è una piattaforma di immagini per la didattica della storia dell'arte nelle scuole superiori, nata da un progetto ideato da storici dell'arte e realizzato dagli informatici del Polo 4 dell'Università di Pisa, che esprime il tentativo di elaborare un modello sperimentale di didattica in grado di integrare i libri di testo²⁰. Traendo ispirazione dalla raccolta di immagini dell'atlante *Mnemosyne* di Aby Warburg, la piattaforma offre un'infinita possibilità di collegare tra loro immagini simili o diverse allo scopo di stimolare le capacità associative e la creatività. Prediligendo l'approccio comparativo, laboratoriale e del *cooperative learning*, gli studenti sono invitati ad analizzare oggetti e opere d'arte per individuare analogie e differenze (soggetti, composizioni, forme, colori), costruire "serie" e creare percorsi tematici istruiti nel "giusto tempo" dello sguardo.

Edubba, sviluppata nel 2017 dal Distretto ad Alta Tecnologia per i Beni Culturali (Databenc scarl) nel contesto del Protocollo d'intesa sottoscritto con l'Ufficio Regionale Scolastico della Campania, nell'ambito del progetto *Databenc Art per le scuole – Formazione ed educazione per la conoscenza, la conservazione e la valorizzazione dei Beni Culturali*, si basa invece su una concezione costruttivista dell'apprendimento in cui diventa centrale il lavoro collaborativo con l'obiettivo di sviluppare lo studio autonomo e tra pari e la capacità di operare in gruppo e la finalità di preparare i giovani ad affrontare la scelta del percorso di studio universitario e il futuro inserimento nel mondo del lavoro²¹. La piattaforma, che consente di acquisire strumenti e metodi di ricerca e *storytelling*, permette di sperimentare i principi della *flipped-classroom* in ambiente digitale in ottemperanza alle *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*. Con l'aggiornamento del sistema nella versione 2.0, gli studenti, che sono invitati a compilare schede di catalogo ispirate agli standard dell'Istituto centrale per il catalogo e la documentazione (ICCD), definiscono itinerari tematici selezionando, a partire dall'esperienza "guidata" da docenti e tutor di opere, luoghi e oggetti del patrimonio archeologico, storico-artistico o antropologico, tappe nel tempo e nello spazio. Questo "ambiente" risponde a un modello di conoscenza integrata analogica e digitale e sollecita ad analizzare in modo creativo le relazioni spaziali, temporali e culturali e le interconnessioni non lineari e complesse del patrimonio come contesto anche di scambi sociali, economici, politici e ideologici che si interpreta a cominciare dalle fonti primarie (Bruzelius, Jacobs, 2017) e sollecita alle buone pratiche di collaborazione tra scuola, università e imprese per il futuro sostenibile di città e territori (Trotta, Ventre, 2020)²².

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO E L'INCLUSIONE DIGITALE AL MUSEO

Il contributo del digitale e delle tecnologie è ineludibile per raggiungere gli ambiziosi obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In questo programma di azione per le persone, il pianeta e la prosperità, la

²⁰ <https://atlas.cfs.unipi.it/>, URL consultato il 07/05/2022.

²¹ <https://v2.edubba.databencart.com/login>, URL consultato il 10/05/2022.

²² Le opportunità del progetto *Databenc Art* per le scuole e delle funzionalità di EDUBBA per l'educazione al patrimonio e i percorsi di orientamento hanno determinato la sottoscrizione dell'accordo tra il Dipartimento di Scienze del Patrimonio Culturale, l'Ufficio Regionale Scolastico per la Campania e Databenc, per portare avanti attività di tutorato *peer to peer* tra studenti universitari e studenti delle scuole superiori iscritte in Edubba, a partire dall'anno scolastico 2021/22.

cultura non è oggetto di un *Goal*, ma compare solo in due sotto-obiettivi²³, a causa forse della difficoltà di individuare indicatori d'impatto, coerenti e comparabili a livello internazionale per misurare non tanto i processi culturali quanto i risultati in termini di prodotti, servizi, infrastrutture e partecipazione in relazione ai traguardi fissati. Per questo l'UNESCO ha riletto 14 dei 17 obiettivi dell'*Agenda* in chiave culturale, e ha individuato una serie di indicatori tematici, di natura quantitativa e qualitativa, per rivendicare il ruolo della cultura come settore di attività in sé e come componente di altri settori, in vista di un più adeguato riconoscimento futuro²⁴.

D'altra parte, la cultura e le strategie digitali per la conoscenza, la valorizzazione e la fruizione consapevole del patrimonio storico artistico rientrano a pieno titolo nella *Convenzione di Faro* (Consiglio d'Europa, 2005), nelle raccomandazioni a margine della *Strategia per il Patrimonio Culturale Europeo nel XXI secolo* (Consiglio d'Europa, 2017) e nella *Nuova Agenda Europea per la Cultura* (European commission, 2018). Il ruolo strategico dell'educazione al patrimonio, in una prospettiva di ripresa e ripartenza culturale, economica e sociale del paese è sottolineato nel *IV Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale* (Direzione Generale Educazione, 2021), e sollecitato in una prospettiva di potenziamento del digitale, da incrementare nell'esperienza educativa online, nella realizzazione di spazi digitali educativi e nell'utilizzo di metodi e tecnologie per la co-progettazione, produzione e distribuzione di contenuti (Direzione Generale Educazione, 2021).

I dispositivi tecnologici, all'interno di questo complesso assetto strategico, diventano utili per accrescere conoscenze, abilità e competenze del pubblico, per personalizzare le esperienze di fruizione e customizzarle, per fornire informazioni aggiuntive su opere, collezioni, mostre e percorsi e per agevolare l'interpretazione di opere e oggetti (Mandarano, 2019).

Con un più diffuso utilizzo della rete e dei social network, i musei diventano uno spazio più accessibile ed inclusivo, spazi di confronto e dibattito pubblico per visitatori digitali che partecipano e si esprimono liberamente su immagini e contenuti.

Per lo storico direttore della Tate Gallery di Londra Nicholas Serota, “nel ventunesimo secolo i musei migliori saranno quelli che creeranno spazi per la conversazione, il dibattito e lo scambio di idee, non meno che per l'istruzione” (2019), una radicale trasformazione che il web 2.0 ha concretamente attivato nella dimensione orizzontale della negoziazione della conoscenza, della partecipazione e della creazione culturale (Colombo, 2020).

La presenza dei musei e delle istituzioni culturali sul web e sui social network oggi invita a ripensare la nozione di *museo forum* proposta da Duncan Cameron negli anni '70 e i principi della *Nouvelle Muséologie*, il movimento che al principio degli anni '80 in Francia suggeriva di “abbattere lo scalone

²³ I sotto-obiettivi che nell'Agenda 2030 si occupano di cultura sono il 4.7 e l'11.4. Il Goal 4 è dedicato all'istruzione di qualità e il suo punto 7 si propone di “garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”; il Goal 11 si riferisce a città e comunità sostenibili e nel punto 4 le incoraggia a “potenziare gli sforzi per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo”.
Cfr. <https://unric.org/it/agenda-2030/>, URL consultato il 10/05/2022.

²⁴ Cfr. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264687>, URL consultato il 10/05/2022.

monumentale del museo” per favorire la cultura democratica, sembrano riprendere vita nel museo digitale come spazio in cui l’istituzione si mette in ascolto delle esperienze e delle esigenze dei fruitori. Online, i musei sono sempre accessibili, senza limiti di spazio o di tempo, e la pubblicazione di materiali e risorse in *open access*, insieme alla libertà di costruire percorsi di visita virtuali e personalizzabili, per ICOM hanno favorito l’incontro tra il museo e i visitatori da *device*, fissando le premesse per una relazione duratura da sviluppare, poi, in presenza o rinsaldando una familiarità già esistente (2020).

In ogni parte del mondo, durante la pandemia i musei hanno posto in essere eventi diversi per pubblici differenti, es. *virtual tour*, approfondimenti, attività interattive, *challenge*, giochi, proposte didattiche, che, realizzati per fare fronte all’isolamento, ora consolidano la funzione sociale di queste istituzioni come spazi di memoria e dialogo affidabili. A dimostrarlo, i risultati in termini di numeri e di marketing anche di istituzioni “periferiche”, che in pandemia hanno goduto un successo di visualizzazioni paragonabile con quello dei musei più celebrati (Biondi, 2021).

Eppure, dal censimento ISTAT del 2018 emergeva che solo l’11,5% dei musei a titolarità statale possedeva un catalogo scientifico digitale delle collezioni, che tra questi solo il 20,8% aveva in realtà digitalizzato l’intero patrimonio di raccolte e che solo il 6,1% lo aveva reso fruibile online. Numeri più confortanti, invece, riguardavano la comunicazione e l’informazione: il 43,7% dei musei statali era dotato di un proprio sito web e il 65,9% disponeva di un account sui principali social media (ISTAT, 2019). Però, quando nel 2020 NEMO, il *Network of European Museum Organisations*, ha sottoposto un questionario a 961 musei di 48 paesi europei, ha rilevato che, dopo tre settimane di chiusura al pubblico a causa della pandemia, circa il 93% dei musei aveva potenziato o attivato servizi online, più del 70% aveva incrementato le attività sui social network (tra questi l’80% utilizza prevalentemente Facebook e il restante 20% Instagram) e il 53% aveva cominciato a creare o aveva aumentato i contenuti video (NEMO, 2020)-

Il 4 aprile scorso il «Giornale dell’Arte» ha pubblicato con «The Art Newspaper» la classifica dei musei più frequentati del 2021 e in Italia, per la prima volta, si è posizionato in testa alla lista l’intero sistema delle Gallerie degli Uffizi (che include anche Palazzo Pitti e i Giardini di Boboli), superando il Colosseo, da sempre al primo posto. Analizzando la graduatoria il direttore generale dei musei di Stato Massimo Osanna ha dichiarato, in una conversazione con l’ANSA, che "sono state premiate alcune realtà, anche non grandi, che hanno saputo lavorare molto proprio sulla comunicazione, sui social, e sul turismo di prossimità. [...] Anche sui social i musei e i luoghi della cultura italiana scontano il ritardo con il quale siamo partiti, ma si può fare molto" (Osanna, 2022).

IL PATRIMONIO ONLINE, UN RACCONTO CONDIVISO

Il patrimonio culturale è stato messo a disposizione del pubblico anche quando i luoghi della cultura erano fisicamente inaccessibili, annullando di fatto la distinzione tra il dentro e il fuori e Internet, i canali social, soprattutto Twitter, Facebook e Instagram, hanno tenuto viva la doppia funzione,

culturale e comunicativa, del museo contribuendo alla redazione di un nuovo racconto collettivo (Antinucci, 2014).

Un racconto del patrimonio condiviso eppure personalissimo, ed esempio, sembra essere la finalità di *Google Arts & Culture*, il progetto internazionale lanciato dal team di Google nel febbraio del 2011 con il nome di *Google Art Project*, e oggi una piattaforma che allestisce vere e proprie esposizioni digitali di opere in alta risoluzione e consente tour virtuali dei musei (Mandarano, 2019). Il progetto intende combinare l'esperienza virtuale alla fruizione reale delle opere e si propone come *disruptive innovation*, per rivoluzionare il modello di visita tradizionale. Gli algoritmi del *machine learning* (o apprendimento automatico), infatti, consentono di effettuare una ricerca per artista, movimento, luogo o istituzione culturale, ma anche data, evento storico o colore (Poselle, 2020). La piattaforma aggiunge ai contenuti anche diverse sezioni interattive e laboratoriali.

L'interattività, poi, è la cifra dei videogiochi al servizio dell'educazione al patrimonio: nei musei, i *serious game* sono sempre più spesso il *medium* per coinvolgere precisi segmenti di pubblico (Bottai, 2018), soprattutto i giovani, abituati ad apprendere per livelli. Dopo il cineturismo, oggi inizia a diffondersi anche il turismo legato al *gaming*, che spinge gli utenti a visitare di persona le sedi delle proprie esperienze di gioco virtuale (Marrazzo, 2020). In Italia, una delle migliori proposte di *gaming* culturale proviene dal MANN, il Museo Archeologico Nazionale di Napoli, che nel 2017 ha lanciato l'ormai celebre *Father and Son*, una "formula" che valorizza le collezioni, il territorio e il contesto culturale di riferimento del museo. Sviluppato da TuoMuseo²⁵, è un gioco narrativo in 2D a scorrimento laterale che propone una nuova forma di storytelling, in cui le scelte di ogni visitatore/giocatore influenzano l'esito finale dell'esperienza, che consente di esplorare le collezioni restando a casa ma anche di sbloccare contenuti inediti, grazie alla geolocalizzazione che si attiva quando il visitatore/giocatore è invece fisicamente nelle sale del MANN. A caccia di informazioni su suo padre, Michael, il protagonista del gioco, attraversa a ritroso diverse epoche storiche e le principali collezioni del museo, quella pompeiana, quella Farnese e quella egizia, per rintracciare gli indizi utili alla sua missione. Nel gioco sono riprodotti 3 km di strade della città di Napoli e le sale del museo, il giocatore può incontrare, completando tutte le attività, 10 personaggi, protagonisti di vicende che attraversano cronologie differenti²⁶. Dopo 4,5 milioni di download sui dispositivi mobili è stato lanciato il progetto *Father and Son 2*, la nuova protagonista sarà Gloria, la fidanzata di Michael, e con lei sarà possibile esplorare nuovi spazi e altre epoche della storia ma anche della città²⁷.

²⁵ TuoMuseo ha lavorato anche al videogioco *Past for Future*, ideato per il Museo Archeologico di Taranto, il MarTA, lanciato nel 2018. Come *Father and Son*, anche questo videogame è ambientato nel museo e nella città.

²⁶ <https://mann-napoli.it/father-and-son-the-game/>, URL consultata il 10/03/2022; cfr. N. Mandarano, *Musei e media digitali*, cit., pp. 58-60.

²⁷ <https://mann-napoli.it/father-and-son-2/>, URL consultata il 10/03/2022. Dopo *Father and Son 2* sarà la volta di *MannCraft* e *Fuga dal Museo*. Il primo rappresenta lo sbarco del MANN su Minecraft, grazie a cui sarà costruita una fedele riproduzione digitale del Museo e delle sue collezioni, che potrà essere visitata dai giocatori, con spazi e laboratori pensati per le scuole. *Fuga dal Museo*, invece, sarà un audio-gioco in italiano e inglese per assistenti vocali Alexa, che consentirà ai giocatori di interagire con le opere e le sale del MANN, con una particolare attenzione alla fruizione per non vedenti e ipovedenti.

Una posizione rilevante nelle pratiche educative in digitale è riservata ai *virtual tour*, esperienze rilanciate soprattutto sui canali social delle istituzioni, tour in streaming tra mostre e collezioni, guidati da direttori, curatori o mediatori culturali, che restituiscono agli utenti l'impressione di poter partecipare a ciò che al museo "accade dietro le quinte". In Italia un esempio di buona pratica è la proposta del Museo Egizio di Torino con le *Passeggiate del direttore* Christian Greco, appuntamenti che hanno registrato un notevole numero di interazioni e un buon processo di fidelizzazione del pubblico da remoto, sfruttando la capacità di programmazione combinata ad un'ottima gestione della comunicazione.

I social network consentono alle istituzioni culturali di spogliarsi, talvolta, della formalità che le caratterizza, dando spazio a contenuti più ironici e leggeri ma mai banali o inesatti. Anche l'ICOM, consiglia ai musei di utilizzare i social "divertendosi" (ICOM, 2020). I musei ci hanno abituati già da diversi anni alla loro presenza su queste piattaforme, almeno su quelle maggiormente utilizzate, YouTube, Facebook, Twitter e, un po' più lentamente, Instagram. In pandemia alcuni musei (il numero è ancora assai esiguo, a dire il vero) si sono spostati anche su TikTok, un canale di più recente diffusione, frequentato soprattutto da utenti più giovani, che consente di condividere brevi *clip* video abbinate a musica, effetti sonori e filtri, e di effettuare delle *live*. Si calcola, addirittura, che nello scorso anno il pubblico dell'arte e dei contenuti culturali su TikTok abbia subito un incremento del 3000% (Ronchi, 2021). In Italia, il confronto sulla relazione possibile tra TikTok e i contenuti culturali si è accesa quando le Gallerie degli Uffizi sono apparse tra gli utenti certificati del social network, avviando un'esperienza pionieristica travolta da un acceso dibattito tra voci favorevoli e contrarie. Tra le istituzioni registrate su questo canale troviamo anche grandi musei internazionali, il Metropolitan Museum of Art (MET) di New York o il Van Gogh Museum e il Rijksmuseum di Amsterdam, ad esempio, ma anche alcuni musei più piccoli, come Museo Archeologico Nazionale di Taranto (MArTa), che ha ottenuto e continua ad ottenere ottimi risultati, creando contenuti didattici validi e, allo stesso tempo, spiritosi. Su TikTok l'account di un museo può seguire due direzioni: utilizzare i *trend* (soprattutto audio) prodotti da altri utenti ed abbinarli ai propri contenuti, seguendo così gli standard del social, oppure utilizzare esclusivamente la propria capacità di narrazione per raccontare, in un tempo ristretto, le opere esposte, quelle in deposito o ciò che accade al museo, attraverso la voce di un curatore o didascalie sapientemente posizionate. In questo caso, però, si seguono gli standard della comunicazione museale tradizionale e la piattaforma diventa esclusivamente raccoglitrice di contenuti video (Baratta, 2021).

COMPETENZE TRASVERSALI PER IL FUTURO DEI BENI CULTURALI MATERIALI E IMMATERIALI: IL PATRIMONIO CULTURALE 4.0 PER T.A.L.E.N.T.I.

Nel quadro delle nuove prospettive digitali per l'educazione al patrimonio, il Dipartimento di Scienze del Patrimonio Culturale/DiSPaC dell'Università di Salerno ha partecipato per l'anno scolastico 2021/22 a T.A.L.E.N.T.I. Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working

per lo sviluppo dell'Identità, promosso dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno sotto la direzione scientifica della prof.ssa Emiliana Mannese e finanziato dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD, 2015), con l'obiettivo di rispondere ad una "visione di Educazione nell'era digitale, attraverso un processo che, per la scuola, sia correlato alle sfide che la società tutta affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*life-long*) e in tutti i contesti della vita, formali e non formali (*life wide*)"²⁸.

Per la piattaforma *Moodle4TALENTI*, infatti, docenti, ricercatori, studenti tutor e tirocinanti del DiSPAC hanno allestito il percorso PCTO dal titolo *Patrimonio culturale 4.0. Competenze trasversali per il futuro dei beni culturali materiali e immateriali*²⁹, i cui contenuti sono stati selezionati per orientare gli studenti delle scuole superiori alla conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza prima ancora che alla scelta consapevole del futuro percorsi di studi o all'inserimento nel mondo del lavoro e favorire l'inclusione, l'accessibilità culturale e le competenze digitali attraverso le metodologie e le tecniche didattiche dell'educazione al patrimonio. Ispirato alla concezione costruttivista dell'apprendimento, calibrato interamente sullo studente secondo il principio del *learning by doing*, il percorso ha affrontato il tema della produzione, della ricerca, della diffusione globale, della verifica e del controllo delle informazioni in ambienti digitali, ha guidato gli studenti alla scoperta di luoghi, monumenti e oggetti del patrimonio culturale del proprio territorio come "ultimi fotogrammi" di racconti da ricostruire attraverso fonti e indizi, ha messo alla prova le competenze espressive scritte e orali nella traduzione dell'esperienza di eventi spettacolari, invitando gli studenti a comporre – una volta completate le singole sezioni – un *project work*, cioè un racconto intermediale, da realizzare in modalità collaborativa e cooperativa e in ambiente digitale. Lo *storytelling* digitale, inteso nelle sue più vaste possibilità, applicato all'educazione al patrimonio oggi si dimostra uno strumento in grado di potenziare la partecipazione e l'inclusione anche di coloro che si sentono più distanti o ritrosi, semplicemente perché non attrezzati. Invitare gli studenti a raccontare e ad ascoltarsi per conoscere le molteplici storie del loro patrimonio si può rivelare particolarmente fruttuoso per un approccio inclusivo, interculturale e per creare appartenenza affinché il patrimonio si mostri agli occhi delle giovani generazioni come un corpo e un linguaggio vivo, parte della propria esistenza³⁰.

²⁸ Cfr. Progetto TALENTI <https://www.pcto.unisa.it/home/progetto-talenti>, URL consultato il 10/05/2022.

²⁹ Il percorso, coordinato dalla Prof.ssa Antonella Trotta, è stato ideato dai docenti dei Corsi di Studio triennali in Filosofia (referente Prof. Renato de Filippis), in Scienze dei Beni Culturali (referente Prof.ssa Antonella Trotta) e in Discipline delle Arti Visive, della Musica e dello Spettacolo/ DAVIMUS (referente Prof.ssa Annamaria Sapienza) ed è stato allestito con la collaborazione del prof. Timothy Tambassi, la dott.ssa Iari Iovine e la dott.ssa Rita Ventre. Hanno partecipato le studentesse dei dottorati di ricerca del DiSPaC Raffaella D'Urso e Annabella Esposito e gli studenti magistrali Antonio Donnarumma, Carmela Aliberti, Alberto Landi, Roberta De Rosa, Davide Dell'Anno, Giovanni Nacchia e Serena Li Pizzi.

³⁰ La piattaforma *Moodle4TALENTI* consente di ottenere un report sui numeri e sull'interazione degli studenti rispetto all'intero percorso. Ad oggi è possibile effettuare una valutazione *in itinere* che mette in evidenza, innanzitutto, l'alto numero di adesioni (si contano in tutto 267 studenti iscritti al percorso dipartimentale e 17 docenti tutor, provenienti da istituti scolastici di diverse regioni italiane) e il numero elevato di accessi e di percorsi completati da parte degli studenti iscritti. Il monitoraggio della qualità della partecipazione invece è ancora in corso e sarà oggetto di una valutazione appena tutti gli iscritti avranno completato il percorso.

È proprio in questa direzione che nell'ultimo ventennio, sulla spinta di un'attenta riflessione sulla valorizzazione e sulla partecipazione al patrimonio culturale da parte del Consiglio d'Europa, vanno alcune esperienze esemplari di utilizzo della narrazione in cui il contenuto conoscitivo si intreccia alla dimensione del racconto, anche biografico, per veicolare non solo informazioni archeologiche o storico-artistiche ma anche suggestioni legate alla sfera emotiva e relazionale. (cfr. in Bodo *et. al.*, 2016). È d'altra parte la mission di *Interpret Europe*³¹, l'associazione che in Europa riunisce interpreti del patrimonio culturale materiale e immateriale e che è attiva nella diffusione della pratica professionale e della ricerca nel campo della *heritage interpretation* come occasione e opportunità per rinnovare l'educazione al patrimonio e i suoi strumenti. Suggesta dal manuale *Interpreting Our Heritage*, pubblicato nel 1953 dall'americano Freeman Tilden per fissare i principi fondamentali di una efficace accoglienza dei visitatori nei parchi nazionali, la visione dei professionisti e dei ricercatori di Interpret.eu oggi anima il confronto tra discipline e il dibattito sugli obiettivi, gli strumenti e le finalità della pedagogia del patrimonio (Brunelli, 2014). L'interpretazione, scriveva Tilden, è "un'attività educativa che aspira a rivelare significati e relazioni attraverso l'utilizzo di oggetti originali, esperienze da vivere in prima persona e mezzi esemplificativi, piuttosto che la mera trasmissione di fatti" (Tilden, 2019), e, quindi, è uno strumento straordinario per la mediazione del patrimonio culturale, per l'alfabetizzazione critica, la cittadinanza attiva e la creazione dei valori di comunità per "nuove appartenenze" (Mascheroni, 2016).

CONCLUSIONI

Attraverso il racconto l'interpretazione "mette in circolo" non solo le informazioni specialistiche – di storia dell'arte, di archeologia, di antropologia, di storia del teatro e del cinema o di filosofia – ma anche le storie personali, le testimonianze e i vissuti in un intreccio efficace che ha lo scopo di attivare esperienze confortevoli e di benessere prima ancora che istruire. Da questo punto di vista, il PCTO del DiSPAC ha scelto di mediare contenuti essenziali e di invitare alla co-creazione di contenuti, attraverso il digitale e con pratiche esperienziali coinvolgenti, per guidare gli studenti, attivando processi di riflessione elaborazione, associazione e inferenza, alla scoperta del proprio personale patrimonio di storie, con occhi, mente e cuori aperti.

BIBLIOGRAFIA

- A.N.I.S.A., (2022). *Quaderno ANISA - per l'Educazione all'Arte* - APS, Anno 1(1).
ANSA, (2022). *Il dg Osanna, per i musei la priorità ora è lavorare comunicazione. Dg MiC, su classifica 2021 pesa la pandemia Covid*, https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/2022/04/04/musei-osanna-priorita-lavorare-comunicazione_058a4fd2-05e1-4b3f-b90b-f2a77d3fb0c8.html
Antinucci F., (2010). *Comunicare nel museo*, Roma: Laterza.

³¹ <https://interpret-europe.net/>, URL consultato il 10/05/2022.

Baldriga I., (2018). *Nuovi scenari per la cittadinanza del XXI secolo. Le competenze di consapevolezza culturale e la digital sustainability. Didattica museale ed educazione al patrimonio per la scuola dell'innovazione*, in *Paradoxa*, anno 13, n.3.

Baratta I., (2021). *TikTok per i musei, istruzioni per l'uso. Parla l'esperta Emma June Huebner*, <https://www.finestresullarte.info/interviste/tiktok-nei-musei-istruzioni-per-l-uso-intervista-emma-june-huebner>.

Biondi A., (2021). *Una piccola provocazione. La pandemia e i modelli della Nouvelle Muséologie*, *Filologie medievali e moderne* 25, Serie occidentale 21, Edizioni Ca' Foscari 2021., https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-543-8/978-88-6969-543-8-ch-06_XCBtDcK.pdf.

Bittanti M., (2005). *V-ideologia o la macchina della Guerra*, in M. Bittanti (Ed.), *Gli strumenti del videogiocare*. Milano: Costa & Nolan.

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., & Mattozzi I., (Eds.). (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.

Bottai M.S., (2018). *Videogiochi d'artista e videogiochi per l'apprendimento*, in "Economia della Cultura", 3.

Branchesi L., (Ed.). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Romando:Armando.

Brunelli M., (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata:Eum.

Bruzelijs C., Jacobs H. L., (2017). *The Living Syllabus: Rethinking the Introductory Course to Art History with Interactive Visualization*, in *Art History Pedagogy & Practice*, 2(1).

Cameron D., (1971). *The Museum, a Temple or the Forum*, «Curator», 14.

Colombo M.E., (2020). *Musei e cultura digitale. Fra narrativa, pratiche e testimonianze*, Milano: Editrice Bibliografica.

Del Gobbo G., Torlone F., Glenda G., (2019). *Le valenze educative del patrimonio culturale*. Canterano: Aracne.

Di Bari C., (2021). *Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza*, in *Studi Sulla Formazione*. Open Journal of Education. 23(2).

Gee J.P., (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Cortina.

Grisson D., Maino G., (2020). *Inclusione digitale: di quali competenze abbiamo bisogno?*, <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/inclusione-digitale-di-quali-competenze-abbiamo-bisogno/>.

ICOM, (2020). *How to reach – and engage – your public remotely*, <https://icom.museum/en/news/how-to-reach-and-engage-your-public-remotely/>.

ISTAT, (2019), *L'Italia dei musei*, https://www.istat.it/it/files/2019/12/L'Italia-dei-musei_2018.pdf.

ISTAT, (2020). *I musei statali al tempo del Covid-19*, <https://www.istat.it/it/files/2020/05/I-musei-statali-al-tempo-del-Covid-19.pdf>.

Laneve G., (Ed.). (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata: eum.

Luigini A., Panciroli C., (Eds.). (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: Franco Angeli.

Mandarano N., (2019). *Musei e media digitali*, Roma: Carocci editore.

Marrazzo D., (2020). *L'arte non è un gioco! O forse sì: il gaming entra nei musei*, <https://www.ilsole24ore.com/art/l-arte-non-e-gioco-o-forse-si-gaming-entra-musei-ADG2giU>.

Mascheroni S., (2016). *Il museo narrativo. Un laboratorio di vita*, Bodo S., Mascheroni S., Panigada M.G., (Eds.). *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Milano: Mimesis.

NEMO, (2020). *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe. Final Report*, https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_Report_12.05.2020.pdf

Osservatorio #Conibambini, (2020). *Disuguaglianze digitali. Bambini e famiglie tra possibilità di accesso alla rete e dotazioni tecnologiche nelle scuole*, https://www.fondazioneclarisbo.it/wp-content/uploads/2020/07/CON-I-BAMBINI_OPENPOLIS_Report-Disuguaglianze-digitali.pdf

Poselle C., (2020). *Così la pandemia ha trasformato la fruizione di arte e cultura. E dopo?*, <https://www.econopoly.ilsole24ore.com/2020/04/24/pandemia-arte-cultura/>.

Potter J., McDougall J., (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.

Pescarin S., (Ed). (2020). *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale*. Milano: Franco Angeli.

Quaglione A., (2018). *Il digitale per la formazione e crescita culturale*, in *Educazione al patrimonio culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. L. Branchesi, M.R. Iacono, A. Riggio, (Eds.). Media Geo:Italia Nostra onlus.

Rivoltella P. C., (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.

Ronchi G., (2021). *TikTok: tra musei, creator e divulgatori quali profili d'arte seguire?*, <https://www.tribune.com/progettazione/new-media/2021/05/tiktok-musei-creator-divulgatori-profil-d-seguire/2/>.

Save the Children, (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Serota N., (2019). *Introduzione, Fergusson M., Pezzi da museo. Ventidue collezioni straordinarie nel racconto di grandi scrittori*, Palermo: Sellerio.

Tilden F., (2019). *Interpretare il nostro patrimonio*. Traduzione di Vanessa Vaio, Varese: Libreria Geografica.

Trotta A., Ventre R., (2020). *Pedagogia del patrimonio come educazione alla cittadinanza. Scuola e università per un museo della città 4.0*, in *Attualità Pedagogiche*, vol.2, n.1.

Veratelli F., Habcy J., (2020). *Didattica della storia dell'arte*. Milano: Mondadori università.

RINGRAZIAMENTI E ATTRIBUZIONE

Il contributo, risultato di occasioni di incontro, scambio e confronto, è stato integralmente condiviso dalle autrici. Di questo sono grate alla prof.ssa Antonella Trotta, per i preziosi suggerimenti ricevuti e per il supporto nel percorso di comprensione e di approfondimento di una disciplina così affascinante e ricca di implicazioni interdisciplinari qual è la didattica della storia dell'arte. Un ringraziamento va anche ai proff. Annamaria Sapienza e Renato de Filippis, ai docenti e agli studenti dei dottorati e dei corsi di laurea magistrale del DiSPaC per l'ideazione e la partecipazione all'allestimento del PCTO.

I paragrafi “La Scuola e l'inclusione digitale” e “L'educazione al patrimonio con le piattaforme digitali” sono stati scritti da Annabella Esposito, mentre i paragrafi “L'educazione al patrimonio e l'inclusione digitale al museo” e “Il Patrimonio online, un racconto condiviso” sono stati scritti da Rita Ventre.

L'orientamento formativo per le politiche giovanili: pedagogia del lavoro e delle organizzazioni

Training orientation for youth policies. Pedagogy of labor and organizations

Antonella Izzo*, Marielena Lettera**, Benedetta Mazza***

*Università degli Studi di Salerno, Italia, a.izzo58@studenti.unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, m.lettera1@studenti.unisa.it

*** Università degli Studi di Salerno, Italia, b.mazza2@studenti.unisa.it

ABSTRACT

La pedagogia, quale scienza di confine (Mannese, 2019), riflette sull'attuale contesto storico segnato dall'incertezza e dalla "liquidità" (Bauman, 1999). In una temperie culturale in cui predomina il paradigma della complessità (Morin, 2012) la pedagogia incontra la politica al fine di promuovere "comunità pensanti" (Mannese, 2021) per l'attivazione di percorsi di orientamento efficace (Mannese, 2019). Da diversi anni Emiliana Mannese con il gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno è impegnata nella costruzione e nell'elaborazione della generatività declinata al livello pedagogico, attraversando diversi ambiti di riflessione, tra cui emerge la pedagogia del lavoro e delle organizzazioni che, in prospettiva generativa e dinamica, legge e interpreta queste ultime come spazi di educabilità. La pedagogia del lavoro si assume il compito di riposizionare il soggetto al centro delle dinamiche formative, professionali e di orientamento, attraverso la cura della persona e dei suoi bisogni di realizzazione esistenziale (Mortari, 2019). In tal senso si muove l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, che "si propone come tentativo di rispondere all'esigenza di applicare le teorizzazioni pedagogiche legate all'ambito dell'educazione, della formazione e dello sviluppo umano" (Mannese, 2019, p. 34) attraverso ricerche e progetti volti ad attivare processi di orientamento formativo e generativo.

ABSTRACT

Pedagogy, as border science (Mannese, 2019), reflects on the current historical context marked by uncertainty and "liquidity" (Bauman, 1999). In a cultural context in which the paradigm of complexity predominates (Morin, 2012), pedagogy meets politics in order to promote "thinking communities" (Mannese, 2021) for the activation of effective orientation paths (Mannese, 2019). For several years Emiliana Mannese with the research group of the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno has been engaged in the construction and processing of generativity declined at the pedagogical level, crossing different areas of reflection, among which emerges the pedagogy of work and organizations which, in a generative and dynamic perspective, reads and interprets the organizations as spaces of educability. The pedagogy of work assumes the task of repositioning the subject at the center of the training, professional and orientation dynamics, through the care of the person and his needs for existential fulfillment (Mortari, 2019).

In that way moves the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis, which "proposes itself as an attempt to respond to the need to apply pedagogical theorizations related to the field of education, training and human development" (Mannese, 2019, p. 34) through researches and projects with the purpose of activating training and generative orientation processes.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Politics, Orientation, Generativity, Training, Work
Politica, Orientamento, Generatività, Formazione, Lavoro

LA PEDAGOGIA E L'ORIENTAMENTO INCONTRANO LA POLITICA

La Pedagogia, quale "scienza di confine" consente all'uomo di cogliere il senso della propria esistenza delineando e progettando possibili vie d'uscita dal disagio esistenziale, attraverso percorsi di orientamento generativo ed efficace (Mannese, 2019) finalizzati a guidare il soggetto verso scelte consapevoli riguardo al proprio percorso di vita. All'interno delle istituzioni scolastiche si rivela sempre più necessario prevedere un'azione curricolare fondata sull'orientamento che consenta agli studenti di acquisire maggiore consapevolezza di sé e di progettare il proprio futuro. Attraverso il paradigma della complessità (Morin, 2012) e l'analisi delle sue sfide (Morin, 2017) Edgar Morin pone al centro della sua riflessione la necessità di leggere e interpretare le condizioni di un "Umanesimo Planetario": l'uomo planetario, di cui parlava Balducci già nel 1985, è metafora di quello che è chiamato a divenire l'uomo contemporaneo attraverso percorsi formativi di orientamento e resilienza. Orientamento, dal latino *oriens*, "che sorge", ha l'obiettivo, dunque, di dimostrare quanto un tempestivo ed efficace intervento orientativo possa essere determinante per l'essere umano, ottimizzando le sue risorse. Lo spazio istituzionale preposto a tale funzione orientativa è sicuramente il contesto scolastico:

"Il luogo dell'impegno democratico è la scuola, un'istituzione sociale che, attraverso il learning by doing, educa alla cooperazione partendo dall'esperienza e giungendo all'educazione come ricostruzione dell'esperienza" (Lombardi, 2015, p. 5).

L'azione orientativa è efficace quando riesce a definire in modo chiaro le mete e gli obiettivi verso cui indirizzare il soggetto in formazione. Una progettazione educativa, che esplicita le sue finalità orientative secondo modalità opportune e che, in una prospettiva generativa produce cambiamento, riesce a creare una società che sia in grado di cogliere i bisogni, le potenzialità e le difficoltà delle nuove generazioni con una nuova democrazia, che ritrova la sua espressione nella scuola. Pedagogia e Politica, anche se da punti di vista differenti, cercano di offrire possibili letture dell'umano. In questa prospettiva, la democrazia diventa "ancella dell'educazione: uno stato può infatti raggiungere un livello di benessere sociale solo se gli individui hanno la possibilità di essere educati" (Lombardi, 2015, p. 5). Occorre pensare ad una politica pedagogicamente fondata, in grado di affrontare le "sfide della complessità" (Morin, 2012) e dell'incertezza. Occorre, quindi, una nuova mission: "l'educativo politico" (Lombardi, 2015), rappresentata dalla responsabilità e dalla cura, impegnata a costruire il senso di una democrazia capace di rinnovarsi e che metta in luce la dimensione dell'esercizio cosciente da parte del cittadino, capace di acquisire un ruolo concreto nel processo di istruzione-formazione-lavoro.

“Pedagogia e Politica, essendo nate insieme, sono destinate a co-costruirsi per ri-pensare e ri-definire, attraverso il paradigma educativo, azioni e scelte destinate all’umano che abita una comunità che non può che essere pensante, consapevole, intenzionale” (Mannese, 2021, p. 10).

L’intento è quello di far uscire la pedagogia dall’accademia per costruire comunità pensanti come luogo e non luogo, affinché, si possa incominciare a raccontare il mondo con parole nuove (Mannese, 2021). Formare dei giovani allo studio delle dinamiche politiche assume il significato di “ripensare la politica non come occupazione di cariche e fonte di arricchimento ma come momento di crescita sociale e cambiamento” (Elia, 2021, p. 115). Nell’attuale contesto socioculturale, un’analisi pedagogica delle problematiche connesse all’orientamento potrebbe contribuire allo sviluppo di un sistema di politiche attive del lavoro:

“La sfida politica del futuro ingloba la sfida educativa del futuro, che dovrà essere principalmente orientarsi a insegnare a vivere e a pensare nel tempo della complessità, ad acquisire un’attitudine all’interrogazione e all’indagine razionale, secondo un modello di ragione aperta che riconosca e dialoghi con l’arazionale, e a sviluppare lo spirito di una identità multipla e globale” (Bellusci, Ceruti, 2021, p. 72).

È indispensabile un’educazione alla politica che consenta di rilevare il senso dell’esistenza, il valore di una politica dell’orientamento in grado di farsi carico dei problemi, individuando soluzioni valide e percorribili. Come sottolinea Luciano Violante nel libro di cui è curatore insieme a Emiliana Mannese e Pietrangelo Buttafuoco, *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti*, “il rapporto tra Pedagogia e Politica si sviluppa sulle azioni, sui comportamenti necessari per realizzare i tre valori cruciali nell’intreccio tra politica e educazione: la conoscenza, il rispetto e il coraggio” (Violante, 2021, p. 14). È necessaria, dunque, una “buona politica”, impegnata a costruire il senso di una democrazia capace di rinnovarsi (Elia, 2021, p. 113). La pedagogia generativa (Mannese, 2016), che rivolge la sua attenzione anche ai temi dell’orientamento e del lavoro, ha avvertito l’urgenza di supportare lo sviluppo identitario del soggetto in formazione, sia sul piano personale che professionale, attraverso un dialogo aperto con le altre scienze umane e, soprattutto, con la politica. Prestare attenzione al soggetto significa aiutarlo a trovare delle soluzioni investendo risorse ed energie sull’individuazione di opportunità significative e “generative” per la costruzione del progetto di vita. “Imparare ad imparare, oggi, significa imparare a vivere in un mondo complesso e vulnerabile, a trasformare la vulnerabilità in resilienza” (Bellusci, Ceruti, 2021, p. 72). L’orientamento si attesta come dimensione fondativa in termini di *lifelong*, *lifewide* e *life long guidance*; quest’ultima mira a fornire supporto agli individui per tutto l’arco della vita e in tutte le fasi del percorso professionale. È stato dimostrato come un efficace servizio di orientamento influisca positivamente sulle competenze di autoefficacia e agentività (Mannese, 2019, p. 45). Nella prospettiva della pedagogia dinamica e generativa (Mannese, 2019) orientare vuol dire formare soggetti in grado di compiere delle scelte, in grado di interrogarsi, pensarsi e ripensarsi, divenendo consapevoli dei propri vissuti e traendo da essi le risorse emotive, affettive, cognitive e relazionali per risignificare il presente e progettare il futuro nell’impegno costante verso la costruzione della propria identità. L’impegno autorealizzativo in ambito lavorativo risponde alla chiamata, heideggerianamente intesa, a dare forma al proprio esser-ci, a scegliere di scegliere, a prendere a cuore destinalmente il proprio essere (Mortari, 2019, p. 40). La “nuova mission” dell’orientamento e della pedagogia democratica e generativa considera fondamentali gli interessi, le passioni, il bagaglio di competenze del soggetto. La politica

è il luogo da dove partire per promuovere il pluralismo, per definire e ridefinire le strategie per il futuro della scuola, dell'università e dei giovani. Isabella Loiodice (2015) considera il contesto universitario un luogo di incontro e confronto tra “memoria e futuro, conoscenza teorica e conoscenza empirica, formazione iniziale e formazione continua, cultura e professionalità, istituzioni formative e mercato del lavoro” (Loiodice, Dato, 2015, p. 10). La sfida è quella di concepire l'umanità immersa nella complessa mutazione sociale in corso, che ci porta a cercare di definire l'orizzonte cognitivo esistenziale nel quale disegnare i contorni dell'etica, dell'educazione e della formazione dell'uomo. Ecco perché raccogliere la sfida della complessità è una necessità del pensiero e soprattutto un imperativo etico, un imperativo di sopravvivenza. Il pensiero pedagogico, in particolare, cerca di valorizzare e rendere fruibile tutto il potenziale creativo di cui ogni esistenza è portatrice. Il concetto di *well-being* di Amartya Sen, formulato alla metà degli anni Ottanta, delinea un costrutto significativo e utile per la costruzione dell'orientamento generativo, ponendo in evidenza l'importanza non tanto dei mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto, piuttosto, della capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati (Sen, 1985).

La connessione tra pedagogia e politica e gli interventi strutturali sono essenziali per imparare ad abitare le complessità del nostro tempo attraverso nuove tecniche volte alla co-costruzione di percorsi orientativi, dinamici e generativi (Mannese, 2019).

IL LAVORO GENERATIVO: BENESSERE E CURA NELLE ORGANIZZAZIONI

La pedagogia, quale scienza di confine (Mannese, 2019), ha la capacità di entrare all'interno di varie dinamiche sociali, culturali e politiche, di leggerle e interpretarle e, successivamente, consegnare alla comunità le possibili soluzioni rispetto alla lettura che ha compiuto. Lettura che viene realizzata anche in merito al mondo del lavoro e delle organizzazioni: “accanto ad un mondo che cambia, anche il lavoro cambia, si sta modificando” (Faraci, Pellitteri, Mannino, 2019, p. 62). Da semplice attività statica e limitata ad un compenso esclusivamente economico, il lavoro diviene “spazio di educabilità” (Mannese, 2019, p. 17). La pedagogia del lavoro e delle organizzazioni, dunque, in questo tempo di cambiamento e di rapide trasformazioni, non può che assumere un ruolo primario. Riscopriamo, grazie al sapere pedagogico, la dimensione valoriale del lavoro, non solo in termini di competenze e professionalità, ma soprattutto in termini di costruzione identitaria. È vero, inoltre, che il lavoro ha in sé una dinamica oggettiva, con rimando a ciò che facciamo e alle competenze che acquisiamo; tuttavia, il lavoro ha anche una marcata componente soggettiva, e di conseguenza pedagogica (Mannese, 2019, p. 17). In questo senso, quindi, il lavoro si pone come “luogo generativo, ovvero, come manifestazione del proprio essere, luogo nel quale a ciascuno è consentito esprimere la propria soggettività” (Mannese, 2019, p. 17). È proprio in tale prospettiva che la pedagogia del lavoro persegue l'obiettivo di promuovere un apprendimento generativo, inteso da E. Erickson (1968) come uno stadio che ritroviamo nell'età adulta in quanto “capacità di esserci e modificare il contesto contribuendo alla crescita di quel contesto”, e che si oppone alla stagnazione (Ricciardi, 2022, p. 133). In accordo con tale interpretazione, Emiliana Mannese si chiede

in che modo la categoria della generatività può declinarsi, oggi, nella pedagogia del lavoro? È chiaro che la valorizzazione della produzione di pensiero generativo e la qualità formativa caratterizzante ogni attività lavorativa consentono all'individuo di realizzarsi, oltre che di soddisfare i propri bisogni. Ecco allora che la sfida del lavoro generativo sta

proprio nel suo ripensamento quale spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo (Mannese, 2019, p. 43).

Compito della ricerca educativa, dunque, è anche quello di analizzare le organizzazioni³² come luogo generativo, “in cui l’agire umano diviene una pratica contestualizzata in una serie di azioni e di attività quotidiane che implicano partecipazione, appartenenza, condivisione e *cura sui*” (Mannese, 2019, p. 53). Ciò viene confermato anche dal Ministero dell’Istruzione che precisa che

per benessere organizzativo si intende la capacità di un’organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale di tutte le lavoratrici e di tutti i lavoratori che operano al suo interno. Studi e ricerche sulle organizzazioni hanno dimostrato che le strutture più efficienti sono quelle con dipendenti soddisfatti e un “clima interno” sereno e partecipativo. La motivazione, la collaborazione, il coinvolgimento, la corretta circolazione delle informazioni, la flessibilità e la fiducia delle persone sono tutti elementi che portano a migliorare la salute mentale e fisica dei lavoratori, la soddisfazione degli utenti e, in via finale, ad aumentare la produttività³³.

Come si evince in differenti report, tra cui il Report Bes sul benessere equo-sostenibile (Dato, 2019), il lavoro fa parte dei maggiori indicatori di benessere sia individuale che comunitario e contribuisce alla misurazione del livello del Fil (felicità interna lorda). In particolare, si precisa che il lavoro costituisce l’attività basilare di sostegno materiale e di realizzazione delle aspirazioni individuali. “La piena e buona occupazione è uno dei parametri principali della stabilità economica, della coesione sociale e della qualità della vita” (Dato, Cardone, 2018, p. 17). Sarebbe auspicabile considerare il lavoro e di conseguenza le organizzazioni, come luoghi di cura e di benessere sociale, come istanze di autorealizzazione ed emancipazione personale (Dato, 2019). Sulla base di tali presupposti allora, diventa evidente come

il luogo di lavoro possa essere considerato una “comunità di cura” e dunque “contesto educativo per il sociale”, nel quale la tutela e la promozione del ben-essere del lavoratore è spesso origine e garanzia di ben-essere e sviluppo comunitario. In tale prospettiva l’organizzazione è concepita in termini “comunitari” e le si chiede di generare non solo un valore economico, bensì anche un valore “sociale” (Dato, Cardone, 2018, p. 29).

La questione del benessere all’interno dei contesti lavorativi è un tema affrontato da autori diversi, in particolare Maria Teresa Iavarone ritiene che il benessere organizzativo si riferisca al modo in cui “la persona vive la relazione con l’organizzazione in cui lavora, in termini di riconoscimento di aspettative, di valori, di pratiche e di linguaggi considerati quali pilastri incontestabili della motivazione professionale” (Iavarone, 2013, p. 70). Inoltre, Iavarone riconosce tre elementi fondamentali che incidono sul benessere organizzativo: emozioni, identità e relazioni. In altre parole, ciò che emerge da questo studio è che si ha benessere solo nel momento in cui il lavoro si mescola con la propria soggettività, ovvero quando il lavoro sviluppa analogie e integrazioni con le strutture di personalità dei soggetti (Faraci, Pillitteri, Mannino, 2019, p. 66). Il costrutto “ben-essere” diviene,

³² Concetto che “fa riferimento alle attività che connotano delle categorie specifiche quali enti, imprese, aziende, caratterizzate dalla divisione dei compiti del lavoro e delle competenze, dove al centro vi è sempre l’uomo” (Mannese, 2019, p. 52).

³³ <https://www.miur.gov.it/benessere-organizzativo>

dunque, un potente mezzo capace di generare, nell'individuo, "impegno, cambiamento, determinazione e capacità" (Faraci, Pillitteri, Mannino, 2019, p. 65). Di conseguenza, i lavoratori riusciranno ad avere successo e a sviluppare competenze in base al modo in cui l'organizzazione risulterà capace di causare ben-essere. Un ulteriore contributo è quello di Bruno Rossi (2012), che suggerisce la possibilità di riconoscere i contesti organizzativi come "luoghi di lavoro felice", ossia, meno attenti al guadagno e più orientati alla "difesa dell'identità e dell'integrità del soggetto-al-lavoro", solo in questo modo la persona avrà piacere di lavorare e, soprattutto, avrà la possibilità di vivere meglio sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione (Mannese, 2019, p. 54). Rossi sottolinea l'obbligatorietà di avere una considerazione maggiore dell'"umanizzazione del lavoro", intesa come il bisogno di considerare l'individuo nella sua soggettività, nei suoi vissuti, nelle sue aspettative, nelle sue qualità e risorse e "collocarle al primo posto" (Rossi, 2011, p. 160). Se le organizzazioni costituiscono luoghi entro i quali è possibile produrre e migliorare le proprie competenze, tuttavia, senza un riferimento ai vissuti individuali e alle dinamiche relazionali che si instaurano all'interno del contesto, non è possibile produrre. In riferimento alle competenze organizzative Ugo Morelli "sottolinea la dimensione dinamica e soggettiva dell'intelligenza, dell'apprendimento, delle competenze che non possono definirsi cose o oggetti" (Mannese, 2019, p. 55). In questo senso, continua Morelli, le organizzazioni da proto-paradigma, cioè da cose, diventano, teorie intorno al proprio mondo, quello che Emiliana Mannese definisce come "luoghi dell'umano" (Mannese, 2019).

Il mondo dell'organizzazione è il mondo dell'umano, all'interno del quale il lavoro deve recuperare quella valenza educativo-formativa che ne definisce il valore e il senso stesso. In questo senso il lavoro ed i luoghi di manifestazione dell'essere che lavora, ovvero le organizzazioni, vanno interpretate non come oggetti di studio ma come soggetti in divenire. Non può esistere, dunque, un paradigma completamente oggettivo, cioè un modello unico in grado di analizzare le organizzazioni secondo schemi precostituiti e statici, poiché il sistema lavoro e le organizzazioni rappresentano elementi imprescindibili dalla dimensione umana e relazionale, e l'esistenza umana è, per sua natura, "dinamica" (Mannese, 2019, p. 56).

L'ORIENTAMENTO FORMATIVO: DALLA PROMOZIONE DELLA PERSONA AL "LAVORO GENERATIVO"

L'osservazione che assume senso/valore pedagogico è un'attività complessa ed impegnativa, che avviene tramite un'adeguata formazione, ed è una competenza base della professionalità educativa. Si tratta di una competenza di tipo contestuale che si definisce "pedagogica" in quanto non si tratta di una prassi condotta da un ricercatore esterno al contesto, ma dell'osservazione diretta che si svolge stando nella relazione. Si definisce contestuale perché, facendo riferimento alla Teoria Generale dei Sistemi per la quale il sistema è un insieme di elementi interagenti tra loro (Bertalanffy, 1969), l'osservatore, nell'atto di osservare, interagisce partecipando alla costruzione della realtà. Sulla base di tale premessa risultano di considerevole rilevanza teorico-pratica le ricerche e i progetti messi in campo dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale costituito nel 2012 presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno di cui la Professoressa Emiliana Mannese è responsabile scientifico. Gli studi che da un decennio vengono portati avanti da Emiliana Mannese e dal gruppo di ricerca dell'Osservatorio vertono sulla

costruzione della generatività declinata a livello pedagogico, con un'attenzione specifica alla pedagogia del lavoro e delle organizzazioni e alla filiera istruzione-formazione-lavoro. La pedagogia, in qualità di scienza di confine (Mannese, 2019, p. 57), apre alla multidisciplinarietà teorico-pratica il sapere pedagogico, facendo emergere la valenza educativa del lavoro come *luogo* generativo e di *cura hominis* (Mannese, 2019, pp. 15-16). Saper leggere la complessità del territorio ed effettuare un'analisi di quest'ultimo per progettare strade percorribili in termini di resilienza e benessere professionale ed esistenziale, è uno degli elementi chiave che strutturano le azioni dell'Osservatorio in un lavoro di rete istituzionale e territoriale, pubblica e privata, centrata sulla persona ed i suoi percorsi, per la valorizzazione della sua identità formativo-professionale³⁴. Si tratta di un approccio dinamico e generativo, capace di leggere l'umano riposizionando al centro i processi di costruzione identitaria, intesi come percorsi auto-formativi volti a contrastare la povertà educativa e a fornire risposte concrete a quanti decidono di investire il proprio futuro in Italia ed in particolare al Sud. La pedagogia del lavoro come sistema generativo, a partire dalle categorie della plasticità, della dinamicità (Mannese, 2016) e della cura (Mortari, 2019), definisce il confine tra malessere e benessere, agendo in maniera specifica attraverso la categoria della cura del disagio esistenziale dei soggetti attraverso pratiche di orientamento efficaci (Mannese, 2019). In Italia il 12,5% della popolazione al di sotto dei 18 anni si trova in povertà assoluta (SVIMEZ, 2020). Significa che oltre 1,2 milioni di giovani vive in una famiglia che non può permettersi le spese minime per condurre uno stile di vita dignitoso. Di questi, mezzo milione risiede nel Mezzogiorno. Si tratta di un disagio economico che sfocia inevitabilmente in un disagio educativo. Di fronte all'emergenza pandemica si è demarcata ancora di più la linea che divide Nord e Sud Italia: se la crisi sanitaria ha colpito maggiormente il Nord, quella economica ha rallentato la produttività del Sud. Dalle fonti del Rapporto Svimez 2020, si evidenzia un calo nell'occupazione giovanile che costituisce una vera anomalia del sistema italiano. La crisi occupazionale del 2020 interviene sulla tipologia del contratto di lavoro: nelle regioni meridionali, circa un quarto dei lavoratori a tempo determinato svolge quel lavoro da almeno cinque anni, senza alcuna garanzia di continuità lavorativa. Questa condizione di precarietà si traduce in un mancato equilibrio economico e identitario. Ulrich Beck (1986) ha definito "società del rischio" la seconda modernità, affermando che la società contemporanea è caratterizzata dal problema dell'insicurezza. Quale paradigma ipotizzare per ri-definire e ri-valorizzare l'umano? Qual è il compito della pedagogia all'interno della filiera istruzione-formazione-lavoro? L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale rivolge la sua attenzione scientifica alla persona e ai suoi percorsi di vita, riferendosi ai giovani, al sistema educativo, socio-economico, organizzativo e dello sviluppo locale, attraverso la progettazione di azioni finalizzate alla promozione e allo sviluppo socio-economico dei territori anche mediante l'attivazione di protocolli di intesa con soggetti pubblici e privati. Nella prospettiva di un rafforzamento necessario della rete istituzionale e territoriale, la pedagogia ha la responsabilità di interfacciarsi con le politiche del lavoro, di creare un ponte comunicativo tra università e territorio, di sviluppare una nuova cultura del lavoro che lo delinea come spazio generativo e trasformativo, nel quale il soggetto non è solo *homo oeconomicus*, ma prima di tutto attore in azione che manifesta il proprio essere nel mondo (Mannese, 2019, p. 15). L'efficacia di un orientamento è racchiusa nel valore della stessa pedagogia, nel suo ruolo attivo, orientato a

³⁴ Per approfondimenti sull'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale: <https://www.format.unisa.it/>

comprendere l'Altro per comprendere il mondo (Mannese, 2019, p. 59). Nell'attuale società il soggetto è spesso costretto ad assumere un ruolo diverso da ciò che caratterizza la sua identità personale, dovendo rispondere alle esigenze incessanti del mercato e non alle sue: ciò comporta il mancato valore pedagogico, narrativo, culturale del lavoro che, da spazio di auto-realizzazione e costruzione identitaria, si riduce a semplice prassi del produrre per esistere. L'orientamento, nella prospettiva della pedagogia generativa, non risulta legato unicamente a scelte di tipo professionale, ma configura un'azione che guida ogni singolo soggetto all'interno del proprio percorso esperienziale. In tal senso è auspicabile che l'orientamento, come modalità di formazione continua, possa condurre ad un'equità sociale e al superamento della povertà educativa nonché economica.

Progettare interventi di orientamento generativo nel passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università e nella transizione dall'università al mondo del lavoro è sicuramente una priorità della ricerca pedagogica dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. Come riportato dall'ultimo rapporto SVIMEZ 2020, le immatricolazioni universitarie nell'anno accademico 2020-2021 risultano in leggero aumento, indice anche di un bisogno di formazione personale specifica che permetta l'inserimento nel mondo del lavoro in modo più consapevole e immediato, grazie ai diversi percorsi di tirocinio messi in atto dal sistema universitario. Gli effetti della pandemia da Covid19 hanno messo a dura prova le scelte di migliaia di ragazzi. Diviene fondamentale in questo complesso momento storico incentivare percorsi di orientamento allo sviluppo delle attitudini e delle *capabilities* (Nussbaum, 2012) ancor prima che professionali: innalzare la qualità dell'orientamento significa fornire opportuni strumenti culturali ai ragazzi di oggi, adulti del domani, per affrontare il loro futuro personale e professionale, nonché ri-formare una comunità educante e pensante (Mannese, 2021) per promuovere un luogo formativo e generativo che, come sostiene Emiliana Mannese, consenta una manifestazione del proprio essere (Mannese, 2019, p. 58) Stiamo assistendo alla deprivazione dell'ontologia, alla mancata realizzazione del proprio esserci, alla ricerca affannosa di diventare piuttosto che essere. La mancanza di orientamento è una sfida a cui la pedagogia del lavoro nella prospettiva brevemente delineata tenta di dare risposte efficaci ponendo al centro l'umano con i suoi percorsi e i suoi vissuti, le sue attitudini e i suoi desideri. Nel contesto sociale e culturale attuale è eticamente doveroso, da parte del pedagogista e dell'educatore/formatore, saper orientare per aiutare a costruire un progetto di vita che sia adeguato alle attitudini dell'individuo e che trovi spazio anche in ambito professionale. L'orientamento in prospettiva dinamica e generativa è un cammino, non un fine; è un cammino introspettivo che, avvalendosi dell'approccio della clinica della formazione, attinge alle esperienze del soggetto, alla sua latenza (Mannese, 2011), ai suoi vissuti per giungere alla realizzazione personale e sociale e ad avere risultati positivi e produttivi nei diversi contesti lavorativi e organizzativi. La Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazionale dell'UNESCO di Bratislava (1970), ha così definito l'orientamento: "orientare vuol dire porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". Evidenziare la diade sviluppo della persona-progresso conduce ad una riflessione pedagogica sui percorsi significativi per un orientamento possibile che consenta ai giovani di immaginare e progettare consapevolmente il proprio futuro. Realizzare una rete scuola-università orientativa significa coinvolgere la comunità educante, creare ponti tra i diversi ordini di scuola e tra l'Università, gli istituti superiori e il mondo del lavoro, dando fiducia alle potenzialità del singolo.

BIBLIOGRAFIA

- Balducci, E. (1985). *L'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci Editore.
- Bauman, Z. (1999). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza Editore.
- Cardone, S., Dato D., (2019), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, Edizione Franco Angeli.
- Cegolon, A. (2020), *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Editore Studium.
- Ceruti, M. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Costa, M. (2011). *Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open Innovation*. *Formazione & Insegnamento*, 9 (3), pp. 251-258.
- Dato, D., Cardone, S., Mansolillo, F., (2016), *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*, Edizione Progedit.
- Dato, D. (2019). *Nuove adultità nei contesti organizzativi tra benessere e qualità della vita professionale*. *Pensa Multimedia*, 17 (2), pp. 202-2016.
- Faraci, E., Pillitteri R., Mannino G. (2019). *Il mondo del lavoro che cambia e l'istanza del benessere. Orizzonti costruttivisti per una crescita personale, professionale e sociale*. *Esperienze sociali*, 102, pp. 55-81.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M. G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2019), *L'orientamento scolastico per l'attivazione di reti territoriali. Scuole e modelli nell'esperienza di SMART giovani*, in *NUOVA SECONDARIA*, Edizioni Studium, Roma.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E., Simonigh, C., (Eds.) (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Milano: Mimesis.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Bagno a Ripoli (FI): Le Lettere
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.

Ricciardi, M. (2022). *Formazione e Lavoro, Imprese e Territori: una lettura pedagogica del PNRR verso un modello di sviluppo centrato sui Talenti*. *Formazione lavoro persona*, 36, pp. 130-149.

Rossi, B. (2011). *L'organizzazione, soggetto formativo*. *Education Sciences & Society*, 2 (1), pp. 159-170.

Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. La Scuola: Brescia.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Edizione Guerini Scientifica.

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E., (Eds.) (2021) *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Von Bertalanffy L., (1969), *Teoria generale dei sistemi*, Ed. Mondadori

SITOGRAFIA

<https://www.miur.gov.it/benessere-organizzativo>

<http://lnx.svimez.info/svimez/>

<https://www.osce.org/it/>

<https://www.format.unisa.it/>

ATTRIBUZIONI

Gli autori hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, è da attribuire a Antonella Izzo il paragrafo "La pedagogia e l'orientamento incontrano la politica", a Marielena Lettera il paragrafo "Il lavoro generativo: benessere e cura nelle organizzazioni", e a Benedetta Mazza il paragrafo "L'orientamento formativo: dalla promozione della persona al lavoro generativo".

Il paradigma dell'Orientamento Generativo: percorsi di ricerca e progettazione di "buone pratiche"

The paradigm of Generative Orientation: research paths and design of "good practices"

Maria Grazia Lombardi*, Marco Giordano**

*Università degli Studi di Salerno, Italia, mlombardi@unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, margiordano@unisa.it

ABSTRACT

Il presente lavoro intende analizzare, attraverso il paradigma dell'Orientamento Generativo (Mannese 2019) – da anni all'attenzione scientifica della Prof.ssa Emiliana Mannese e del suo gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno e finalizzato alla costruzione della "generatività", quale approccio epistemologico innovativo, rivolto alla lettura dell'umano e delle sue categorie (Mannese, 2011, 2016, 2018, 2019) – il progetto Orienta-Menti realizzato nell'ambito del Progetto Pilota Nazionale T.A.L.E.N.T.I. *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità*.

La specificità del progetto T.A.L.E.N.T.I. risiede nella sua struttura scientifica e nel suo impianto progettuale che anticipa le indicazioni che saranno poi presentate nel Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza (PNRR). Il PNRR proporrà, infatti, una riforma del sistema di Orientamento introducendo, nell'ambito del curriculum scolastico della scuola secondaria di primo e secondo grado, moduli di orientamento costituiti da circa 30 ore annue con la realizzazione di una piattaforma digitale di orientamento, relativa all'offerta formativa terziaria. La piattaforma digitale ha costituito, per il progetto T.A.L.E.N.T.I., un ambiente di apprendimento nel quale ciascuno studente partecipante ha fruito di uno spazio di scrittura del proprio progetto di sviluppo, attraverso dispositivi di informazione, accompagnamento e sostegno, dedicati all'orientamento formativo e professionale. Nella sua articolazione modulare il progetto T.A.L.E.N.T.I. ha poi previsto interventi a cura dei dipartimenti dell'Università degli Studi di Salerno, tra cui Orienta-Menti presentato, sotto la responsabilità scientifica di Maria Grazia Lombardi, dal Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione.

ABSTRACT

The present work intends to analyze, through the paradigm of Generative Orientation (Mannese 2019) – for years to the scientific attention of Prof. Emiliana Mannese and her research group of the Observatory on training processes and territorial analysis of the University of Salerno and aimed at building "generativity", as an innovative epistemological approach, aimed at reading the human and its categories (Mannese, 2011, 2016, 2018, 2019) – the Orienta-Menti project carried out as part of the National Pilot Project T.A.L.E.N.T.I. *Technologies, Learning and Work: Education, Net & Team-working for the development of Identity*.

The specificity of the T.A.L.E.N.T.I. project lies in its scientific structure and in its design system that anticipates the indications that will then be presented in the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). The PNRR will propose, in fact, a reform of the Guidance system by introducing, as part of the school curriculum of the first and second grade secondary school, orientation modules consisting of about 30 hours per year with the creation of a digital orientation platform, relating to the tertiary training offer. The digital platform has constituted, for the T.A.L.E.N.T.I. project, a learning environment in which each participating student has benefited from a writing space of their development project, through information, accompaniment and support devices, dedicated to training and professional orientation. In its modular articulation, the T.A.L.E.N.T.I. project then included interventions by the departments of the University of Salerno, including Orienta-Menti presented, under the scientific responsibility of Maria Grazia Lombardi, by the Department of Philosophical Human Sciences and Education.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Border, Generativity, Orientation, Planning, Training
Confine, Generatività, Orientamento, Progettualità, Formazione

1. PEDAGOGIA E CONFINI: L'ORIENTAMENTO GENERATIVO TRA INTENZIONALITÀ PEDAGOGICA E IMPEGNO EDUCATIVO

Le azioni dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, diretto dalla Prof.ssa Emiliana Mannese, si traducono in un impegno di ricerca costante, ormai decennale, orientato alla costruzione della "generatività" quale approccio epistemologico innovativo rivolto alla lettura dell'umano e delle sue categorie (Mannese, 2011, 2016, 2018, 2019).

Il paradigma della pedagogia come "scienza di confine" (Mannese, 2016) orienta questa riflessione verso la costruzione di una prospettiva di analisi che pone, dunque, sempre al centro l'umano, anche in relazione ai temi dell'orientamento e del lavoro, quale anello di congiunzione, terreno di confronto e di scontro, tra la pedagogia e le altre scienze.

Secondo Simmel (1970), citato da Bodei (2016), "«l'uomo è l'essere confinario che non ha confini», proprio perché nel trovarli, per lo più, li supera" (Bodei, 2016, p. 13).

La pedagogia, scienza di confine, iscrive i processi orientativi all'interno di una prospettiva generativa, dove, l'orientamento rappresenta l'azione pratica sulla quale si sostanzia la crescita del soggetto in formazione.

Pertanto, nel tentativo di condurre la riflessione anche oltre il confine dell'epistemologia pedagogica, si è scelto di assumere la postura di una Pedagogia con "attitudine allo sconfinamento" (Baldacci, Colicchi, 2018, p. 15).

Un'analisi che si lega coerentemente alla visione, già delineata da Mannese (2016), di una pedagogia che "potrebbe essere considerata una Scienza di Confine tra saperi, emozioni, epistemologie e vissuti, perché è l'unica che riflette sull'umano nella sua essenza di fine, senso e significato: si potrebbe dire in maniera olistica, senza scomporlo, cercando semmai di ricomporlo" (Mannese, 2016, p. 215).

Il paradigma pedagogico qui proposto indica la "generatività" (Ceruti, 2016 p. 16), come sua principale categoria e caratteristica, infatti, essa è, al tempo stesso, ricomposizione e azione creatrice di nuovi significati.

In questa urgenza di ricongiungimento dell'umano con la sua dimensione più profonda e complessa, si può cogliere tutta l'essenza della cura, intesa da Heidegger come "apriorità esistenziale" (Heidegger, 1969) e, dunque, come "Aver cura di sé" (Heidegger, 1976, Mortari, 2019) avendo e prendendo "a cuore destinalmente il proprio essere" (Heidegger, 1976, p. 270).

La cura di sé (Foucault, 1985) diventa, nella prospettiva offerta da vari autori (Cambi 2010, Mannese 2011, 2016, 2018, 2019, Maturana e Varela 2001, Mortari 2019), "processo formativo autopoietico" in grado di guidare l'uomo verso la produzione di esperienze significative, in direzione della possibilità di "dispiegare la forma migliore di sé" (Mortari, 2019), per la costruzione di una progettualità "generativa" (Mannese, 2019).

L'orientamento generativo (Mannese, 2019) consente, ai soggetti in formazione, di rileggere il proprio limite esistenziale delineando, in direzione opposta al senso comune e alla visione offerta dall'"ospite inquietante", (Galimberti, 2007), la possibilità di riporre maggiore fiducia nelle istituzioni.

A tale proposito, già nel 2008, una risoluzione del Consiglio europeo invitava tutti gli Stati membri dell'unione a integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle proprie strategie di apprendimento, lungo tutto l'arco della vita³⁵.

Sempre nella stessa risoluzione, l'orientamento venne definito come "un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione, gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate" (Risoluzione del Consiglio d'Europa, 2008).

L'importanza delle azioni di orientamento è rinvenibile anche all'interno delle Linee Guida relative ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO ex Alternanza Scuola Lavoro), in particolare nelle sue due principali dimensioni: orientativa e delle competenze trasversali (Decreto MIUR n. 774, 2019).

La dimensione orientativa dei PCTO si riferisce alle azioni che le istituzioni scolastiche devono promuovere al fine di garantire lo sviluppo delle competenze trasversali.

Il carattere formativo delle azioni di orientamento iniziale e in itinere confluisce, poi, nei percorsi che indirizzano gli studenti verso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie vocazioni, in una logica centrata anche sull' "auto-orientamento" (Batini, Bertolucci, 2017).

L'Osservatorio sui Processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, rivolge la sua attenzione di ricerca e di analisi epistemologica ai temi dell'apprendimento generativo, dell'orientamento generativo (Mannese, 2016, 2019) e della "Clinica della Formazione" (Massa,

³⁵ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02)

1992), coltivando, tra i suoi interessi di studio, l'indagine sulla "generatività" anche in associazione al pensiero.

Mannese (2016) infatti, scrive: "il pensiero transitorio nasce e si sviluppa nella rete, ci transita in una molteplicità di informazioni, si struttura nel qui e ora attraverso una curiosità momentanea, non è generalizzabile poiché si struttura come frammento di informazioni generando caos e disordine. [...]. Il pensiero attentivo o generativo, invece, risiede nella categoria extratemporale poiché genera conoscenza, è per noi controllabile poiché consente di accedere alle informazioni, è generalizzabile poiché da all'individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesi, produce conoscenza e genera la curiosità del sapere" (Mannese, 2016, p. 72).

Occorre, pertanto, investire nella formazione di un "pensiero generativo" (Mannese, 2016), che "lavora in maniera specifica sulle categorie della latenza e della metaforizzazione del vissuto, anche attraverso la narrazione autobiografica, proponendo, dunque, una lettura dinamica della cognizione e della bio-grafia individuale: "il pensiero si costruisce consapevole e consistente producendo "novità" (Maturana, Varela, 2001) e ampliando la portata delle nostre conoscenze" (Mannese, 2019, p. 33).

Gli approcci narrativi all'orientamento al lavoro mirano a promuovere forme di narrazione di sé utili a motivare l'intero processo di acquisizione di consapevolezza del sé, anche in relazione al riconoscimento della propria identità professionale.

La scrittura di sé permette al soggetto autobiografo di bilocarsi (Demetrio, 1993), di ripercorrere il proprio vissuto risignificandolo, di compiere dei salti all'indietro rivivendo alcune tappe della sua esistenza e progettando, attraverso l'immaginazione, il proprio futuro.

Questa azione poietica consente di raggiungere risultati significativi di sviluppo della consapevolezza del sé che si riflettono, proficuamente, anche sull'orientamento verso la scelta professionale.

"[...] la focalizzazione degli eventi topici, tipici, apicali della propria storia di vita; permette di innescare dei momenti di meta-riflessione che risignificano passato, presente e futuro e che stimolano il pensiero narrante ad aprire l'adulto (e il giovane) alla dimensione generativa del progetto e dell'intenzionalità" (Cappa, Orsenigo, 2020, p. 46).

Esiste, dunque, un rapporto di continuità e reciprocità tra il percorso soggettivo e l'identificazione e comprensione delle traiettorie professionali, che può condurre alla scoperta di occasioni nuove di riformulazione soggettiva e di attivazione degli ambienti di riferimento (Tommasini, 2007).

Il confine si configura, pertanto, come una linea sottile di demarcazione tra sé e la possibilità di cogliere, mediante scelte consapevoli e intenzionali, opportunità significative per la costruzione del proprio progetto di vita.

Il tema dell'orientamento, da sempre all'attenzione della pedagogia, coinvolge, in modo ancora più incisivo il dibattito contemporaneo, sul piano politico, sociale, culturale ed economico.

L'interesse crescente da parte delle istituzioni, si traduce, in epoca recente, in una serie di provvedimenti che confluiscono nella realizzazione di azioni strategiche di orientamento in ottica *lifelong*, nel tentativo di condurre le società complesse, fuori dall'impasse che la crisi pandemica ha prodotto.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) apre le sue premesse restituendo un quadro della situazione economica italiana, prima e durante la pandemia, molto poco rassicurante.

“La pandemia di Covid-19 ha colpito l’economia italiana più di altri Paesi europei. Nel 2020, il prodotto interno lordo si è ridotto dell’8,9 per cento, a fronte di un calo nell’Unione Europea del 6,2 [...]. La crisi si è abbattuta su un Paese già fragile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale. Tra il 1999 e il 2019, il Pil in Italia è cresciuto in totale del 7,9 per cento. Nello stesso periodo in Germania, Francia e Spagna, l’aumento è stato rispettivamente del 30,2, del 32,4 e del 43,6 per cento. Tra il 2005 e il 2019, il numero di persone sotto la soglia di povertà assoluta è salito dal 3,3 per cento al 7,7 per cento della popolazione – prima di aumentare ulteriormente nel 2020 fino al 9,4 per cento” (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), 2021, p. 2).

Se da una parte, però, le evidenze pongono l’accento sulle difficoltà di questo delicato momento storico, dall’altra, il PNRR profila un piano di ripresa che coinvolge, in visione prospettica, vari settori.

Il Piano si articola in sedici Componenti, raggruppate in sei Missioni.

Le sei Missioni del Piano sono: digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute.

Il denominatore comune delle Missioni del Piano è sicuramente la “formazione”, in tutte le sue declinazioni e ai vari livelli.

L’azione 4 del PNRR posta proprio sul potenziamento dei circuiti di istruzione e ricerca nel tentativo di colmare le principali carenze strutturali, all’interno dell’offerta dei servizi di istruzione del nostro Paese, per l’intero ciclo formativo.

Nello specifico, la Missione 4 contiene azioni strategiche finalizzate all’aumento dell’offerta di posti negli asili nido, punta a favorire l’accesso all’università, a rafforzare gli strumenti di orientamento e a riformare il reclutamento e la formazione degli insegnanti. (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), 2021, p. 17).

Come riporta, in sintesi, anche la nota informativa del Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP), nella sezione dedicata al contesto delle politiche europee: “L’Agenda europea per le competenze 2020 ricorda ai governi la necessità di garantire che tutti gli individui possano accedere a servizi di sostegno di alta qualità come l’orientamento professionale, mentre il pilastro europeo dei diritti sociali sancisce il diritto delle persone al lavoro e all’apprendimento permanente e la raccomandazione del Consiglio del 2020 relativa a un ponte verso il lavoro, che rafforza la garanzia per i giovani fa riferimento all’orientamento e alla valutazione delle competenze” (CEDEFOP, 2021, p. 2).

Occorre investire sull’impegno condiviso, pedagogico e politico, per potenziare la filiera Formazione, Orientamento e Lavoro in ottica generativa.

L’epistemologia pedagogica consente, come scrive Bertagna (2017), di analizzare in modo puntuale “ciascuno come unico” ed è proprio in questa considerazione che è possibile cogliere tutta la concretezza del valore formativo del lavoro.

Il lavoro rappresenta un'opportunità formativa quando il percorso è trasformativo e generativo (Bertagna, 2017).

Sarebbe auspicabile dunque immaginare una progettualità opportuna, pedagogica e politica, che stabilisca la propedeuticità dell'azione formativa di tutti gli attori e delle istituzioni coinvolti nella gestione dei processi orientativi, a monte dell'azione orientativa stessa.

La funzione orientativa in ottica generativa, solo se coadiuvata da un adeguato processo formativo, consente di garantire a tutti la "cura" necessaria alla piena crescita identitaria e alla valorizzazione dei singoli "talenti".

In questa prospettiva e altrove, il lavoro pedagogico si configura, quindi, come "una pratica di ricerca inesauribile, una pratica di consulenza costante che accompagna i processi formativi nel loro farsi" (Riva, 2004, p. 72).

2. IL PROGETTO ORIENTA-MENTI

Il progetto OrientaMenti si inserisce nell'ambito del progetto nazionale T.A.L.E.N.T.I. (*Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità*)³⁶ ideato e progettato dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Emiliana Mannese.

Il progetto T.A.L.E.N.T.I., attraverso la piattaforma *Moodle4TALENTI*, sviluppa un ambiente di progettazione e realizzazione di azioni orientative per lo sviluppo di competenze trasversali.

La metodologia di ricerca-intervento che informa l'approccio progettuale si fonda sugli studi scientifici riconducibili al quadro teorico della Pedagogia Generativa (Mannese 2016, 2019), sul versante metodologico propone l'applicazione della clinica della formazione (Massa 1992, Demetrio 2003, Riva 2004) e sul piano operativo, si avvale delle tecniche basate sulla narrazione, l'autobiografia, con un utilizzo significativo di strumenti digitali, all'interno della piattaforma *Moodle4TALENTI*.

Lungo questo asse teorico-operativo si inserisce il progetto OrientaMenti, presentato nell'ambito del più ampio progetto nazionale T.A.L.E.N.T.I., sotto la responsabilità scientifica di Maria Grazia Lombardi, dal Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione.

L'obiettivo del progetto non è tanto quello di mettere in evidenza l'offerta formativa del Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione, quanto piuttosto, quello di consentire l'approfondimento tematico di ambiti specifici legati alla focalizzazione dei profili formativi e professionali in uscita (formazione, competenze, contesti operativi, opportunità professionali), attraverso sezioni teoriche e metodologiche di impianto pedagogico-educativo che, attraverso la clinica della formazione, lavorano su alcune categorie (Empatia, Cura, Relazione) e sulle modalità attraverso cui queste categorie divengono essenziali nello studio prima e nell'esercizio della professione poi.

³⁶ <https://www.pcto.unisa.it/home/progetto-talenti>

L'ipotesi progettuale che guida le azioni di OrientaMenti è che, se da una parte bisogna favorire l'emersione di inclinazioni personali, sostenendo e facilitando l'autodeterminazione del progetto di vita, dall'altra bisogna costruire un percorso scientifico che consegni agli studenti la specificità del lavoro pedagogico decostruendo quelle false credenze con le quali, spesso, ci si approccia al mondo dell'educazione e del lavoro.

In questa direzione si struttura l'articolazione del progetto caratterizzato da un impianto modulare che nella Prima Fase, a seguito delle Azioni di T.A.L.E.N.T.I. tese a stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza del soggetto che intraprende il percorso formativo – curate e presiedute scientificamente dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale attraverso l'autobiografia, la clinica della formazione e l'orientamento narrativo – propone una guida al modulo, seguita dalla visione di un video sul profilo formativo in uscita, che orienta lo studente all'interno delle diverse sezioni del modulo spiegando, nel dettaglio, le singole attività e le finalità dei contenuti offerti.

Sempre all'interno della prima fase, l'articolazione del progetto Orienta-menti ha previsto la somministrazione di un test, differenziato per ciascun Corso di Studi afferente al DISUFF, organizzato sottoforma di FAQ (*Frequently Asked Questions*) e finalizzato proprio al processo di decostruzione.

La seconda fase rappresenta un primo approccio esperienziale alla scoperta delle principali categorie pedagogiche che connotano, in senso generale, le professioni educative: Empatia, Cura e Relazione. La scelta delle categorie indicate nasce dalla necessità di circoscrivere le attività in un ambito specifico rispetto al monte ore disponibili.

Lo studente, attraverso una serie di sollecitazioni, che vengono presentate mediante un approccio ludico (esercizi a completamento, trascina le parole, individua il termine mancante, ecc.), apprende e comprende la cornice teorica entro cui si sostanzia il lavoro del professionista dell'educazione.

La terza fase, infine, è caratterizzata da una sezione teorica e metodologica di impianto pedagogico-educativo costituita da simulate le cui attività sono differenziate per ciascun CdS.

Si tratta di una fase la cui articolazione teorico-operativa segue lo schema presentato in tabella.

SITUAZIONE PROBLEMA	PILLOLA TEORICA	RIFLESSIONE CRITICA	QUESTIONARIO DI VERIFICA	IL RACCONTO DI UNA ESPERIENZA
<i>Che si attiva, a partire dalla visione di un video i cui contenuti sono differenziati sulla base dei Curricula dei corsi di Studio</i>	<i>Presentata attraverso attività ludiche che lasciano emergere le specificità teoriche di riferimento</i>	<i>Con la lettura e l'ascolto di un brano pedagogico</i>	<i>Verifica del grado di comprensione della tematica analizzata e di immedesimazione emotiva connessa alla situazione-problema presentata</i>	<i>Descrizione dell'esperienza, diretta o indiretta, a contatto con uno o più degli ambiti in cui operano i professionisti dell'educazione.</i>

**Il presente schema è tratto dalla proposta progettuale relativa alle azioni Dipartimentali per il progetto T.A.L.E.N.T.I.*

Tutte le attività seguono il principio della propedeuticità nel passaggio dalla sezione precedente a quella successiva.

Emerge nella struttura progettuale il paradigma dell'Orientamento generativo (Mannese 2011, 2016, 2019) caratterizzato da una prospettiva pedagogica che, superando le logiche riduzioniste di impianto esclusivamente informativo, consulenziale o direzionale, orienta la riflessione su un piano più specificatamente epistemologico che si interroga sulla modalità attraverso cui i processi orientativi si traducono epistemologicamente sul piano delle prassi.

Il progetto OrientaMenti, dunque, in quanto azione dipartimentale specifica, in riferimento ai PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento), ha rappresentato per i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado, in particolare per le classi quinte, un'occasione per sperimentare, mediante l'immedesimazione, il ruolo, le funzioni e gli ambiti entro cui operano i professionisti dell'educazione e della formazione.

Tutte le proposte progettuali, altrimenti definite come "azioni a cura dei dipartimenti", all'interno del Progetto Nazionale T.A.L.E.N.T.I., sono state precedute dal percorso in Orientamento Narrativo finalizzato al miglioramento del grado di consapevolezza di sé e della propria metacognizione, per l'individuazione delle attitudini vocazionali e dei singoli "talenti" degli studenti.

L'accesso all'ultima fase di T.A.L.E.N.T.I., Orientamento Generativo, sia per OrientaMenti che per tutte le altre azioni progettuali dipartimentali dell'Università degli Studi di Salerno, è stato consentito, in considerazione del rispetto della propedeuticità relativa al completamento delle singole iniziative scelte, solo agli studenti che avevano completato con esito positivo tutte le fasi precedenti, dunque, sia quelle relative al percorso in Orientamento Narrativo che quelle connesse alle azioni progettuali dipartimentali per i PCTO.

La struttura scientifica del Progetto T.A.L.E.N.T.I., attraverso il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese 2016, 2019), ha inoltre anticipato le indicazioni ministeriali contenute nel PNRR in termini di innovazione e di sperimentazione.

È dunque nel paradigma della generatività che è possibile rileggere e reinterpretare il principio pedagogico fondativo per la progettazione di percorsi di "orientamento generativo", basati sull'individuazione di scelte consapevoli in grado di far emergere l'autenticità di ciascun talento.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci M., Colicchi E. (a cura di). (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: Franco Angeli

Batini F., Bartolucci M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza*, in Batini F., Giusti S. (2017). *Empowerment delle persone e delle comunità. Le Storie siamo noi, Quaderno di Lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia. pp. 28-39.

- Batini F., Sarto G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento
- Bertagna G. (2017). *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in Alessandrini G. (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bodei R. (2016). *Il limite*. Bologna: Il Mulino
- Cappa F, Orsenigo J., (2020). *La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti*. Pedagogia Oggi / Rivista SIPED /anno XVIII /n. 1 /2020, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) (2021). *Nota Informativa. Uno sguardo nuovo sulla professionalità degli Operatori dell'orientamento*. (N. de catalogo: TI-BB-21-006-IT-N ISBN 978-92-896-3198-3, doi:10.2801/997976ISSN 1831-2454)
- Demetrio D. (1993). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. (1985). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata nel 1984)
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger M. (1969). *Essere e Tempo*. Torino: Utet
- Heidegger M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia
- <https://www.governo.it/it/approfondimento/italiadomani-dialoghi-sul-piano-nazionale-di-ripresa-e-resilienza/18608> (ultima consultazione 18/05/2022)
- Lombardi, M.G. (2014). *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*. Pisa: ETS
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2021). *La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace*. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*, Pensa Multimedia, pp. 24-30
- Massa R. (ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- MIUR, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145).
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.

Tomassini M. (2007), *L'identità nei sistemi di lavoro e organizzazione: una prospettiva tardo moderna*, in Talamo A., Roma F. (a cura di), *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.

T.A.L.E.N.T.I. (*Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità*) <https://www.pcto.unisa.it/home/progetto-talenti>.

ACKNOWLEDGE / ATTRIBUZIONE

Gli autori hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, è da attribuire a Marco Giordano il paragrafo 1. "Pedagogia e confini: l'orientamento generativo tra intenzionalità pedagogica e impegno educativo" e a Maria Grazia Lombardi il paragrafo 2. "Il progetto OrientaMenti".

L'Orientamento tra generatività e narrazione

The Orientation between generativity and narration

Raffaella Marigliano*, Rossella Luongo**

*Università degli Studi di Salerno, Italia, r.marigliano5@studenti.unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, r.luongo17@studenti.unisa.it

ABSTRACT

L'articolo si propone di indagare i possibili itinerari da perseguire per rispondere alle necessità della contemporaneità che vede l'individuo sempre meno capace di prevedere e progettare il proprio percorso esistenziale, invischiato nel passato, nell'inafferrabilità del presente o nell'incertezza del futuro. Ricorrendo ad una prospettiva generativa che trova il suo riferimento teorico-pratico nelle ricerche e nelle azioni del gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, si guarda all'orientamento come percorso costantemente aperto al cambiamento e incentrato sull'individuo, qui inteso come attivo costruttore della propria esistenza, e alla tecnica narrativa come metodo che appare più di altri adeguato a stimolare processi nei quali il soggetto possa esplorare se stesso e i propri vissuti, il proprio ambiente, le proprie aspirazioni e desideri per imparare, narrando e narrando-si, a percepire la propria identità, sociale, personale e professionale come un processo in divenire.

ABSTRACT

The purpose of the article is to examine the possible patterns that allow to satisfy the needs of the contemporary reality in which a person is less and less able to imagine and design their existential path, entangled, as they are, in the past, in the elusiveness of the present or in the uncertainty of the future. Resorting to a generative perspective that finds its theoretical-practical reference in the research and actions of the research group of the Observatory on Formative Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno, one comes to consider guidance as path constantly open to change and focused on the individual, seen as an active creator of their life (or existence). Furthermore, the generative perspective sees the narrative technic as a method that is more adequate than others to stimulate processes in which the individual can explore themselves and their life experience, their surrounding, their ambitions and their desires, so that, by narrating and narrating about themselves, they can learn to consider their social, personal, and professional identity as process of becoming.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientation; Generativity; Complexity; Life project; Identity; Narration
Orientamento; Generatività; Complessità; Progetto di vita; Narrazione

MODELLO DI ORIENTAMENTO GENERATIVO PER ABITARE LA COMPLESSITÀ

La ricerca pedagogica richiede l'avvio di un processo riflessivo e valutativo della realtà in oggetto affinché, in relazione ad essa, si possa giungere a decisioni che comportino pratiche efficaci. Tuttavia, “senza l'analisi di contesto qualsiasi progettazione educativa risulta incapace di soddisfare i reali bisogni educativo-formativi dei soggetti presenti sul territorio” (Castaldi, 2019, p. 24). È indispensabile, pertanto, partire da un'analisi attenta della contemporaneità da cui sarà resa evidente, nel corso di tale riflessione, la necessità di ricorrere a processi orientativi in una prospettiva generativa con il fine pedagogico di aiutare il soggetto a costruire il proprio percorso narrativo. Tali considerazioni trovano il loro riferimento teorico-pratico nelle ricerche e nelle azioni del gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è responsabile scientifico la professoressa Emiliana Mannese, che lavora da tempo alla costruzione del paradigma della generatività pedagogica legata ai temi dell'apprendimento e dell'orientamento, offrendo l'occasione di ripensare il nostro sistema di formazione e educazione in relazione ai cambiamenti socio-culturali in atto e in risposta alle esigenze di realizzazione esistenziale dei soggetti in formazione, mutamenti ai quali anche il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza volge una particolare attenzione progettuale.

Le riflessioni sulla contemporaneità sono molteplici. Numerosi sociologi, pedagogisti, psicologi e demografici pongono la propria attenzione sulla complessità e sui mutamenti repentini che la caratterizzano. L'avvento improvviso della pandemia di Covid19, stravolgendo il concetto di 'normalità' a cui noi eravamo abituati, ha ancor di più reso evidente l'imprevedibilità e l'incertezza che caratterizza la vita stessa. Questo ha ulteriormente inasprito la sensazione generale di disorientamento che emerge nella quotidianità di ciascun individuo rispetto ai quali si pone, in antitesi, la rapida trasformazione del mercato del lavoro e del mondo della digitalizzazione. La complessità è ciò che accumuna l'uomo stesso con l'ambiente in cui vive. “La vita, intesa in senso biologico e biografico, è caratterizzata da complessità, imprevedibilità e incertezza e mal si presta a essere raccontata in termini di linearità, cronologica o causale” (Cappelletti, 2018, p. 14). La soggettività umana è costitutivamente aperta al cambiamento, al possibile, all'imprevedibile ovvero ad una molteplicità di incognite e variabili. Provare a non far propria questa verità e perseverare verso un pensiero lineare che esclude contraddizioni e ambiguità dell'uomo e della contemporaneità stessa, conduce soltanto alla ricerca di una continuità inesistente. Per questo, la letteratura pedagogica ha assunto sempre di più come oggetto di riflessione una visione olistica, ecologica, che riconosce la natura processuale e dinamica di ogni forma di vita. La pedagogia come Scienza di Confine, infatti, “riflette sull'uomo in maniera olistica, senza scomporlo, cercando semmai di ricomporlo”. (Mannese, 2018, p. 215). Gli stessi filosofi Edgar Morin e Mauro Ceruti concordano nell'affermare che bisogna ricorrere a un nuovo paradigma culturale per la nascita di un nuovo umanesimo che ponga al centro l'uomo e le sfide che quest'ultimo è chiamato ad affrontare (Mannese, 2016, p. 22). “Il nuovo umanesimo dovrebbe [...] costruire nuovi scenari culturali sociali e educativi consoni a sostenere i veloci cambiamenti, ricordando che l'uomo è *pensiero*, è *riflessione*, è *divenire storico*” (Mannese, 2016, p. 22). Tali presupposti sono propri del paradigma della generatività, nodo cruciale del processo di trasformazione a cui si cerca di ambire. Dall'applicazione di questo paradigma al pensiero umano e al modo in cui l'uomo si percepisce e percepisce gli altri, derivarono i concetti di pensiero e individuo generativo affrontati dalla prof.ssa Emiliana Mannese all'interno del suo libro del 2016 *Saggio breve per le nuove sfide educative*:

“Il pensiero generativo si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro, è per noi controllabile poiché consente di accedere alle informazioni senza un flusso indiscriminato, è generalizzabile poiché dà all’individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce conoscenza genera la curiosità del sapere, crea legami poiché nasce in una relazione e dalla relazione stessa trae significato facilitando l’apprendimento profondo.” (Mannese, 2016, p. 21-22).

Con il concetto di individuo generativo si fa riferimento, invece, alla necessità di percepire sé stessi e gli altri come uni e molteplici, guardando alla diversità come un aspetto che caratterizza ogni cultura, ogni individuo (Mannese, 2016, p. 21-22). Questo cambio di paradigma richiede uno sforzo necessario per preservare lo stesso divenire umano così come per abitare il mondo nella sua complessità presente, ma allo stesso tempo implica un processo di cambiamento che dapprima coinvolge le nostre scuole e istituzioni affinché siano capaci di guidare l’individuo verso pensieri, azioni e progetti di vita che rispecchino il paradigma della generatività. Agire seguendo questo approccio implica la realizzazione di una progettualità esistenziale che pone l’uomo e la sua vita al centro degli interventi formativi e educativi col fine pedagogico di fornirgli gli strumenti necessari per costruire e ri-costruire ogni volta il proprio progetto di vita. Il rischio di trascurare simili considerazioni è di accrescere ulteriormente le forme di disagio esistenziale che emergono nel nostro paese ricordando che:

“Il disagio è l’esito del fallimento derivante dall’aver ripetutamente preso atto che i mezzi e gli strumenti di cui si dispone non risultano adeguati a far fronte alle situazioni e per trovare un equilibrio tra il poter essere sé stessi e, al contempo, rispondere in modo creativo alle aspettative e alle richieste che l’ambiente impone” (Amenta, 2004, p. 7).

A tale proposito, dal rapporto Svimez 2021 emerge un dato particolarmente significativo che mette in luce come nell’anno di pandemia i giovani under 35 che non studiano e non lavorano (Neet) nella media del 2020 sono saliti al 36,1% nel Mezzogiorno dal 35,8% nel 2019, ed al 18,6% nel Centro-Nord rispetto 16,6% nel 2019. Dal dossier del Ministero dell’istruzione di maggio 2021³⁷, invece, si evince come tra gli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020 hanno abbandonato gli studi lo 0,93% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado a inizio anno scolastico e il 3,33% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di II grado. Per fornire una risposta a queste emergenze territoriali, oltre all’attuazione di politiche nazionali adeguate al problema, sembra divenire indispensabile aiutare il singolo “a riappropriarsi e forse ricostruire la facoltà di giudizio su di sé e sul mondo” (Mannese, 2020, p. 57), imparare a ripensarsi singolarmente e al contempo come parte di un mondo altresì variegato, molteplice ed eterogeneo. Certamente, come afferma il pedagogista Franco Cambi, “il soggetto, [...] più dis-orientato e sempre più alla ricerca di-sé, [...] ha bisogno di tornare a sé stesso, di controllare il proprio io, di stabilire una pratica di sorveglianza e di ricostruzione che lo innervi e lo guidi.” (Cambi, 2010, p. 42). In questa direzione sembra muoversi il PNNR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che in risposta al fenomeno dell’abbandono scolastico e dei neet, propone una riforma del sistema di orientamento che prevede l’implementazione della stessa pratica nelle scuole. L’orientamento, come si legge nelle linee guida nazionali per l’orientamento permanente del 2014 “assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e decisione con l’obiettivo di promuovere

³⁷ Fonte: MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica

l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale''. L'orientamento come forma di progettualità esistenziale risulta essere una pratica efficace e di sostegno al progetto di vita dell'uomo. Tuttavia, troppo spesso esso ha rappresentato una forma di adattamento dei soggetti alle richieste del "mercato" della formazione e/o del lavoro. Il pedagogista Giovanni Maria Bertin ha dedicato molto spazio a questo aspetto, mettendo in evidenza come la *condizione data* per cui tutti ci troviamo inseriti in svariati contesti esistenziali, tra cui quelli familiari, sociali, naturali etc., inevitabilmente comporta la presenza di condizionamenti con cui vi è il rischio di identificarsi (Contini, 2004, p. 13). Questa importante considerazione la si evince chiaramente dall'analisi dei dati del Rapporto OCSE 2018 svolta dalla prof.ssa Emiliana Mannese all'interno del suo saggio, *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, che mostra come la facoltà di giudizio degli studenti sia oggi fortemente compromessa dal ricorso costante ad un apprendimento transitorio al punto tale che questi ultimi appaiono incapaci di distinguere un fatto da un'opinione (Mannese, 2020, p. 39). Nelle scuole, anche l'orientamento stesso finisce col diventare una mera guida verso una direzione lineare e riduttiva, trascurando la riflessività che caratterizza l'uomo. Queste constatazioni rendono evidente la necessità di ricorrere a un modello orientativo in una prospettiva generativa nel sistema scolastico che non miri a facilitare una forma di adattamento in senso deterministico, ma a generare (dis)orientamento da cui si innesci la facoltà di giudizio mediante la centralità attribuita alla persona che agisce e compie esperienze dotate di senso e significato. L'orientamento generativo essendo una pratica esistenziale consente all'individuo di costruire e ri-costruire il proprio progetto di vita inteso come un processo di auto-orientamento in continuo cambiamento. "Orientarsi significa sperimentarsi nell'incertezza" (Formenti, Luraschi, Galimberti, Rossi, 2017, p. 74) "costringe l'uomo a svolgere un continuo lavoro di "aggiustamento" della propria biografia disancorandosi da forme sociali storicamente stabilite (Di Fraia, Risi, 2017, p. 59), ma al contempo è in questa stessa capacità di vivere il proprio progetto di vita considerandolo un processo sempre aperto che risiede la possibilità concreta di abitare la complessità. Tuttavia, ciò non significa che l'uomo è inesorabilmente destinato a perdersi in essa, ma al contrario, la progettazione esistenziale, di cui si incarica l'educazione, impedisce al soggetto di perdersi nel contingente, nella superficialità dell'inessenziale, nell'inautenticità del già dato. In sintesi, il modello generativo orientativo racchiude in sé tutti gli aspetti sopra evidenziati come la preservazione della diversità per il superamento dei condizionamenti esterni, la percezione di sé come uno e molteplice, lo stesso pensiero generativo che rappresenta la corretta forma di pensiero per imparare a imparare, che oggi "significa imparare a vivere in un mondo complesso e vulnerabile, a trasformare le vulnerabilità in resilienza, a pensare senza la sicurezza delle nostre dimensioni 'logiche' e 'scientifiche', ad abitare in un mondo intrinsecamente problematico" (Ceruti, Bellusci, 2021, p. 40). L'orientamento, connesso al costrutto della generatività, rinviene nella narrazione uno strumento indispensabile al raggiungimento di un percorso riflessivo che renda visibile alcune "dimensioni relative a una latenza pedagogica, ad aspetti impliciti e nascosti dell'esperienza educativa che chiedono di essere riconosciuti e tematizzati, all'intreccio costitutivo tra mondo della formazione e mondo della vita" (Massa, 2000, p. 144). La clinica della formazione, servendosi della metodologia narrativa, intende "andare a scoprire, sotto il registro progettuale della formazione in senso tecnico e intenzionale, il registro latente delle fenomenologie esistenziali, dei modelli di comprensione, delle dinamiche affettive e dei dispositivi di elaborazione che soggiacciono a esso" (Massa, 1990, p. 583). In questo senso, la narrazione di storie di vite condivise consente al soggetto in formazione di "recuperare segmenti esperienziali riferibili ad apprendimenti conseguiti in diversi contesti ed in tempi differiti" (Cinquelpalmi, 2010, p. 40)" permettendo, allo stesso tempo, di aprire scenari nuovi, imprevedibili. La narrazione autobiografica, pertanto, rappresenta uno

strumento che, in opposizione alla stagnazione e transitorietà, orienta alla generatività, cioè a nuove possibilità di sviluppi evolutivi.

PROMUOVERE LA CAPACITA' NARRATIVA PER COSTUIRE IDENTITA' PERSONALI E PROFESSIONALI CONSAPEVOLI

Il processo di orientamento ha un ruolo strategico rispetto a quelle criticità del nostro tempo quali, ad esempio, la dispersione scolastica, il disallineamento della formazione con il mondo del lavoro e l'incertezza esistenziale generata dalla percezione di un futuro sempre precario o incerto (Margottini, 2017 pp. 44), in risposta alle quali, come si è visto, sembra sempre più necessaria l'assunzione di una prospettiva che guardi alla valorizzazione e all'autonomia del soggetto, al potenziamento delle sue capacità di autodeterminazione e autoregolazione intese come dimensioni utili a dare un senso al suo personale progetto di vita (Margottini, 2017, pp-44).

L'orientamento verrebbe così a configurarsi come motivo vitale della formazione e come un processo che passando per i diversi gradi di scolarizzazione ed istruzione, dall'infanzia all'università e procedendo oltre, accompagna l'individuo nell'intero percorso esistenziale e crea le condizioni per colmare il gap tra ciò che egli è e si sente, in un particolare frangente di vita, e ciò che ancora non è e potrebbe diventare (Mura, 2018).

Tale urgenza risulta ulteriormente acuita se si riflette sulle condizioni di una società che è da tempo minata da forme di disorientamento individuale e collettivo (Mura, 2018, pp. 14), e ancor più oggi, con la pandemia prima e la guerra in Ucraina poi, sente il peso della non prevedibilità di un possibile progetto di vita.

In un simile scenario la ragione, intesa come *logos*, diviene strumento privilegiato di resilienza, strumento di previsione e di controllo del mutevole che, dando forma al movimento della vita (Mannese, 2011, p. 17) diviene punto di congiunzione tra i termini "linguaggio" e "formazione" e quindi una modalità di articolazione del pensiero e del linguaggio che ha come scopo essenziale la formazione (conformazione, trans-formazione) dell'uomo (Mannese, 2011 p. 19).

Lo stesso termine linguaggio viene qui inteso nel suo più ampio spettro di *logos* e quindi come un modo di articolare il senso dell'esistenza traducendolo in segno (Mannese, 2011).

“È, infatti, nella dimensione linguistica che i vissuti soggettivi nascono e si sviluppano nel tempo partendo dal nostro inconscio, dal nostro non luogo della mente che è la latenza, produttrice di metabolizzazione storica del nostro vissuto e del nostro processo formativo sotteso a quello più evidente e tangibile” (Mannese, 2011, p. 20).

In particolare, all'interno dello spazio linguistico è alla metafora che viene riconosciuto un ruolo cognitivo, oltre che estetico, nel senso che essa partecipa alla costruzione o reinterpretazione dei vissuti personali tessendoli in una trama narrativa dotata di senso e permettendo al soggetto di accedere a nuove prospettive, modi di pensare o agire anche diversi dagli schemi mentali interiorizzati con l'esperienza.

Con riferimento alla nozione costruita e studiata da Zimbardo e nota come Prospettiva temporale, un processo basilare del funzionamento dell'individuo e della società che funge, per l'appunto, da schema mentale nell'orientarsi nel mondo, nell'assegnare ordine, coerenza e significato ad eventi e nel costruire aspettative e scenari ipotetici, sembra prevalere al giorno d'oggi uno sbilanciamento negativo spesso inconsapevole delle prospettive temporali verso il Passato, il Presente o il Futuro.

Trovare, invece, una combinazione ottimale aiuterebbe, secondo Zimbardo e Boyd (2009), a vivere la vita al meglio delle proprie possibilità.

È chiaro che non è semplice intervenire su tali schemi e sulla motivazione dall'esterno, ma è certamente possibile, attraverso momenti di riflessione e consapevolezza sulle possibili narrazioni della propria esistenza che mirano a definire o reinterpretare i modi di sentire, pensare, agire e apprendere, tendere verso la promozione dell'Empowerment dell'individuo.

La parola Empowerment, che a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso ha progressivamente assunto sempre più rilievo, sembra essere oggi quella più adatta a sintetizzare le finalità dei processi formativi e dell'orientamento narrativo che qui si intende delineare.

Tale costrutto, infatti, fa letteralmente riferimento ad un processo di progressiva acquisizione di potere che consente all'individuo di esercitare un controllo sul proprio ambiente, di compiere delle scelte, prendere coscienza delle proprie risorse e di percepire uno stretto legame tra i propri obiettivi e il modo in cui raggiungerli oltre che una corrispondenza tra gli sforzi compiuti e i risultati ottenuti. Si tratta di un processo complesso che ben si allinea con la nozione di generatività già descritta e che si esplica nello sviluppo di tre elementi: autostima, autoefficacia e autodeterminazione.

Se con il termine autostima si fa riferimento al sé percepito, al senso soggettivo e duraturo del proprio valore personale e quindi a quello che Bracken (1993) definisce come uno stile di risposta appreso che riflette le valutazioni operate dall'individuo delle sue esperienze e dei suoi comportamenti passati e che predice, in una certa misura, i comportamenti futuri; l'autoefficacia (Bandura, 1996) si basa su un insieme di convinzioni e credenze su se stessi, sul sentirsi capaci di gestire una determinata azione, che si sviluppano nel corso del tempo con l'esperienza. Essa fa riferimento, dunque, alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati (Bandura, 1996). Tale costrutto, in quanto predittore dell'atteggiamento verso un compito e del grado di impegno e perseveranza di fronte a obiettivi più o meno difficili, influisce sulle attribuzioni causali per le quali la persona tende ad attribuire a sé o agli altri, a fattori interni o esterni, la causa dei suoi successi o insuccessi (Margottini, 2017, pp. 45).

L'Autodeterminazione, infine, è espressione della libertà dell'individuo e fa riferimento alla capacità di prendere autonomamente decisioni in seguito ad una valutazione della realtà e sulla base di una prospettiva esistenziale.

Si evidenzia, pertanto, come l'aspetto decisionale implichi necessariamente l'elaborazione o la rielaborazione dei progetti di vita, l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare e una continua interpretazione e reinterpretazione del proprio sé e dei propri vissuti alla luce del presente.

Gli stessi Zimbardo e Boyd (2009) hanno esplorato l'incidenza del passato sullo stato psicologico presente giungendo alla conclusione che non sono gli eventi passati in sé ad influenzare più di ogni altra cosa la vita degli individui ma gli atteggiamenti verso questi stessi eventi. La distinzione tra passato e il modo in cui lo interpretiamo, allora, diviene cruciale, perché è proprio qui che può collocarsi una possibilità di cambiamento ma anche di ritorno in se stessi, di scoperta dell'impalcatura della propria storia di vita, dei molti io che si è stati e che si vorrebbe essere, la capacità di imparare a sdoppiarsi e moltiplicarsi, di rimettere in ordine i tasselli scompigliati del proprio vissuto e così rinascere (Demetrio, 1996, p. 83).

In questa cornice, la narrazione può diventare lo strumento efficace per costruire uno spazio in cui i soggetti possano riconoscersi come detentori di un potenziale illimitato, capaci di agire in autonomia e in ascolto dei propri bisogni e delle proprie passioni sempre in un rapporto di interdipendenza con il mondo e gli altri aldilà dei limiti e delle risorse possedute dalle singole identità-storie (Mura, 2018)

in un incontro autentico e generativo che diviene luogo emotivo e culturale sempre aperto a nuove possibilità di conoscenza.

Narrarsi è un processo che può ridare o costantemente aggiungere alla vita stessa un senso, consentendo al soggetto di avvertire, non senza sforzi, una sorta di passione per il proprio passato che riesce gradualmente a trasformarsi in passione di vita ulteriore (Demetrio, 1996, p. 10). È, pertanto, una risorsa preziosa quando si fa promessa di altro futuro, quando riesce ad evidenziare ciò che ancora c'è da fare, quando lascia spazio alla riconciliazione con il proprio sé a partire da una conversazione intima e personale tra la consapevolezza dei propri limiti e la fantasia del loro superamento (Demetrio, 1996).

Emerge, dunque, uno stretto legame tra Progetto di vita e approccio narrativo, perché ogni progettualità aperta non può che collocarsi nel dialogo tra memoria e futuro e in un processo interattivo e dialettico tra le possibili storie, individuali e collettive, da raccontare e raccontar-si (Mura, 2018, p. 34).

Se formarsi al progetto di vita significa potersi riconoscere come soggetto attivo, costruttore critico capace di vivere e scegliere le direzioni di senso delle proprie prospettive future, narrare la propria storia a se stessi e agli altri, ricordarla, scriverla e rimaneggiarla significa compiere un atto di ri-progettazione esistenziale (Mura, 2018, pp. 34-35) ed è pertanto la strada che oggi più che mai occorre perseguire in campo formativo e professionale.

È ormai noto che per quanto concerne la sfera professionale così come per quella esistenziale, assistiamo ad una sempre maggiore imprevedibilità dei destini individuali (Batini, 2006).

Il mondo del lavoro, coerentemente con la complessità del nostro tempo, ha ormai caratteristiche instabili, sempre aperto all'evoluzione e al cambiamento dal punto di vista sia tecnologico sia organizzativo. In un contesto così costruito diventa difficile fare riferimento a figure e ruoli professionali predeterminati in maniera precisa e definita. Per questo motivo, è importante insistere sul potenziamento delle qualità umane e professionali del soggetto, sul ruolo del senso e della prospettiva esistenziale da un lato e della narrazione dall'altro (Pellerey, 2016, p.58), nella convinzione che, seguendo l'intuizione di Zimbardo, sugli orientamenti da assumere incide fortemente il giudizio che si dà del proprio passato, la capacità di prospettarsi il proprio futuro e di vivere il presente (Pellerey, 2016, p. 58) e che al mondo lavorativo post-moderno occorrono identità sempre più capaci di tenere insieme se stesse mentre esse stesse si modificano (F. Batini e R. Zaccaria, 2002). L'orientamento verrà letto allora alla luce del binomio innovazione-conservazione: ad esso non viene richiesto di sradicare ma di inserirsi nei percorsi di costruzione delle singole identità, nelle personali narrazioni, per renderne consapevoli e, se è il caso, introdurre mutamenti (Batini, 2005).

Il problema non è se l'identità esista o meno, ma quanto il singolo riesca ad esserne consapevole nel suo continuo divenire e in tutte le sue molteplici dimensioni e possibilità.

Se per identità si intende un percorso, allora i segnali principali, sino al punto in cui esso può essere narrato, interpretato e modellato, possono e devono essere rintracciati perché lo smarrirli provoca confusione nel proprio particolare cammino, e questo può condurre nelle strade sbagliate, in sentieri prefissati, indesiderati o sbarrati per la paura di perdersi (Batini, 2005).

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

Alla luce delle considerazioni emerse dalla presente trattazione, in risposta alle problematiche dettate dalla complessità del nostro tempo, appare evidente la necessità di ricorrere al paradigma della

generatività per interpretare l'orientamento nei termini di una progettualità esistenziale sempre aperta al divenire. Si tratta di una prospettiva indissolubilmente legata alla dimensione narrativa che consente di dare senso al proprio vissuto esistenziale per reinterpretarlo e proiettarlo nel futuro facendo spazio alla costruzione di identità, sia personali che professionali, consapevoli.

Ciò significa aprire un orizzonte di senso in cui il lavoro e la professione diventino parte integrante della definizione del sé; significa spostare lo sguardo sull'individuo e ridargli voce per esprimersi e per ritrovarsi in una realtà sociale e lavorativa che appare sospesa (Selmo, 2016) ma, più di tutto, significa trovare uno strumento che riesca a rispondere a quella domanda sul significato della propria identità, sugli orizzonti della propria esistenza, sulle condizioni e i limiti incontrati e su come oltrepassarli per alimentare il desiderio di "divenire il proprio poter essere" (Mortari, 2006, p. 1).

BIBLIOGRAFIA

AMENTA, G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La scuola.

BANDURA, A. (1996). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.

BARTIN, G. M., CONTINI, M. G., (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore

BATINI, F., & ZACCARIA, R. (Eds.) (2002). *Foto dal Futuro. Orientamento narrativo*. Genova: Zona.

BATINI, F. (Ed.) (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erickson

BRACKEN, B.A. (1992). *Multidimensional self concept scale*. Austin, TX: Pro-ed
(trad. it., 1993). *Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson

CAMBI, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

CAMBI, F. (Ed.) (2005). *L'autobiografia: uno strumento di formazione*, in Pulvirenti F. *Pratiche narrative per la formazione*, articolo in M@gm@- rivista di studi sociali - vol. 3 n. 3 luglio-settembre.

CAPPELLETTI, A. (2018). *Ogni vita è un sistema. Narrazione di sé e approccio sistemico*. Roma: AIEMS Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche.

CASTALDI, M.C. (2019). 'Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività Volunteering as a gift practice and helping relationship in the construction of the life project' in *Persona, Cura, Territorio. Nuovi paradigmi educativi*, Volume I n. 1, V. Iori, E. Mannese (Eds.). Fisciano: Attualità pedagogiche

CERUTI, M., BELLUSCI, F. (2021). Governare ed educare al tempo della complessità in *Pedagogia e politica: costruire comunità pensanti*, Volume 3 n.1, L. Violante, P. Buttafuoco, E. Mannese (Eds.). Fisciano: Attualità Pedagogiche.

CINQUEPALMI, G. (2010). "Il laboratorio autobiografico nella pedagogia clinica. Resoconto di una prassi" in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, Volume 6 n.16.

- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina
- DEWEY, J., CODIGNOLA, E., (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- FORMENTI, L., LURASCHI S., GALIMBERTI A., ROSSI, M., (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante in *Empowerment delle persone e delle comunità*, Quaderno di lavoro, VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo, F. Batini, S. Giusti (Eds.). Lecce: PensaMultimedia Editore.
- DI FRAIA G., RISI E. (2017). “Storie e percorsi tra tempo e identità. Le aspirazioni dei giovani in una ricerca narrativa” in *Empowerment delle persone e delle comunità*, Quaderno di lavoro, VI Convegno biennale sull'orientamento narrativo, F. Batini, S. Giusti (Eds.). Lecce: PensaMultimedia Editore
- MANNESE, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: PensaMultimedia Editore
- MANNESE, E. (2018). *La pedagogia come “scienza di confine”. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore
- MANNESE, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli
- MANNESE, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore
- MASSA, R. (2000). *Cambiare la scuola: educare o istruire?* Roma: Laterza Editori
- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* Roma-Bari: Laterza Editori
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C. & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa dell'orientamento, in *Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research, anno X, numero speciale 2017. Lecce: PensaMultimedia Editore
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- MURA, A. (Ed.) (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- PELLEREY, M. (2016). *Orientamento professionale e prospettiva temporale*. Rassegna Cnos 2/2016.
- ZIMABRDO, P., G., & BOYD, J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.

ACKNOWLEDGE / ATTRIBUZIONE

Gli autori hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, è da attribuire a Raffaella Marigliano il paragrafo “Modello di orientamento generativo per abitare la complessità” e a Rossella Luongo il paragrafo “Promuovere la capacità narrativa per costruire identità personali e professionali consapevoli”.

Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento

The T.A.L.E.N.T.I project: innovative teaching methodologies and digital platform for guidance

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

Il contributo intende presentare la prospettiva scientifica entro la quale si iscrive il progetto T.A.L.E.N.T.I.: la generatività, il pensiero, l'apprendimento e l'orientamento generativo. T.A.L.E.N.T.I. è ideato, progettato e realizzato dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa E. Mannese. L'articolo si propone di delineare lo scenario e i paradigmi di riferimento, il quadro teorico che fonda il progetto educativo, la cornice epistemologica dell'indagine, l'impianto strategico e metodologico del percorso educativo, la portata pedagogica della ricerca e il valore politico-istituzionale del progetto. L'attenzione si concentra sull'analisi dei fondamenti epistemologici, teorici e metodologici del *setting* di insegnamento e dell'ambiente di apprendimento, allestiti tramite la realizzazione della piattaforma digitale per l'orientamento e finalizzati all'acquisizione di metodi e strumenti di pratica riflessiva per aver cura di sé ed auto-orientarsi. Segue la considerazione dei principali risvolti educativi ed empirici della ricerca-azione.

ABSTRACT

The contribution aims to present the scientific perspective within which the T.A.L.E.N.T.I project is inscribed: generativity, thinking, learning and generative guidance. T.A.L.E.N.T.I. is conceived, designed and implemented by the Observatory on training processes and territorial analysis of the University of Salerno, under the scientific responsibility of Prof. E. Mannese. The article aims to outline the context and paradigms to which it refers, the theoretical framework that underpins the educational project, the epistemological framework of the investigation, the strategic and methodological structure of the educational path, the pedagogical scope of the research and the value political-institutional of the project. At the beginning, the attention is focused on the analysis of the epistemological, theoretical and methodological foundations of the teaching setting and the learning environment, which have been set up through the creation of the digital platform for orientation and aimed at the acquisition of methods and tools of reflective practice for self-care and self-orientation. Then, the main educational and empirical implications of action research are considered.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientation, generativity, care, border, autobiographical narration, talents

Orientamento, generatività, cura, confine, narrazione autobiografica, talenti

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

Vista l'attuale enfasi sulle competenze e considerata la centralità assunta dalla categoria dell'occupabilità, l'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è Responsabile scientifico la prof.ssa E. Mannese, porta avanti – da ormai più di un decennio - un lavoro di ricerca e formazione nell'ambito dell'orientamento, focalizzando l'attenzione in modo mirato sui processi legati a relazioni e contesti educativi, con riferimento al rapporto persona, cura e territorio, nella prospettiva della formazione dei talenti.

È all'interno di questa prospettiva di studio che si inserisce il tentativo di costruire il modello teorico-operativo alla base dell'esperienza progettuale dal titolo T.A.L.E.N.T.I. – *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working per lo sviluppo dell'Identità*, che qui si intende presentare.

Il contributo si propone di delineare i tratti qualificanti di tale modello e di illustrare il quadro teorico che fonda il progetto educativo, la sua cornice epistemologica e il suo impianto metodologico. Già altrove (cfr. Ricciardi, 2021a,b,c) è stato fornito un approfondimento rispetto alla visione dell'orientamento sottesa all'approccio progettuale. L'orientamento è concepito in termini di azione strategica di natura educativa, struttura fondativa dell'apprendimento (Mannese, 2019) che, inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck & Van Vianen, 2009), pone rilievo alla costante evoluzione del soggetto-persona (Cambi, 2010) e alle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Sé.

La riflessione che si sviluppa si concentra sull'esame delle dimensioni connotative di articolazione di T.A.L.E.N.T.I.. Trattandosi di un progetto in corso di realizzazione non risulta ancora disponibile un quadro completo per l'analisi e l'interpretazione dei dati. Dall'impostazione progettuale si può cogliere, tuttavia, la visione di cambiamento che informa sia il percorso educativo che la ricerca messa in campo. Al centro dell'attenzione si pongono i modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia per realizzare nuovi paradigmi e progettare le attività, riconoscendo la funzione strategica del valore orientativo della didattica.

In una cornice epistemologica di stampo fenomenologico, l'integrazione di metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento costituisce l'asse portante di un'esperienza di ricerca-azione senza precedenti a livello nazionale. T.A.L.E.N.T.I. coniuga, infatti, l'innovazione didattica e digitale con una funzione strategica per l'orientamento, integrando metodi di apprendimento adattivi e trasformativi, interdisciplinari e personalizzati, con approcci basati sulla narrazione e sull'autobiografia, con l'obiettivo di incoraggiare gli studenti ad assumere un atteggiamento sistematico e sperimentale, oltre che a ricorrere all'immaginazione e a fare nuovi collegamenti tra le idee, nell'ottica dell'ambito di intervento dedicato a S.T.E.A.M. (*Science Technology Engineering Art Mathematics*), creatività digitale e imprenditorialità digitale.

SCENARIO E PARADIGMI DI RIFERIMENTO

L'idea progettuale nasce in piena pandemia mondiale da una feconda intuizione della prof.ssa Mannese che, in qualità di referente di Ateneo per i Percorsi per le Competenze Trasversali e

l'Orientamento (PCTO), individua una modalità innovativa per la realizzazione delle azioni di orientamento, riqualificando e potenziando i percorsi. L'esperienza del *lockdown* ha segnato profondamente oltre che la didattica in generale anche quelle modalità basate sull'esperienza pratica e tese a consolidare le conoscenze scolastiche, a verificare sul campo le attitudini, ad accrescere la formazione e ad orientare il percorso di studio e di lavoro attraverso coerenti progetti, la cui organizzazione per la fruibilità da remoto ha richiesto una significativa rimodulazione.

Sul fronte del sistema educativo-formativo, è noto come l'emergenza Covid-19 abbia provocato notevoli conseguenze, portando al centro dell'attenzione l'esigenza di specifiche competenze per l'utilizzo di strategie, metodi e strumenti (in presenza e a distanza) tesi a favorire l'apprendimento attivo, costruttivo e interattivo. Si tratta di un'esigenza di formazione strettamente connessa all'ambito della ricerca didattica relativa al rapporto tra media, ambienti (reali o virtuali) di apprendimento e strategie di insegnamento (Dipace & Scarinci, 2021).

T.A.L.E.N.T.I. vuole porsi quale spazio progettuale di interpretazione delle raccomandazioni europee che, riconoscendo l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti, richiedono agli educatori di sviluppare la loro "competenza digitale" (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, dicembre 2006 Commissione), assumendo la digitalizzazione non solo come sussidio ai processi di insegnamento-apprendimento, quanto piuttosto come capacità critica di utilizzo delle tecnologie digitali nei contesti quotidiani (ivi).

È in questa prospettiva che l'esperienza progettuale che si presenterà propone una lettura della pandemia come potenziale opportunità pedagogica per la formazione dei talenti. A tal fine, come già sostenuto (Ricciardi, 2021c), è necessario cogliere ed affrontare le sfide che si pongono per la didattica. Tali sfide riguardano la costruzione di ambienti di apprendimento potenziati dalla tecnologia digitale, in grado di innescare i meccanismi alla base di processi di insegnamento/apprendimento di tipo generativo, per lo sviluppo di competenze orientative. Ciò chiama in causa, quindi, relazioni e contesti di apprendimento capacitanti di natura trasformativa e generativa (ivi, 119-123). Come evidenziato, i due principali ambiti entro i quali si giocano le sfide per la didattica sono costituiti dalla transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e dall'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills* (CMS), ovvero quelle competenze che permettono ai cittadini di prendere decisioni e perseguire i propri obiettivi di sviluppo personale e professionale lungo tutto l'arco della vita (ivi, 109).

Quali sono, dunque, i fattori decisivi per l'innovazione della didattica sui quali intervenire per la configurazione di *setting* potenziati dalle tecnologie digitali e finalizzati a preparare, sostenere e accompagnare nello sviluppo dell'identità? Muovendo da questo interrogativo, si prefigura la prospettiva della didattica orientativa per la costruzione di sistemi di pensiero crocevia di competenze e talenti (cfr. Ricciardi, 2021b).

La riflessione intorno a questa prospettiva si colloca nell'intersezione dei paradigmi della pedagogia come scienza di confine, del pensiero generativo e della *cura sui*. È nella pedagogia come scienza di confine che Mannese (2021; 2019; 2018; 2016) rintraccia la chiave di lettura e di interpretazione volta a promuovere un apprendimento generativo e dinamico (Bateson, Ceruti, Doidge, Maturana e Varela, Montessori, Piaget, Noë). Analizzando il concetto di *autopoiesi* negli studi di Maturana e Varela (1985; 1987), - quale costruzione del pensiero e, quindi, della cognizione che ha come sua caratteristica estrinseca l'autoproduzione -, Mannese evidenzia come il principio fondativo della Generatività sia la capacità dell'uomo di riflettere sul suo pensiero e comprendere il suo mondo. Tale capacità riguarda la comprensione del vissuto culturale e, quindi, è un processo

biografico: la vita si fa *poiesis* del nostro pensiero, genera “visione di vita e di pensiero” e costruisce il nostro io (ivi, 42). In questo senso, rimarca Mannese, la Generatività conferisce alla pedagogia il carattere di scienza di confine, presupponendo l’incontro, la relazione e l’integrazione dei processi umani nella loro complessità biologica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica, e attribuendo a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell’interazione con l’altra (ivi, 43). La metafora del confine è definita da Mannese come fondamento del paradigma della pedagogia come scienza di confine. Il confine va letto ed interpretato secondo una duplice dimensione. Da un lato, esso rappresenta il luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico, dall’altro, in relazione all’umano, esso identifica il non luogo del pensiero, richiama la periferia del vivere. In questa seconda accezione, si pone in termini di limite, nel cui superamento vi è la possibilità per il soggetto di farsi persona, progettando la propria esistenza e realizzando le proprie aspettative, attraverso l’attività lavorativa, nella forma dell’autodeterminazione e dell’autorealizzazione. La prima dimensione rimanda all’analisi della struttura epistemologica del sapere pedagogico; la seconda, invece, implica il recupero della *cura* come fondamento ontologico, così come l’ha intesa Heidegger, al fine di definire un orizzonte esistenziale, individuando nella *cura hominis* un metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità. La *cura sui* è intesa come «coltivazione, umanizzazione, come passaggio dall’io al sé, come incontro dialettico con la cultura, come impegno dell’uomo sull’uomo per produrre in ciascuno quell’*uomo umano*, di cui parlava Heidegger, come erede in questo della pedagogia della *Bildung* quale modello tedesco ed europeo al tempo stesso» (Cambi, 2010, 178).

IL QUADRO TEORICO CHE FONDA IL PROGETTO EDUCATIVO

Rileggendo i contributi classici intorno alla *paideia*, riconducibili al pensiero di Jaeger, relativi all’esistenzialismo di Heidegger, al personalismo, nonché ad esponenti del pensiero pedagogico contemporaneo, quali Ceruti, Cambi, Massa, Mannese, Mortari, Mariani, Riva, emerge l’importanza di fondare le esperienze significative di orientamento e apprendimento generativo nei contesti educativo-formativi e nei processi di costruzione identitaria su azioni volte alla promozione della cura di sé, allo sviluppo della riflessività e all’esercizio narrativo di tipo autobiografico. Come emerge dalla ricognizione operata da Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait (2020), documenti nazionali (MIUR, 2014) e indicazioni europee (European Union, 2008; Musset & Kureková, 2018), nonché la letteratura internazionale di settore (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2005, 2010; Hooley, Sultana & Thomsen, 2018) evidenziano la rilevanza dell’orientamento formativo in prospettiva *lifelong* in vista del fronteggiamento di continui cambiamenti, con flessibilità e capacità di adattamento. Si richiama l’importanza delle *soft skills*, ovvero le competenze personali generali, tra le quali vi è la capacità di autodeterminazione, cioè di scelta in condizioni problematiche ed emotivamente coinvolgenti di un progetto di vita e di lavoro, e di autoregolazione di sé nei vari ambiti esperienziali (cognitivi, affettivi, operativi, relazionali), al fine di realizzare tale progetto; delle *life skills*, quali competenze personali e relazionali funzionali al governo dei rapporti con il mondo e all’approccio positivo con la vita quotidiana (Pellerey, 2017, 5).

Come rimarcato (Ricciardi, 2021b), l’ampio lavoro sulle competenze svolto da Pellerey (op. cit.) consegna, tra l’altro, anche un quadro di sintesi delle principali prospettive relative all’orientamento, a livello internazionale, riconducibile al contributo teorico-metodologico di Savickas (2009, 2014). Quest’ultimo individua tre principali filoni, distinti in base alla visione del

soggetto, del mondo del lavoro e della funzione attribuita all'azione di orientamento. Nella prospettiva definita "*vocational guidance*", il soggetto è visto come attore e sia il soggetto che il mondo del lavoro sono considerati caratterizzati da una configurazione stabile, rispettivamente, di attitudini, interessi e valori e di filiere professionali e gerarchie di ruoli; l'orientamento è volto a favorire il *matching* tra la persona e l'occupazione, e svolge una funzione di guida alle proprie scelte professionali. Nella prospettiva della "*career education*", il soggetto è visto come agente, è inteso come soggetto evolutivo che attraverso l'impegno costruisce conoscenze, competenze e atteggiamenti orientati verso specifiche carriere professionali, secondo la sua percezione del mercato del lavoro; l'orientamento ha una funzione educativa volta a promuovere la preparazione professionale, assicura coerenza tra impostazione formativa e aspirazioni e che la percezione soggettiva della posizione lavorativa sia valida e aggiornata. A differenza delle precedenti, la terza prospettiva, denominata "*life design*", nasce dalla constatazione delle attuali caratteristiche di instabilità del mondo del lavoro, in piena evoluzione sia sul piano tecnologico che organizzativo. L'assenza di figure e ruoli professionali predeterminati richiede lo sviluppo e il potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, quali strumenti di *coping* a fronte delle incertezze e della complessità del presente nonché del futuro. Il soggetto diventa attivo costruttore di sé, autore di progetti esistenziali che, nelle varie transizioni, sono investiti da forme di decostruzione e ricostruzione della propria identità professionale. Assume rilievo, dunque, - da un lato - il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, quali dimensioni fondative lo sviluppo di sé e delle scelte da compiere; - dall'altro -, quello della narrazione nella ricostruzione e nella riflessione critica circa il proprio passato, nonché della prospettivazione del futuro, nell'impegno di elaborazione/rielaborazione di un proprio progetto di vita. L'orientamento svolge una funzione consulenziale che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.

Sulla base di tali premesse teoriche, il progetto T.A.L.E.N.T.I. pone il tema dell'orientamento come chiave di volta nei contesti educativi e nei processi formativi delle nuove generazioni, rispetto alla questione di come coniugare i fondamenti dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza che risultino trasversali e generativi. Si tratta della questione posta da Margiotta (2018) riguardo al come connettere dimensione generalista della formazione e specialismo delle padronanze di area o di indirizzo rispetto alle varie forme di conoscenza, di lavoro e di vita. Secondo Margiotta, ciò vuol dire interrogarsi circa il significato che assume la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti. In corrispondenza dello sviluppo dei talenti in ciascuno di noi, continua Margiotta, si compie il procedere dei saperi e delle forme di vita. Lo strutturarsi di saperi e forme di vita crea un "sistema di menti" entro il quale si iscrive la narrazione, la ricerca e la dialettica insegnamento-apprendimento. Tenendo conto, dunque, di come matura lo sviluppo dei talenti, si individua nelle prospettive teoriche del *Capability Approach* e dello Sviluppo Umano la fonte di ispirazione di un nuovo asse formativo per la scuola, in un orizzonte strategico e condiviso di qualità e di innovazione.

LA CORNICE EPISTEMOLOGICA DELLA RICERCA

Il riconoscimento dell'importanza della cura di sé nella costituzione dell'adulthood personale ha riaffermato il valore dell'autobiografia oltre che come metodo formativo anche come approccio di ricerca (Formenti, 2009). Come precisa Striano (2021),

[...] il racconto di sé attiva un processo riflessivo che consente a ciascuno di “identificare e riconoscersi competenze e saperi acquisiti nel tempo” e [...] di focalizzare ed esprimere interessi al fine di definire un progetto personale e professionale aderente alle proprie motivazioni ed attitudini personali, nonché al contesto di riferimento”; [...] riesce a garantire “un principio di continuità esistenziale” e di “mediazione” culturale e sociale laddove all’individuo viene offerta l’opportunità di attribuire una coerenza alla sua esperienza biografica relativa alla partecipazione a contesti sociali diversificati e in continuo cambiamento (12).

Il pensiero narrativo costituisce il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo con il quale l’uomo si confronta nella sua esperienza di vita per attribuirle senso e significato, in quanto soggetto socioculturalmente situato, alle prese con la comprensione di situazioni uniche, da inquadrare in un contesto, in relazione con altri fenomeni, secondo il divenire storico degli eventi. Il dispositivo narrativo fornisce le coordinate per l’analisi di eventi, azioni e situazioni, collocandoli in un complessivo ragionamento di senso che li rende interpretabili a partire dagli stati intenzionali dei protagonisti di una storia che si fa memoria (ivi, 170). La ricerca narrativa è un approccio all’esperienza caratterizzato per una modalità di concepirla e studiarla nella forma del processo ricorsivo e riflessivo che si realizza dentro i contesti in cui le storie sono raccontate e vissute e nei quali si raccolgono elementi testuali di campo, oggetto di analisi di in un *framework* concettuale che include temporalità, socialità e luoghi (ibidem, 170).

In questa cornice epistemologica prende forma il lavoro autobiografico, designando un esercizio di tipo esplorativo e riflessivo, consistente in un processo di ricerca e di costruzione di senso, che consente di affrontare le contraddizioni del presente e proiettarsi nel futuro, per dispiegare un’autentica singolarità. Producendo narrazioni, l’approccio biografico e l’applicazione della metodologia delle storie di vita consentono all’individuo di esprimersi e sviluppare una competenza comunicativa che, oltre a creare una nuova realtà interattiva, dà forma al soggetto nel suo costruire e scambiare senso, per decidere ed agire attivamente sulla realtà (Pineau, Le Grand, 2003).

La ricerca biografica richiama, dunque, l’attenzione sulla soggettività e sulle dinamiche di cambiamento e confronto intra/inter-personale nelle pratiche formative (Delory Momberger, 2009, 2013). Essa assume, quindi, come oggetto di studio, i processi di biografizzazione quali «modalità di costituzione dell’individuo come essere singolare iscritto in un contesto sociale» (Capo, 2021, 29). In questa direzione, la metodologia narrativo-autobiografica costituisce la modalità privilegiata per imparare da sé mediante tre dimensioni: ermeneutica, esperienziale ed emancipatoria. La narrazione autobiografica sollecita, infatti, quella competenza strategica che permette di ricentralizzare il processo formativo sulla persona e sulla costruzione di significati riguardanti le esperienze vissute all’interno dei contesti di vita e di apprendimento (Capo, 2021, 29-41).

La ricerca biografica intrapresa si pone la questione di indagare come il racconto di sé possa stimolare la riappropriazione della propria storia, promuovere l’autodeterminazione del proprio progetto di vita e, quindi, favorire emancipazione ed autorealizzazione.

L’IMPIANTO STRATEGICO E METODOLOGICO DEL PERCORSO EDUCATIVO

Il progetto T.A.L.E.N.T.I. ha previsto la costituzione di una rete nazionale di scuole per favorire la diffusione su tutto il territorio nazionale di metodologie didattiche innovative attraverso la realizzazione di una serie di attività integrate e presidiate scientificamente dall’Università degli Studi

di Salerno, attraverso la supervisione assicurata dall'*Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale*, ai fini della sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti, la progettazione e messa a disposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per tutte le istituzioni scolastiche interessate sull'intero territorio nazionale; il supporto, l'accompagnamento, il *mutual learning*, scambi di pratiche e metodologie fra docenti; divulgazione e documentazione delle azioni per la massima disseminazione anche a livello internazionale.

Al momento della sua costituzione, la rete nazionale ha riconosciuto il ruolo di capofila scientifico all'Osservatorio ed era composta dalla Scuola Polo, in qualità di soggetto proponente, rappresentato da una scuola secondaria superiore insistente nel territorio irpino nell'ambito della regione Campania e da tre scuole fondatrici appartenenti, rispettivamente, alle regioni Toscana, Lazio e Veneto. Attraverso la messa in campo di un'intensa attività promozionale tesa all'ampliamento della rete, l'attuale configurazione che essa assume presenta un'articolazione in 17 scuole e vede il coinvolgimento di 1561 studenti e 111 docenti.

La finalità di realizzare una piattaforma web per un'offerta di servizi innovativi ad alto valore tecnologico nel campo della ricerca-azione educativo-pedagogica si è sostanziata nell'allestimento della piattaforma di Ateneo Moodle4TALENTI, quale ambiente di progettazione didattica e costruzione di azioni di orientamento e per lo sviluppo di competenze trasversali, con metodologie innovative, tramite il coinvolgimento di 14 Dipartimenti dell'Ateneo.

T.A.L.E.N.T.I. ha inteso perseguire i seguenti obiettivi: offrire a ciascun fruitore dei servizi della piattaforma, uno spazio di scrittura del proprio progetto, attraverso dispositivi di informazione, accompagnamento e sostegno, dedicati all'orientamento formativo e professionale; favorire l'emersione di inclinazioni e aspirazioni dei ragazzi, attraverso strumenti didattico-educativi e modalità multicanale in grado di sostenere e facilitare l'autodeterminazione dei loro progetti di vita. Al fine di raggiungere tali obiettivi è stata concepita una strategia di azioni pilota di sperimentazione didattica di metodologie innovative di insegnamento e apprendimento che si è tradotta in un'offerta formativa caratterizzata da un'impostazione modulare, articolata su tre livelli, ovvero:

1. Azioni fondamentali tese a stimolare la *conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza* del soggetto che intraprende il percorso formativo;
2. Interventi *dipartimentali* dell'Università, aventi ad oggetto azioni educative mirate oltre che alla specifica offerta formativa di competenza, soprattutto all'*approfondimento tematico di ambiti specifici e alla focalizzazione dei profili formativi e professionali in uscita* (formazione, competenze, contesti operativi, opportunità professionali), attraverso attività caratterizzate da *metodologie didattiche innovative*;
3. Approfondimento riflessivo sulle proprie priorità per la definizione di progettualità da mettere in campo.

Alla base dell'impianto metodologico adottato vi è la metodologia di studio e ricerca inaugurata da Massa (1991, 1992). La Clinica della Formazione si pone come analisi ermeneutica del nesso tra rappresentazioni, affetti e dispositivi d'azione, a partire da determinate narrazioni educative. L'approccio clinico opera con modalità di esplorazione e di sperimentazione e insiste su un conoscere e un apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza.

A tal fine è stato predisposto un apposito *setting* per la realizzazione di pratiche efficaci di elaborazione cognitiva ed affettiva dell'esperienza di formazione, per potenziare, dilatare e arricchire i campi di esperienza in cui si costituisce oggi la soggettività giovanile. Narrando, categorizzando, interpretando, decostruendo, si compie, infatti, un lavoro discorsivo, riflessivo, critico-riflessivo, di ascolto delle emozioni e di ricerca dei significati (Riva, 2004). L'operazione clinica, nel suo percorso

complessivo, comporta una trasformazione emotivo-affettiva che nasce proprio dalla rilevazione dei rapporti di congruenza/discrepanza tra come si racconta un'esperienza di formazione, come la si è vissuta e come la si interpreta.

L'ambiente di apprendimento offerto e il *setting* di insegnamento proposto consentono di produrre uno spazio simbolico di elaborazione e di sperimentazione di nuovi significati culturali. Come si evince dalla struttura dell'offerta formativa sopra descritta, il dispositivo pedagogico messo in campo interviene su più livelli:

1. il primo sollecita il ragazzo a *guardarsi dentro* per conoscersi e diventare consapevole di se stesso;
2. il secondo gli propone di volgere lo sguardo *verso un campo di saperi* e, quindi, *fuori da sé*, ma forte della conoscenza di se stesso e della sua autoconsapevolezza;
3. il terzo, è un livello ulteriore di elaborazione cognitiva ed affettiva, che orienta verso una rielaborazione culturale dell'esperienza dei livelli precedenti. La tensione è a *guardare oltre*, attraverso un esercizio di riflessività e progettualità.

La Clinica della Formazione ci consente di offrire ai partecipanti un'apertura al mondo, indicando una soglia di accesso alla molteplicità delle sue dimensioni, istituendo campi specifici di esperienza, tramite l'esplorazione, la ricostruzione e l'interpretazione di essi. All'interno di situazioni oggettive, il ragazzo impara attraverso l'espressione di sé, con la motivazione di realizzare prestazioni significative sul piano della sua vita concreta.

Tale impostazione si fonda sull'approccio pedagogico-educativo che, di volta in volta, nei diversi progetti messi in campo negli anni, l'Osservatorio applica e declina in funzione dello specifico target di riferimento. Si consideri l'esperienza *Orientaintempo* dedicata ai preadolescenti (cfr. Ricciardi, 2020). Ispirato ai principi della Clinica della Formazione, l'approccio si caratterizza per le seguenti dimensioni:

- l'analisi ermeneutica tesa all'esplicitazione delle latenze, che insiste su un conoscere e un apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza;
- un ambiente di apprendimento/*setting* di insegnamento in grado di produrre uno spazio simbolico di elaborazione e di sperimentazione di nuovi significati culturali;
- un lavoro critico-riflessivo basato su processi di narrazione, categorizzazione, interpretazione, decostruzione, per una comprensione trasformatrice.

In T.A.L.E.N.T.I., l'orientamento narrativo-generativo (Mannese, 2019) si traduce operativamente nelle azioni del primo e del terzo livello dell'offerta formativa progettuale. Il percorso consta di due sessioni, composte complessivamente da cinque sezioni articolate in semplici esercizi volti a sollecitare nel partecipante il ragionamento autobiografico. La prima sessione si articola nelle sezioni seguenti: accoglienza e presentazione intervento; interessi personali e scelta; valori, rappresentazioni sociali, formative e del lavoro; capacità individuali. La seconda sessione è dedicata, invece, alle azioni di riflessione e progettualità per scoprire e formare i propri talenti e si compone di un'unica sezione volta alla rielaborazione e sintesi dei lavori svolti durante il percorso progettuale. Questa fase è finalizzata, inoltre, all'applicazione della tecnica del *Digital Storytelling* per la creazione individuale di un *Digital Curricula Story*. Si tratta di una *challenge* che vede coinvolti con ruoli differenti sia studenti che docenti per la realizzazione di un prodotto/processo condiviso.

La strategia di azioni definita contempla, infatti, anche funzioni di supporto, accompagnamento e scambio di pratiche fra docenti per promuovere l'adozione delle metodologie didattiche innovative nel curriculum scolastico. Allo scopo, sono state predisposte azioni di formazione continua, aggiornamento e potenziamento rivolte ai docenti delle scuole coinvolte, in modalità di erogazione a

distanza, tese ad una più efficace diffusione di pratiche didattiche fondate sull'interazione tra metodologie, contenuti, dispositivi ed ambienti.

LA PORTATA PEDAGOGICA DELLA RICERCA E IL VALORE POLITICO-ISTITUZIONALE DEL PROGETTO

Il processo centrale nel progetto T.A.L.E.N.T.I. è, dunque, il ragionamento autobiografico. Esso costituisce il tentativo di dare un senso a sé, alla situazione, alle transizioni. Come sottolinea Pellerey, riprendendo Savickas, la narrazione di sé che si costruisce intorno a eventi e persone e mediante dinamiche relazionali che richiedono continue negoziazioni di posizioni sociali, è la storia alla base dello sviluppo della propria identità professionale (2017, 7).

La portata pedagogica della ricerca si può cogliere proprio con riferimento agli incerti e complessi scenari occupazionali della contemporaneità, segnati dall'incessante evoluzione tecnologica ed organizzativa, nei quali diventa fondamentale il rilievo assunto dalle qualità umane e professionali, quali strumenti di *coping* di un soggetto capace di riflessione critica che, nelle varie transizioni, è attivo costruttore di sé e della propria identità professionale, e autore di progetti esistenziali.

L'esperienza progettuale ha dimostrato come l'apprendimento delle CMS sia possibile rileggendo in maniera riflessiva le proprie esperienze e consenta di acquisire consapevolezza circa la propria dotazione di caratteristiche soggettive, valori, aspirazioni professionali, stili di apprendimento e potenzialità formative (Iannis, 2021). Si delinea così un processo formativo permanente, di costruzione della propria identità professionale e sociale, che è fondamentale in una prospettiva di transizione verso un modello di sviluppo fondato sulla conoscenza e di creazione delle condizioni per una crescita resiliente e sostenibile. Inscrivendosi nel solco della promozione di una crescita umana che sia congiunta allo sviluppo economico-produttivo, tale modello di sviluppo richiede la co-costruzione di strategie concrete, in grado di intervenire precocemente, in maniera permanente e corresponsabilmente nel campo dell'orientamento per l'autoformazione.

Emerge, quindi, come nel tentativo di lettura delle attuali esigenze educativo-formative e professionali legate all'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle CMS, a cui si associano le problematiche portate alla ribalta dalla crisi pandemica da Covid 19 - relative alla transizione verso nuovi metodi e strumenti, *setting* di insegnamento e ambienti di apprendimento mediati e potenziati dalla tecnologia digitale -, l'esperienza T.A.L.E.N.T.I. presenti tratti di analogia e punti di convergenza con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), prefigurando una prospettiva di ridefinizione in chiave generativa della relazione tra formatività e innovazione (Ricciardi, 2021c).

L'impianto strategico e metodologico di T.A.L.E.N.T.I. e le azioni, gli strumenti intorno ai quali si è articolata la progettualità risultano strettamente in linea con gli obiettivi generali e la struttura del P.N.R.R.. In particolare, sotto il profilo di istruzione e ricerca, di inclusione e coesione, T.A.L.E.N.T.I. anticipa alcuni focus e modalità operative al centro delle riforme, degli investimenti e delle missioni caratterizzanti il P.N.R.R.. In sinergia con lo sforzo di rilancio dell'Italia delineato dal Piano - sviluppato intorno ai tre assi strategici condivisi a livello europeo (digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica, inclusione sociale) - l'impostazione e gli obiettivi generali di T.A.L.E.N.T.I. mirano a rafforzare gli strumenti di orientamento e la formazione degli insegnanti, attraverso la strategia di azioni descritte e veicolate da una piattaforma *web*.

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

Nell'ottica del Piano Nazionale Scuola Digitale, T.A.L.E.N.T.I. ha l'ambizione di concorrere alla realizzazione della strategia complessiva di innovazione della scuola italiana, per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. Vuol dire intervenire sul fronte di accesso, spazi e ambienti per l'apprendimento, identità digitale, competenze degli studenti, rapporto tra digitale, imprenditorialità e lavoro, contenuti digitali e formazione del personale.

La prospettiva di consolidamento dei rapporti di collaborazione attivati nell'ambito della rete nazionale ed il suo progressivo ampliamento e potenziamento, nonché il presidio scientifico e la massima disseminazione dei progetti di innovazione didattica e digitale in corso di sperimentazione incontra l'opportunità rappresentata dal PNRR e dai contributi economici derivanti dal *Recovery Plan* europeo. Il programma *Next Generation EU* (NGEU) intende promuovere una forte ripresa dell'economia europea in direzione della transizione ecologica, della digitalizzazione, della competitività, della formazione e dell'inclusione sociale, territoriale e di genere. Il sapiente utilizzo di queste risorse, congiuntamente all'avvio di alcune riforme strutturali fondamentali offre la possibilità di ripensare il nostro sistema di istruzione e formazione ed operare un rilancio dell'Italia sul piano culturale, sociale, economico e demografico.

Nell'interrogarsi circa le prospettive riformatrici del sistema educativo-formativo e lavorativo che possono rivelarsi significative e valide nei prossimi anni, il valore dell'esperienza T.A.L.E.N.T.I. risiede nello sforzo interpretativo della complessità degli scenari attuali. Le implicazioni formative della personalizzazione del lavoro nel capitalismo cognitivo si manifestano nel fabbisogno di capacità di creare e generare nuove opportunità e ambienti di attivazione e senso. Queste opportunità e questi ambienti di attivazione e senso sono in grado di qualificare quelli che Costa (2016) definisce "processi ricorsivi di apprendimento e agency professionale".

In numerose realtà europee, sono già messe in campo azioni di *career education* fin dalla scuola primaria, attraverso attività di conoscenza ed esplorazione di settori e figure professionali, con strumenti informativi, software e materiali didattici appositamente predisposti per la promozione della capacità di gestire con autonomia e gratificazione le scelte future. Come già sottolineato (Ricciardi, 2021c), ciò che sarebbe auspicabile è un ripensamento semantico in direzione dell'idea di carriera formativa e professionale, in termini di evoluzione della vita dell'individuo, nell'apprendimento e nel lavoro. Tale approccio è in grado, infatti, di garantire il pieno sviluppo di tutte le potenzialità e l'acquisizione delle competenze necessarie all'interpretazione dei diversi ruoli nel corso della vita e la possibilità di gestire e condurre il proprio percorso attraverso specifiche competenze di auto-orientamento (Watts, 1996).

Trasformare le competenze in *agency* richiede un sistema formativo integrato nel quale ciascun cittadino impari a riconoscere il proprio ruolo e ad identificare il proprio interesse. Si tratta di scrivere un nuovo patto formativo e sociale: il *learnfare*; entro il quale, secondo Costa (2016), il sistema educativo-formativo è il fondamento capacitante di uno sviluppo basato sui talenti. La leva della formazione diventa la capacità proattiva del soggetto e di comprensione della direzione, degli ambiti e delle modalità di ricerca, individuazione, acquisizione di conoscenze e instaurazione di relazioni di fiducia, per definire nuovi obiettivi di sviluppo umano, all'insegna dei talenti e dell'innovazione.

BIBLIOGRAFIA

- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*, Bari: Laterza.
- Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Delory Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Delory Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dipace, A., Scarinci, A. (2021). Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue*, 95-111.
- European Union (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies C 319/4*, Brussels.
- Formenti, L. (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
- Guichard J., Huteau M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Iannis, G. (2021). Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro, in G. Del Gobbo, P. Federighi, *Professioni dell'educazione e della Formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, 335-348.
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19,1, 24-30.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa, R. (1991). La Clinica della Formazione. In R. Massa (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagista*. Milano: Unicopli, pp. 89-120.

- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti: prospettive di ricerca. *Formazione & Insegnamento XVI – 2–2018*, pp. 7-12.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Musset, P. & Kurekova, L.M. (2018). *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement*. OECD Education Working paper No. 175, doi: <http://doi.org/10.1787/51c9d18d-en>.
- Pellerey, M., (2017) (a cura di). *Soft skill e orientamento professionale*. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf.
- Pineau, G., Le Grand, J.L. (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini e Associati.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero S. & Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Ricciardi, M. (2020). La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita. *Attualità Pedagogiche*, Vol. 2, n. 1, 2020 ISSN 2704-873X, 133-149.
- Ricciardi, M. (2021a). Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento. *Formazione & Insegnamento*, XIX – 1– 2021, 229-238.
- Ricciardi, M. (2021b). Per una didattica orientativa: ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*, XIX – 2 – 2021, 138-149.
- Ricciardi, M. (2021c), Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti. *Professionalità Studi Numero 3/IV – 2021. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press*, 106-129.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini scientifica.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2010). *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. (Paper) 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Savickas, M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento: Erickson.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck,

R. & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Striano, M. (2021). La ricerca narrativa. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, 161-185.

Watts, A.G. (1996). *Toward a policy for lifelong career development: A transatlantic perspective*, *The Career Development Quarterly*, Wiley Online Lib

Orientamento al lavoro: tra analisi territoriale e benessere organizzativo

Job orientation: between territorial analysis and organizational well-being

Jessica Tufo*, Simona Jessica Cristino**

*Università degli Studi di Salerno, Italia, j.tufo@studenti.unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, s.cristino1@studenti.unisa.it

ABSTRACT

La pedagogia come “scienza di confine” (Mannese, 2019) prende in considerazione le diverse dimensioni dell’umano e riflette su alcune categorie pedagogiche, interconnettendo diversi ambiti disciplinari. Da tale prospettiva di ricerca l’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale dell’Università degli Studi di Salerno di cui Emiliana Mannese è responsabile scientifico, lavora da diversi anni alla costruzione della generatività in chiave pedagogica legata ai temi dell’apprendimento e dell’orientamento, restituendo alla pedagogia un ruolo concreto e centrale nel processo di costruzione della filiera istruzione-formazione-lavoro. A partire da tali premesse, negli attuali filoni di ricerca educativa, è emersa la necessità di rileggere la categoria del lavoro lontana dalla visione economicistica tradizionale, restituendole il ruolo di spazio di educabilità, in termini di formazione continua, orientamento e apprendimento.

I fondamenti teorici del Capability Approach si prestano a riflettere sul valore formativo e trasformativo del lavoro, a partire da un’analisi territoriale puntuale su categorie pedagogiche come povertà, disoccupazione, NEET e disparità di genere raccolti nel Rapporto SVIMEZ 2021.

Assumere la Generatività come paradigma per un nuovo umanesimo del lavoro, significa pensare e progettare una trasformazione culturale, organizzativa e collettiva, in cui si dia centralità non solo al benessere dell’organizzazione, ma del lavoratore in quanto persona.

ABSTRACT

Pedagogy as a "border science" (Mannese, 2019) considers the different dimensions of the human and reflects on some pedagogical categories, interconnecting different disciplinary areas.

From this research perspective, the Observatory on Educational Processes and Territorial Analysis of the University of Salerno of which Emiliana Mannese is scientific director, has been working for several years on the construction of generativity in a pedagogical key linked to the themes of learning and guidance, giving back to pedagogy a concrete and central role in the process of building the education-training-work chain. Starting from these premises, in the current lines of educational research, the need has emerged to re-read the category of work far from the traditional economic vision, but rather giving it back its role as a space for educability, in terms of continuous training, orientation and learning.

The theoretical foundations of the Capability Approach lend themselves to reflecting on the educational and transformative value of work, starting with a detailed territorial analysis of pedagogical categories such as poverty, unemployment, NEET and gender disparities collected in the SVIMEZ 2021 Report.

Taking on Generativity as a paradigm for a new humanism of work means thinking and planning a cultural, organizational and collective transformation, in which centrality is given not only to the well-being of the organization, but of the worker as a person.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

orientation; work; generativity; capability; organizational well-being
orientamento; lavoro; generatività; capacità; benessere organizzativo

RIPENSARE IL LAVORO ATTRAVERSO LE AZIONI DELL'OSSERVATORIO SUI PROCESSI FORMATIVI E L'ANALISI TERRITORIALE

Emiliana Mannese, responsabile scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, con il gruppo di ricerca ad esso afferente, lavora da diversi anni alla costruzione della generatività in chiave pedagogica e all'elaborazione di percorsi di orientamento generativo ed efficace, rileggendo diverse categorie dell'umano, tra cui quella del lavoro, in prospettiva pedagogica. Gli studi, le ricerche e i progetti messi in campo dall'Osservatorio, incentrati sul tema specifico della generatività pedagogica legata ai temi dell'apprendimento e dell'orientamento, restituisce alla pedagogia un ruolo concreto e centrale nel processo di costruzione della filiera istruzione-formazione-lavoro. In tal modo contribuisce "alla messa a punto di metodologie e strumenti di mappatura della domanda di competenze del sistema produttivo «glocale»" (Mannese, 2019, p. 35).

A partire da tali premesse, negli ultimi anni è emersa la necessità di rileggere la nuova categoria del lavoro, apparentemente discordante rispetto alle categorie studiate dalla pedagogia. Con la nascita istituzionale della pedagogia del lavoro si è potuta restituire una nuova lettura della categoria del lavoro in termini di educazione e formazione, nonché apprendimento e generatività, oltrepassando la visione meramente economicistica del lavoro stesso.

La pedagogia del lavoro si inserisce a pieno titolo in quella che viene definita "pedagogia come scienza di confine", in quanto la pedagogia stessa diviene una scienza senza confini, che abbraccia necessariamente diversi ambiti disciplinari inerenti alla persona in quanto tale. Infatti, la pedagogia ha sempre avuto un'attitudine allo sconfinamento, rendendo debole la rigida demarcazione tra saperi (Mannese, 2019). Il confine, in questo modo, acquisisce un senso di multidimensionalità, ossia diviene il "luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico" (Mannese, 2019, p. 15). Inoltre, il concetto di confine può essere riletto anche in funzione dell'umano, ossia come limite d'azione o "periferia del vivere" (Mannese, 2019) da cui la persona deve ripartire per realizzare se stessa. In questa accezione è possibile pensare ad una condizione di disagio esistenziale da cui la persona deve uscire, attuando un'azione di sconfinamento. In tal senso, il superamento stesso di un confine trasforma la persona che lo oltrepassa, la quale arriva alla costruzione di una nuova identità. Tuttavia, affinché la persona possa giungere a concentrarsi sul proprio progetto di vita e sulla costruzione del proprio sé, superando la condizione di disagio esistenziale, risulta rilevante intraprendere un percorso e un vero e proprio processo pedagogico di orientamento. Infatti, attraverso l'orientamento, è possibile far emergere il talento, le aspirazioni dell'individuo, affinché l'essere umano possa divenire *compos sui*, pienamente padrone del suo vivere.

Alla luce dell'educabilità umana lungo tutto l'arco della vita a cui si rifà la pedagogia, il lavoro diventa significativo come luogo educativo.

Dalla traduzione greca del termine lavoro, è possibile dedurre due concezioni diverse: intendere il lavoro come *ponos*, che significa “fatica”; oppure intenderlo come *ergon*, ossia “opera”. Si è di fronte a due sensi diversi di intendere il lavoro, perché con il primo si considera il lavoro svolto da un soggetto il quale deve rispondere al volere altrui e, per tale motivo, si tratta di un lavoro che non può mai essere occasione di responsabilità e di libertà per chi lo esercita; invece, con il secondo termine greco, *ergon*, si considera il lavoro che permette una liberazione dell'uomo e una sua realizzazione, attraverso un'attività conforme alle inclinazioni e alle attitudini del lavoratore.

In tal modo, il lavoro è soggetto a una lettura pedagogica che ne estrapola il senso nella concezione del termine greco *ergon*, in quanto il soggetto, attraverso la categoria del lavoro, vive una dinamica di autorealizzazione. Attraverso tale concezione del lavoro e alla luce della considerazione pedagogica di lavoro come spazio di educabilità, è necessario riflettere sulla nuova condizione di incertezza e precarietà, quali peculiarità del lavoro nell'età contemporanea. Effettivamente, negli ultimi anni si assiste sempre più ad una esclusione dei cittadini dal mercato del lavoro, innescando, nella dinamica sociale, un processo che porta a maggiore povertà e disagio in più fasce della popolazione.

In tale prospettiva l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, per le sue azioni di ricerca, ha stipulato dei protocolli d'intesa con alcune associazioni, tra cui la SVIMEZ, Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno.

Sulla base dei più recenti dati riportati nel Rapporto SVIMEZ 2021, è possibile appurare la continua presenza di una differenza in termini di povertà economica e lavorativa tra la situazione del Centro-Nord e quella del Sud d'Italia. Si tratta di un divario che caratterizza la penisola italiana da anni e che, in conseguenza alla pandemia in corso, non ha fatto altro che amplificarsi ancora di più. Infatti, dalla sintesi della prima parte della presentazione del Rapporto SVIMEZ 2021 si evince come, sebbene nel ventennio 2000-2020 vi sia stato un aumento moderato dell'occupazione a livello nazionale, il tasso di occupazione nel Centro-Nord cresca quasi di 8 punti, mentre nel Mezzogiorno fletta quasi di 2 punti (SVIMEZ, 2021, p. 16). Tale situazione, negli ultimi anni e soprattutto come effetto della pandemia, vale in modo maggiore per donne e giovani del Mezzogiorno. Nonostante nell'ultimo periodo si stia parlando e cercando di sensibilizzare le persone sulle tematiche di genere con un riferimento importante alla disparità che persiste tra femmine e maschi nell'ambito lavorativo, dal Rapporto SVIMEZ si evince che nel 2020 l'indicatore sulla differenza tra tasso di occupazione maschile e femminile con età tra 15 e 64 anni sia aumentato rispetto l'anno precedente in tutta Italia, ma con una differenza di quasi 9 punti in più nel Mezzogiorno (23,8%) rispetto alla situazione nel Centro-Nord (15,1%) (Bianchi, 2021, p. 13). Inoltre, proprio tra le giovani donne del Sud d'Italia aumenta il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment, Training*), ossia coloro i quali non sono coinvolti in nessun percorso di studio, né lavorativo e nemmeno di formazione, con una differenza tra Centro-Nord (22,9%) e Mezzogiorno (40,2%) di circa 17 punti (Bianchi, 2021). Tuttavia, la problematica che lega i giovani e il lavoro è da intendersi anche in base alle disuguaglianze generazionali nella forza lavoro, con una riduzione dell'occupazione giovanile dal 2008 al 2020 di 669 mila unità nel Sud e 1,4 milioni di unità nel Centro-Nord (Bianchi, 2021, p. 14). A peggiorare la situazione sono anche le condizioni di povertà causate da un peggioramento della qualità del lavoro che “con la diffusione di lavori precari ha portato ad una forte crescita dei lavoratori a basso reddito” (Bianchi, 2021, p. 10). Effettivamente, un dato significativo a riguardo è l'elevato indicatore della percentuale part-time involontario che è possibile evincere dai dati SVIMEZ, con il 59,3% dei lavoratori del Centro-Nord in un part-time involontario a fronte del 79,9% dei lavoratori del Mezzogiorno (Bianchi, 2021). Questa condizione di precarietà conduce a una riflessione sulla

negazione di futuro e speranza, “tanto da disegnare biografie a rischio e creare le condizioni per vite che si trovano ad essere costantemente rinviate” (Dato, 2017, p. 462). Nel peggiore dei casi, inoltre, la completa assenza di un lavoro, e quindi la condizione di inattività, “produce una sorta di de-costruzione esistenziale che blocca la motivazione e il senso di auto-realizzazione” (Mannese, 2019, p. 15).

In questo scenario di povertà economica è difficile non riflettere sulle condizioni che determinano anche la povertà educativa. Infatti, nel contesto del Mezzogiorno, aumentando sempre più lavoro precario e tasso di disoccupazione sia per giovani che per adulti, si delinea una situazione che ha necessariamente effetti anche sulla dispersione scolastica. In questo modo, dunque, l’abbandono scolastico si pone come conseguenza anche della povertà lavorativa, oltre che economica, del Paese. Si può così parlare di povertà educativa mettendone in luce il circolo vizioso, per cui se non si migliorano le condizioni lavorative e se la formazione scolastica, nel favorire l’acquisizione di nuove competenze da parte di bambini e ragazzi, non tiene conto delle inclinazioni e delle aspirazioni di ognuno, le disuguaglianze tra i diversi territori rischiano di aumentare il già considerevole *gap* educativo, culturale ed economico che costituisce una delle più evidenti criticità del nostro Paese.

Nelle dinamiche precedentemente descritte, dunque, si situa l’intervento della pedagogia del lavoro, con l’intento di aiutare la persona a far fronte ai nuovi bisogni lavorativi e formativi, anche attraverso un vero e proprio orientamento che si ponga come processo centrale soprattutto per i più giovani, i quali necessitano di essere educati al lavoro.

GENERATIVITÀ: CONCETTO CHIAVE PER UN NUOVO UMANESIMO DEL LAVORO

Considerando l’orientamento come una categoria pedagogica fondamentale tanto nell’ambito lavorativo quanto in quello formativo, è possibile attribuire ad esso il costrutto della generatività, in quanto tramite l’orientamento generativo (Mannese, 2019) il soggetto viene aiutato a produrre un pensiero consapevole e riflessivo, attingendo dal proprio passato, connettendolo col presente e proiettandolo verso il futuro, generando così una vera e propria trasformazione del sé.

Il termine generatività è un concetto complesso, che si articola in diversi ambiti disciplinari, la cui specificità pedagogica è stata costruita in maniera specifica da Emiliana Mannese. Generare indica un’azione continua nel tempo e, nello specifico, il concetto di generatività si riferisce alla capacità di produrre e generare qualcosa, evocando anche un’attitudine nel produrre che, come scrive Nadia Dario, “risulta desiderabile e benefica” (Dario, 2014, p. 84). Inoltre, così come fa notare Dario, è possibile parlare della generatività “come paradigma di orientamento scientifico” (Dario, 2014, p. 89), come un processo di dinamicità costante, nonché un continuum evolutivo tra biologico, sociale e culturale, partendo proprio dal pensiero generativo. Quest’ultimo, infatti, “si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro” (Mannese, 2016, p. 22), è caratterizzato dal produrre conoscenza e generare curiosità del sapere, facilitando così l’apprendimento profondo.

In virtù di tali caratteristiche, la generatività si pone quale paradigma culturale capace di rispondere alla complessità, all’incertezza e ai mutamenti repentini che caratterizzano la nostra contemporaneità, andandosi a porre quale paradigma fondamentale per poter parlare di un nuovo umanesimo che ponga al centro l’uomo e le sfide che quest’ultimo è chiamato ad affrontare. È possibile, dunque, declinare la categoria della generatività nella pedagogia del lavoro e delle organizzazioni in quanto risponde alla necessità pedagogica di porre al centro l’uomo in ogni ambito della vita, non come soggetto passivo ma come soggetto generativo che, apprendendo, trasforma e contemporaneamente si trasforma attraverso un processo di *cura sui* (Cambi, 2010).

Alla luce anche delle trasformazioni del lavoro avvenute nella contemporaneità in riferimento alla nascita di nuove ibridazioni come lo *smart working*, la *gig economy* o il *coworking*, è ancora più chiara la necessità di far riferimento a un nuovo umanesimo (Ceruti, 2021) e, di conseguenza, a un nuovo *welfare*, che metta al centro l'uomo; quest'ultimo da considerare non come mezzo, ma come fine, facendo in modo che "l'economia serva l'uomo e non si serva dell'uomo" (Dato & Cardone, 2018, p. 35). Si fa strada, così, all'interno di tale discorso il concetto di *welfare* generativo, il quale permette di riportare al centro la persona, costituita da risorse interne che non si consumano ma che continuano a rigenerarsi. In tale ottica è inevitabile considerare il nesso tra *welfare* generativo e apprendimento permanente, il quale aiuta il compimento di una crescita e un processo di autorealizzazione da parte della persona nell'organizzazione lavorativa. Si va incontro, dunque, a un nuovo *welfare* che si basa sulla valorizzazione dell'apprendimento, ma anche della formazione continua in termini non solo di *lifelong*, ma anche *lifewide* e *lifedeep learning*, ponendo al centro il diritto dell'apprendimento nell'ottica di un vero e proprio *learnfare* che garantisca l'effettivo accesso di tutti gli individui a pari opportunità di apprendimento, connesse tanto alle esigenze economiche quanto ai progetti di vita personali di ciascuno (Costa, 2016). In tal modo, dunque, non perdendo di vista il passaggio al nuovo *learnfare* basato sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, è possibile ripensare il lavoratore come un "professionista «capabiled» [...] cioè messo nelle condizioni di riuscire a perseguire i propri obiettivi, sviluppare le proprie potenzialità e talenti «insieme» e non «contro» la propria organizzazione" (Loiodice, 2017, p. 65).

LA PEDAGOGIA IMPLICITA DEL CAPABILITY APPROACH

"Una pedagogia come scienza dell'educazione e della formazione, nei diversi contesti lungo tutto l'arco della vita, è chiamata ad assumere la realtà multiforme del lavoro, dell'organizzazione, dell'impresa come ambiti specifici di disamina critica e progettuale" (Malavasi, 2017, p. 115).

È fondamentale, a tal proposito, riconoscere la dimensione relazionale e educativa dello sviluppo, in quanto la riuscita di politiche per lo sviluppo socioeconomico è legata alla capacità di coinvolgere l'intera società, in cui le derivazioni formative assumono significato centrale. È richiesta l'assunzione di una concezione di "umanesimo integrale, per cui l'educazione della persona si configura come promozione delle sua dignità e cura per la vocazione umana al lavoro" (Malavasi, 2017, p. 115).

Proprio in relazione a ciò, è bene assumere come teoria fondante della riflessione, il *Capability Approach*, il quale considera lo sviluppo di una società legato alla libertà e alle capacitazioni; queste ultime intese come poteri innati che possono essere alimentati, diventando capacità di base. Il senso più autentico del concetto è quello di "opportunità di scelta" (Sen, 2000): da qui ne deriva l'idea che promuovere capacità indichi promuovere sfere di libertà sostanziali, definite da Sen come "la capacità di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé" (Sen, 2000, p. 90). In senso più autentico, l'approccio considera ogni persona come un fine in sé, ponendo l'attenzione su quali siano le opportunità disponibili per ciascuno in termini di libertà di scelta, autonomia e giustizia sociale.

Essendo scopo primario dell'approccio il miglioramento della qualità della vita di ciascuno, definita in base alle proprie capacità, la valorizzazione delle persone è possibile grazie ad uno sviluppo del capitale formativo, in modo da condurre a guadagnare libertà sostanziali. Lo sviluppo del capitale formativo offre una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell'innovazione all'interno dei

processi di formazione/lavoro, che si sostanziano nei percorsi di istruzione/educazione. Il *Capability Approach* slega il diritto alla formazione continua dal mercato del lavoro per associarlo allo sviluppo dell'innovazione sociale, in modo da restituire centralità alla persona, quale responsabile del processo di apprendimento in modo autonomo e autodiretto.

È bene, dunque, assumere questo percorso evolutivo centrato sulla *capability*, anche in un'ottica di *life long guidance* che leghi la competenza per l'apprendimento permanente alla capacità di scegliere e orientarsi durante tutte le fasi della propria vita. Nella società contemporanea, la capacità di riflessività, criticità e di riorientamento continuo delle proprie competenze diventano elementi chiave per la costruzione di contesti sociali più liberi ed equi. Il *Lifelong Learning* assume il significato sia di orizzonte di senso che di percorso di metodo individuale e collettivo, con l'obiettivo di incoraggiare globalmente processi democratici e di sviluppo umano. Orientare per potenziare la capacità di agire in tutti i contesti e i momenti della vita, diventa la trama del *learnfare* delle capacitazioni il quale contempla l'agibilità da parte dei cittadini dei propri diritti sociali: in primis il diritto di apprendimento (Costa, 2016).

L'ORGANIZZAZIONE COME LUOGO DI CURA E DI BENESSERE: DAL *PEOPLE CARE* AL *DIVERSITY MANAGEMENT*

Quando l'attività lavorativa incontra le componenti della soggettività dell'individuo, il sistema lavoro-organizzazione può presentare, al suo interno, percorsi di generatività che consentono a quest'ultimo di essere posto nelle condizioni di prendersi cura di sé attraverso la valenza pedagogica e formativa della categoria lavoro.

“Il lavoro come sistema generativo definisce il confine tra malessere e benessere e se costantemente esercitato, a partire dal *luoghi dell'umano*, le organizzazioni per esempio, consente di arginare quel malessere dell'io (di ogni io) nella società affluente ma anche carica di esclusioni e conflitti sempre più capace di creare emarginazioni e derive esistenziali, di dar corpo ad un io-senza-sé, intrappolato nella «gabbia d'acciaio» o nel groviglio paralizzante del proprio vissuto dis-orientato e magmatico, caotico, in cui la libertà appare, alternativamente, sia come promessa, sia come condanna” (Mannese, 2019, p. 54).

Riflettere sul lavoro e sulle organizzazioni secondo la prospettiva del paradigma generativo significa, pertanto, assumere questi ultimi come categorie pedagogiche, spazi in cui poter utilizzare le categorie interpretative della pedagogia ponendo al centro l'uomo. “Nel valicare il tradizionale richiamo a comunità produttive dove decisioni e scelte sono strumentali al profitto, nella prospettiva pedagogica l'organizzazione sta a indicare un ambiente produttore di soggettività dove in presenza di condizioni determinate è possibile favorire l'educabilità dei soggetti” (Bochicchio, 2017, p. 92).

La pedagogia a tal proposito, in quanto scienza di confine, ha il dovere di interpretare, valorizzare e far emergere al meglio la valenza formativa delle diverse organizzazioni, in quanto esse costituiscono il luogo dell'umano, il contesto in cui i soggetti esprimono il loro agire favorendo la costruzione e la trasformazione della propria identità mediante un apprendimento generativo.

Il sistema lavoro-organizzazione diviene il luogo non tanto della produttività, quanto dell'attenzione al fattore umano, il benessere personale che inevitabilmente diviene anche benessere organizzativo, lavorativo e sociale. Riprendendo il pensiero di Bruno Rossi (2012), la proposta avanzata dalla pedagogia del lavoro si colloca proprio nella direzione di un ripensamento umanistico, ovvero

antropologicamente fondato, del lavoro e di una riprogettazione personalistica della cultura organizzativa e dei modelli gestionali delle risorse alla base della configurazione di una vita comunitaria degna di essere vissuta (Mannese, 2019).

In Italia, sul piano normativo-legislativo ha rilevanza la Legge 183 del 4 novembre 2010, la quale, all'art.2 sottolinea l'impegno a garantire le pari opportunità, il benessere dei lavoratori, l'assenza di discriminazioni e la promozione di ambienti di lavoro improntati al Benessere organizzativo.

Il lavoro, assumendo valenza di indicatore di ben-essere e sviluppo, sottolinea anche la necessità di sviluppare una nuova cultura e un "metodo di gestione e organizzazione delle risorse umane orientati al buon lavoro che, secondo le indicazioni dell'ILO (Organizzazione Internazionale del Lavoro), è in grado di coltivare lo *human development approach*" (Dato & Cardone, 2018, p. 25), il quale interpretato come *leitmotiv* della formazione al lavoro delle giovani generazioni riconosce il valore dell'incontro, dello scambio, delle relazioni per promuovere agenzialità (*agency*), intesa come la capacità di intervento efficace rispetto alla realtà, sulla base di scelte autonome.

"Da un punto di vista squisitamente pedagogico si può, allora parlare di *employee care*, di una cultura della progettazione che innervi le organizzazioni e che risponde all'obiettivo intenzionalmente pedagogico di trasformare – o meglio – ri-progettare e ri-considerare il lavoro come luogo di "cura" e di "benessere" provando a tenere insieme bisogni e vincoli del contesto e bisogni individuali di realizzazione di sé" (Dato & Cardone, 2018, p. 28).

Il *welfare* aziendale deve essere interpretato come uno strumento in grado di andare incontro alle esigenze dei lavoratori in difficoltà, riducendo le forme di segregazione e sperequazione. Vi è la necessità di riformulare ciò che si intende per organizzazione, in quanto il *welfare* aziendale funziona solo se "si ascoltano e valorizzano i lavoratori (*people care*), se si promuove lo sviluppo del capitale umano e relazionale (*asset* intangibili), se si riconosce la diversità presente nelle organizzazioni come un valore da coltivare (*diversity management*)" (Dato & Cardone, 2018, p. 28).

Parlare di *diversity management* significa promuovere il riconoscimento delle molteplici diversità esistenti, comprendendo l'età, l'etnia, la cultura, le condizioni, le abilità fisiche ecc. Il *diversity management* cerca di attuare un cambiamento culturale che sia capace di accogliere diversità conciliabili con la *mission* dell'impresa promuovendo la piena espressione della persona e delle sue potenzialità, traducendosi al tempo stesso in progettazione di luoghi più accoglienti che possano riconoscere, comprendere e valorizzare le differenze.

Le organizzazioni che riescono a fornire servizi di *people care*, *employee engagement* e *diversity management* hanno alte possibilità di allineare i valori dell'organizzazione stessa con quella dei lavoratori tramite la riorganizzazione delle tradizionali politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane, la formazione di figure professionali qualificate in *welfare* con specifiche competenze pedagogiche e multidisciplinari, alle quali spetta il ruolo di intraprendere azioni concrete per la valorizzazione della diversità e per lo sviluppo.

In relazione a ciò, il Rapporto Welfare Index PMI raccoglie informazioni circa il ruolo del *welfare* nelle imprese con meno di mille dipendenti, invitando il *management* e i responsabili aziendali a rispondere ad un questionario. Il rapporto monitora le iniziative introdotte dalle imprese suddividendole in dieci aree: previdenza integrativa, salute, conciliazione vita-lavoro, sostegno economico, sviluppo del capitale umano, sostegno all'istruzione di figli e familiari, diritti e inclusione, sicurezza e prevenzione, responsabilità sociale, *welfare* allargato al territorio e alle comunità. Il Welfare Index PMI 2021 ha dimostrato che l'avvento del Covid-19 ha portato molte

imprese ad essere maggiormente consapevoli del ruolo sociale da assumere e le nuove responsabilità connesse. Il 64% delle imprese che hanno aderito all'indagine si sono mostrate attive nelle iniziative che coinvolgono almeno quattro delle dimensioni succitate, nonostante vi sia un forte divario tra nord e sud Italia (Welfare Index PMI 2021).

A fronte di quanto detto finora, in un'epoca definita del "non lavoro" (Dato & Cardone, 2018, p. 117), la cui caratteristica fondamentale è l'incertezza, "bisogna essere anche un po' visionari per continuare a credere che benessere, qualità del lavoro e felicità possano essere termini conciliabili e sinergici, intenzionalmente progettati e organizzati nell'interesse dell'impresa da figure competenti e specializzate" (Dato & Cardone, 2018, p. 117).

Come è ben noto, la pedagogia è caratterizzata dalla sua dimensione utopica che consente il cambiamento, le trasformazioni, dando la possibilità di poter disegnare nuovi orizzonti di senso e significato. Per poter far sì che l'economia diventi una questione educativa, bisogna riflettere sui modi, i contesti, gli strumenti che aprono alla possibilità di investire nella formazione delle professioni del futuro, quali il *Welfare Manager* o *Chief Happiness* conosciuto anche come Delegato alla felicità.

Diffuso da diversi anni negli Stati Uniti e da pochi anni presente anche in Italia, il Delegato alla Felicità assume un ruolo fondamentale negli ambienti di *management* e delle organizzazioni. Il suo ruolo prevede la gestione di *policies* e strategie di cultura aziendale in grado di creare *engagement* e benessere dei lavoratori. Nel dettaglio il Delegato alla felicità: promuove la comunicazione e attua strategie per contrastare lo stress; media i conflitti stimolando la resilienza; promuove attività ludico-ricreative in modo da facilitare la conoscenza e la costruzione di relazioni interpersonali; progetta piani di sviluppo personali individualizzati. In questi termini, tali aspetti sono riconducibili all'assunto di *agency* per indicare la capacità di intervento efficace rispetto alla realtà, una produzione di mutamento in base a valori, obiettivi ed orientamento continuo, frutto di competenze di *leadership* e gestione delle risorse umane, competenze emotive, tra cui l'empatia e la capacità di ascolto (Dato & Cardone, 2018).

Dunque, investire nella formazione di tali figure "non può che rappresentare una sfida e un'opportunità da assegnare alla pedagogia in grado di giustificare ampiamente la presenza di professionisti con formazione pedagogica/andragogica nell'area HR delle imprese, soprattutto in questo particolare momento storico, sociale e culturale" (Dato & Cardone, 2018, p. 117). Tali figure professionali legate al *welfare* possono essere considerate "di confine" data la loro poliedricità e complessità, in quanto sono in grado di coniugare tra loro diverse discipline, capacità e competenze non solo tecnico-manageriali ma anche e soprattutto trasversali, derivanti da una formazione umanistica.

Vi è la necessità di evidenziare, come il tema del *welfare* aziendale, in termini pedagogici non vada interpretato solo in connessione al singolo soggetto, quanto piuttosto legato all'analisi e allo sviluppo del territorio e alle comunità di riferimento, indagate attraverso strumenti multidisciplinari come il Rapporto SVIMEZ. Così come afferma Daniela Dato

La pedagogia del lavoro può dare un importante contributo alle teorie della formazione in una prospettiva integrata con le teorie del lavoro, del management, delle organizzazioni in ragione del suo essere cornice epistemologica e spazio metodologico-operativo dell'emancipazione del soggetto, della possibilità, della trasformazione. [...] La pedagogia mette a disposizione i suoi strumenti epistemici, metodologici e operativi per tracciare il profilo di un nuovo alfabeto formativo per e del lavoro futuro che si declina con i capisaldi dell'*humanitas*, della soggettività, in sintesi, della cura. Ed è questo che può permettere di restituire all'idea di

impresa, il suo significato più umanistico (e pedagogico), che può anche significare «l’iniziativa che l’uomo assume su di sé per la trasformazione del mondo, della natura e della relazione stessa con gli altri» (Dato, 2017, p. 271).

Ancora una volta, nel paradigma della pedagogia come scienza di confine, è possibile rinvenire una chiave di lettura della complessità del nostro tempo. È necessario che la pedagogia si faccia carico di promuovere, progettare e pianificare obiettivi non solo destinati alla formazione di uomini e donne, ma anche alla ri-strutturazione dei sistemi organizzativi, affinché essi siano capaci di interpretare il lavoro come spazio di generatività e punto di partenza per il cambiamento guidato da un processo di orientamento che consenta alla persona di divenire padrone del suo vivere e del suo progetto in divenire.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2016). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del lavoro* (p. 49-86). Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2021, Novembre 30). Presentazione del Rapporto SVIMEZ 2021 sull'economia e la società del Mezzogiorno. *Oltre la resilienza: investimenti e riforme per «trasformare» il Mezzogiorno e accelerare la crescita nazionale*. (SVIMEZ, A cura di) Roma. Tratto da http://lnx.svimez.info/svimez/wp-content/uploads/2021/11/2021_11_30_rapporto_svimez_2021_slides.pdf
- Bochicchio, F., & Rivoltella, P. C. (2017). *L'Agire organizzativo*. Brescia: ELS La Scuola.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 63-78.
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento*, XII(4), 83-94.
- Dato, D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro* (p. 255-274). Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2017). Per pensare altrimenti lo shock educativo del lavoro "diasporico". *Atti del Convegno. Precarietà, giovani, orientamento e lavoro* (p. 461-466). Firenze: Società Italiana di Pedagogia. Tratto da <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti-06-Gruppo-5-409-522.pdf>
- Dato, D., & Cardone, S. (2018). *Welfare Manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umansimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Loiodice, I. (2017). La conoscenza. In F. Bochicchio, & P. C. Rivoltella, *L'Agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (p. 55-72). Brescia: ELS La Scuola.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro* (p. 115-128). Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. (G. Rigamonti, Trad.) Milano: Mondadori.
- SVIMEZ. (2021, novembre 30). Presentazione del Rapporto SVIMEZ 2021 sull'economia e la società del Mezzogiorno. *L'impatto della crisi da covid-19: imprese, lavoro e territori*. Tratto da http://lnx.svimez.info/svimez/wp-content/uploads/2021/11/2021_11_30_rapporto_svimez_2021_sintesi_parte_1.pdf
- Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: PensaMultimedia Editore.

ATTRIBUZIONE

Il contributo è stato integralmente condiviso da entrambe le autrici. Nel dettaglio sono da attribuire a Jessica Tufo i paragrafi “Ripensare il lavoro attraverso le azioni dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale” e “Generatività: concetto chiave per un nuovo umanesimo del lavoro”. Sono da attribuire a Simona Jessica Cristino i paragrafi “La pedagogia implicita del *Capability Approach*” e “L'organizzazione come luogo di cura e di benessere: dal *people care* al *diversity management*”.