

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



## DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO, DELLA SOCIETÀ, DELLA POLITICA E DELL'EDUCAZIONE

Coordinatore: prof. Filippo FIMIANI

Ciclo: XXXIV

Percorso: 88014-03 – METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA

## TESI DI DOTTORATO

La Pedagogia del lavoro:  
educazione e processi identitari in esperienze significative  
di orientamento e apprendimento generativo.  
Dispositivi per la formazione dei talenti.

Tutor:

Ch.ma prof.ssa

Emiliana MANNESE

Coordinatore

Ch.mo prof.

Filippo FIMIANI

Dottoranda

Maria RICCIARDI

Matricola: 88014/00084

Anno Accademico 2021/2022

*Ai miei figli*

*Grazie alla prof.ssa Emiliana Mannese,  
mia Maestra,  
insegnandomi la forza del pensiero,  
ha “aperto mondi” dentro di me*

*Grazie a mio marito  
che non smette mai di credere in me*

*Grazie a mia madre  
per esserci sempre*

Ricorda sempre che  
quando si ha fiducia di poter fare una certa cosa,  
si acquisterà sicuramente la capacità di farla,  
anche se, all'inizio, magari non si è in grado.  
Nulla si ottiene senza sacrificio e senza coraggio.  
Se si fa una cosa apertamente,  
si può anche soffrire di più,  
ma alla fine l'azione sarà più efficace.  
Chi ha ragione ed è capace di soffrire  
alla fine vince.

*Gandhi*



## INDICE

*Introduzione* p. 11

### *Parte prima*

*Sezione epistemologica*

***Paradigmi e teorie di riferimento, modelli e categorie  
per una riflessione su formatività e lavoro***

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Postmodernità e modelli educativo-formativi</b>   | <b>48</b> |
| 1.1 Questioni e categorie-chiave negli scenari attuali  | 48        |
| 1.1.1 Al fondo delle preoccupazioni educative nella<br>contemporaneità: i risvolti delle prospettive epigenetiche,<br>biodinamiche e culturali                          | 52        |
| 1.1.2 Per un'indagine dei «dispositivi di cogenerazione dell'umano<br>in evoluzione globale emergente»: coscienza,<br>intersoggettività, cognizione, azione e relazione | 56        |
| 1.2 Paradigmi-guida per le teorie attuali   | 59        |
| 1.2.1 La complessità  | 59        |
| 1.2.2 L'ecologia  | 61        |
| 1.2.3 Il confine  | 64        |
| 1.3 Implicazioni educative della pedagogia come <i>scienza di confine</i>   | 68        |
| 1.3.1 Il lavoro pedagogico  | 69        |
| 1.3.2 La relazione dialettica tra azione e progettazione formativa  | 72        |
| 1.4 La postura "clinica" come prospettiva di riflessione e ricerca<br>pedagogico-educativa  | 74        |
| 1.4.1 Un modello per l'accadere formativo   | 76        |
| 1.4.2 L'attualità della lezione di Massa  | 79        |
| 1.5 Per una formazione generativa di valore   | 82        |
| 1.5.1 Come riattualizzare forma e senso della scuola  | 83        |

|   |     |
|---|-----|
| 1.6. La dimensione ermeneutico-semiotica  | 87  |
| 1.6.1 Narrare, teorizzare, interpretare, decostruire  | 87  |
| 1.6.2 L'attitudine alla ricerca, la comprensione trasformatrice,<br>la profondità di sguardo                | 89  |
| 1.7 L'asse della formatività  | 93  |
| 1.7.1 La prospettiva riflessiva   | 94  |
| 1.7.2 I processi di significazione  | 97  |
| 1.7.3 L'intersoggettività   | 99  |
| <br>  |     |
| <b>2. Paideia e Bildung: tra significati originari e attualità<br/>pedagogiche</b>                          | 101 |
| 2.1 La funzione critica e propositiva dell'educazione nelle fasi<br>storiche di crisi etica e antropologica | 101 |
| 2.1.1 Il modello classico di <i>Paideia</i> nell'opera di Jaeger  | 104 |
| 2.2 Relazionalità e processi educativi e formativi  | 106 |
| 2.3 Comunità educante e processo costruttivo consapevole  | 109 |
| 2.4 Il "terzo umanesimo" e il messaggio neoumanistico della <i>Bildung</i>                                  | 111 |
| 2.5 La formazione come traduzione dell'esperienza in una <i>Bildung</i><br>che trasforma la realtà          | 113 |
| 2.6 Tra originarietà e trasformatività: la formazione originaria in<br><i>paideia, bildung e humanitas</i>  | 120 |
| 2.7 Il ripensamento critico della <i>bildung</i> in chiave postmoderna                                      | 122 |
| 2.8 L'impegno formativo per l'uomo contemporaneo: lo sviluppo<br>umano come <i>neo-bildung</i>              | 124 |
| <br>  |     |
| <b>3. La responsabilità ontologica di aver cura della vita</b>  | 129 |
| 3.1 La filosofia della cura   | 129 |
| 3.1.1 Educare all'arte di esistere e imparare ad aver cura di sé  | 130 |
| 3.2 Il paradigma educativo della <i>cura sui</i>  | 133 |
| 3.2.1 La cura di sé come processo formativo   | 137 |
| 3.3 Cura e lavoro: come l'attività lavorativa promuove la formazione<br>della persona                       | 139 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. Per una teoria pedagogica della Generatività</b>  | 143 |
| 4.1 I fondamenti epistemici   | 143 |
| 4.2 Il programma di ricerca per una teoria della Generatività                                   | 145 |
| 4.3 La Generatività in campo pedagogico   | 147 |
| 4.3.1 Significati e definizioni   | 149 |
| 4.4 Verso un <i>framework</i> della Generatività  | 152 |
| 4.5 Il modello Generatività 4G: personalità, pensiero, processi<br>formativi e apprendimento    | 154 |
| 4.6 Attività alla base dello sviluppo del pensiero generativo e aree<br>cerebrali coinvolte     | 159 |
| 4.6.1 Ragionamento  | 159 |
| 4.6.2 Presa di decisione  | 160 |
| 4.6.3 Pensiero creativo   | 162 |
| 4.6.4 <i>Problem solving</i>  | 164 |
| 4.6.5 Pensiero critico  | 166 |
| 4.6.6 Pensiero di cura e speranza   | 167 |
| 4.6.7 Aree cerebrali del pensiero generativo  | 170 |
| 4.7 Lo sviluppo della Generatività per la formazione  | 170 |
| 4.8 Il processi generativi della formazione   | 173 |
| 4.9 Implicazioni formative della natura generativa di meccanismi e<br>processi di apprendimento | 175 |
| <br>  |     |
| <b>5. Identità e carriera: per un approccio pedagogico</b>                                      | 180 |
| 5.1 Verso un orizzonte ecosistemico   | 180 |
| 5.2 I processi di definizione dell'identità e costruzione di carriera                           | 181 |
| 5.3 Il modello di Porfeli: sistemi evolutivi, motivazione e <i>Vocational<br/>    Identity</i>  | 183 |
| 5.3.1 La persona nel contesto   | 184 |
| 5.3.2 La <i>Motivational System Theory</i>  | 185 |
| 5.3.3 Sviluppo di carriera e modello dell'identità vocazionale                                  | 187 |

*Sezione fenomenologica*

***La Pedagogia del lavoro per un'analisi delle dinamiche di trasformazione e complessità***

|   |     |
|---|-----|
| <b>6. Una lettura pedagogica degli attuali scenari socio-economici e politici. Le implicazioni su educazione, identità e carriera</b> | 190 |
| 6.1 Dall'occupazione all'occupabilità: nuovi paradigmi ed evoluzione delle politiche del lavoro in Europa e in Italia                 | 190 |
| 6.2 La politica formativa post fordista: sviluppo umano e <i>welfare</i>  | 194 |
| 6.3 L' <i>education</i> per l'occupabilità  | 195 |
| 6.4 Il rapporto formazione e sviluppo: dicotomie, problemi strutturali e nodi cruciali  | 197 |
| 6.5 Il fenomeno della dispersione scolastica e universitaria in Italia: entità, cause, fattori e risvolti                             | 201 |
| 6.6 Indirizzi politici per azioni di contrasto  | 206 |
| <br>  |     |
| <b>7. Orientamento, <i>education</i>, competenze e occupabilità: un quadro di studi, tendenze, indicazioni e linee di indirizzo</b>   | 210 |
| 7.1 L'analisi delle competenze per l'occupabilità   | 210 |
| 7.1.1 L'orientamento: tre prospettive formative a livello internazionale  | 210 |
| 7.2 Caratteristiche personali e occupabilità  | 213 |
| 7.2.1 All'origine dello sviluppo delle competenze   | 217 |
| 7.2.2 "Abiti di lavoro" e apprendimento in una prospettiva disposizionale   | 218 |
| 7.3 Occupabilità e disposizioni   | 220 |
| 7.3.1 L'occupabilità come complesso integrato di disposizioni interne   | 221 |
| 7.4 Disposizioni interne stabili e sviluppo dell'identità   | 222 |
| 7.4.1 Alle radici delle competenze personali: funzioni esecutive e capacità di auto-direzione   | 224 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.4.2 Auto-direzione, autoregolazione e competenza formativa per lo sviluppo di <i>soft skills</i>                                       | 226 |
| 7.4.3 Adattabilità e imprenditorialità   | 228 |
| 7.5 Oltre la lettura disposizionale. Un modello di analisi e valutazione dell'occupabilità quale costruito complesso e multidimensionale | 232 |
| 7.5.1 Uno strumento per misurare il potenziale interno di occupabilità   | 240 |

### *Sezione metodologica*

#### ***Strategie e metodi***

|   |     |
|---|-----|
| <b>8. I percorsi dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale</b>                                      | 247 |
| 8.1 <i>Mission</i> e filosofia di intervento, metodologia e tecniche della ricerca educativa nei progetti dell'Osservatorio | 247 |
| 8.2 Le strategie <i>mixed method</i>  | 249 |
| <b>9. Il programma di ricerca sull'orientamento</b>   | 252 |
| 9.1 L'impianto investigativo  | 252 |
| 9.2 Le fasi della ricerca   | 255 |
| 9.3 La revisione della letteratura per la definizione della cornice epistemologica e del quadro teorico                     | 255 |
| 9.4 Le domande di ricerca   | 260 |
| 9.5 La progettazione del disegno di ricerca   | 262 |
| <b>10. L'apparato metodologico per la discesa sul campo: <i>setting</i>, tecniche e strumenti</b>                           | 267 |
| 10.1 La ricerca narrativa   | 267 |
| 10.1.1 Il <i>focus</i> sull'esperienza vissuta e raccontata   | 269 |
| 10.2 La Clinica della Formazione  | 272 |
| 10.2.1 <i>Setting</i> e modalità di indicazione   | 274 |
| 10.3 Autobiografia, storie di vita e ricerca biografica   | 278 |

|  |     |
|--|-----|
| 10.3.1 La generatività nei processi di apprendimento e costruzione di storie: una rassegna             | 282 |
| 10.4 Il <i>Digital Story Telling</i> : tra racconto di sé, <i>digital skills</i> e progetto di sé      | 285 |
| 10.4.1 Caratteristiche e potenziale formativo del <i>Digital Curricula Story</i>                       | 289 |
| 10.5 Il programma di ricerca-azione come dispositivo pedagogico: <i>setting</i> , tecniche e strumenti | 291 |

## *Parte seconda*

### *Sezione referenziale*

#### ***Tra progetti educativo-formativi e ricerca empirica: sistemi, processi, prodotti, risultati e questioni aperte***

|   |            |
|---|------------|
| <b>11. Tra <i>vocational guidance</i>, <i>career education</i> e <i>life design</i></b>                                       | <b>295</b> |
| 11.1 Lo sforzo di integrare: orientamento alla vocazione, <i>Career Management Skills</i> e progetto di vita                  | 295        |
| 11.2 Il percorso educativo dei tre progetti di intervento nella scuola secondaria   | 296        |
| 11.3 <i>Orientaintempo</i> : <i>incipit</i> narrativi per educarsi al piacere del racconto di sé                              | 302        |
| 11.4 S.M.A.R.T. <i>Giovani</i> : Scuole e Modelli per l'Attivazione di Reti Territoriali                                      | 306        |
| 11.5 T.A.L.E.N.T.I.: Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: <i>Education, Net&amp;Team working</i> per lo sviluppo dell'Identità | 309        |
| 11.5.1 Finalità, obiettivi, metodologia e <i>setting</i>  | 310        |
| 11.5.2 Il dispositivo pedagogico dell'orientamento narrativo-generativo   | 312        |
| 11.5.3 Auto-riconoscimento, promozione del sé e apertura al cambiamento   | 314        |

|   |     |
|---|-----|
| 11.5.4 Il <i>digital curricula story</i> : attività e competenze  | 317 |
| <b>12. L'indagine empirica</b>  | 322 |
| 12.1 Il <i>focus</i> investigativo dei tre studi sul campo  | 323 |
| 12.2 Raccolta e analisi dei dati  | 328 |
| 12.2.1 Intervista narrativa, testi e significati generativi   | 330 |
| 12.3 “Le fatiche di Ercole”   | 334 |
| 12.4 Frammenti autobiografici   | 335 |
| <br><i>Sezione assiologica</i>  |     |
| <b><i>Dispositivi per la formazione dei talenti: dal programma di ricerca-azione ad un modello di sviluppo del ciclo del valore</i></b> |     |
| <b>13. Interpretazione e discussione dei risultati empirici</b>   | 339 |
| 13.1 L'approccio fenomenologico e biografematico ai contenuti<br>narrativi  | 339 |
| 13.2 <i>Orientaintempo</i> : emozioni, pensieri e decisioni nell'approccio ad<br>una situazione critica                                 | 341 |
| 13.3 Auto-profilo biografici in <i>S.M.A.R.T. Giovani</i>   | 374 |
| 13.4 Dagli indizi autobiografici alla conoscenza di sé per generare<br>prospettive di senso   | 396 |
| <b>14. La portata pedagogica della ricerca</b>  | 401 |
| 14.1 Dagli esiti formativi ai nuclei tematici   | 401 |
| 14.2 Valori, credenze, autoefficacia e <i> coping</i> : rilevanza orientativa e<br>risvolti operativi                                   | 402 |
| 14.3 <i>Orientaintempo</i> : dai nuclei tematici ad un modello<br>multidimensionale e multifattoriale                                   | 405 |
| 14.4 <i>S.M.A.R.T. Giovani</i> : dimensioni di senso nel processo decisionale,<br>tra scelta del futuro e ricerca dell'identità         | 413 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>15. Linee di fuga educative e piste di ricerca pedagogica: verso un modello di sviluppo del ciclo del valore</b>  | 425 |
| 15.1 Il valore trasformativo dell'esperienza educativa   | 425 |
| 15.2. T.A.L.E.N.T.I.: per una formazione generativa di valore  | 427 |
| 15.3 Le direttrici in T.A.L.E.N.T.I.   | 428 |
| 15.3.1 La relazione educativa: categorie, forme e sfide  | 433 |
| 15.3.2 La relazione formativa e il modello di mente enattiva: autopoiesi e coscienza tra esperienza soggettiva del corpo, ambienti vissuti e radici biologiche | 435 |
| 15.3.3 Il compimento dell' <i>agency</i> : talenti, libertà e responsabilità   | 438 |
| <br>   |     |
| <b>16. Dispositivi di formazione dei talenti e di sviluppo del sé: presupposti, condizioni e implicazioni</b>  | 440 |
| 16.1 T.A.L.E.N.T.I: Dall'analisi delle direttrici alla prefigurazione di un quadro evolutivo   | 440 |
| 16.2. Strumenti per formare le capacità di autodeterminazione e di autoregolazione   | 445 |
| 16.2.2 Le "invarianti strutturali" della capacità di dirigere se stessi: le funzioni esecutive   | 447 |
| 16.2.3 Autoregolazione di sé: processi di sviluppo nei percorsi scolastici e natura disposizionale delle competenze personali                                  | 448 |
| 16.3 La definizione generativa dell'identità vocazionale e la costruzione evolutiva della carriera in una prospettiva ecologica                                | 453 |
| 16.3.1 I compiti dell'esplorazione, dell'impegno, della riconsiderazione di carriera   | 454 |
| 16.4. Implicazioni, obiettivi e modalità educative   | 458 |
| 16.4.1 Autovalutazione, didattica per competenze e valenza formativa della valutazione   | 461 |
| <br>   |     |
| <b>Conclusioni</b>   | 469 |
| <br>   |     |
| <b>APPENDICE - Gli strumenti di rilevazione e le modalità di raccolta dei dati</b>   | 478 |



|  |     |
|--|-----|
| Orientaintempo - Le fatiche di Ercole  | 479 |
| S.M.A.R.T. <i>Giovani</i> – Incipit narrativi – Indicazioni per traccia di<br>intervista/colloquio in profondità | 481 |
| T.A.L.E.N.T.I. – Strumenti/Esercizi/Attività di Orientamento<br>narrativo e generativo                           | 483 |
| <b>Bibliografia</b>  | 486 |

## **Introduzione**

### *Premessa*

Il presente lavoro di tesi pone il tema dell'orientamento come chiave di volta nei contesti educativi, nei processi formativi e nello sviluppo identitario 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 si compie, infatti, 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.

È a partire dal riconoscimento della «forza del talento come principio formativo unitario di questo secolo» (Margiotta, 2018, 18) che si profila con urgenza la questione di far emergere il talento, per generare creatività, dignità personale, possibilità di mobilità negoziale, sprigionando il potenziale di crescita ed autonomia delle persone, della loro capacitazione e del loro posizionamento competitivo sul piano globale (ibidem). «[...] un'analisi che leghi tra loro le idee di talento, formazione ed economia può aiutarci ad assicurare la prospettiva di un asse formativo condiviso, e al Paese la speranza di un nuovo Rinascimento» (ivi, 20).

Se è vero che la formazione dei talenti si pone come nuova frontiera, dunque, occorre comprendere cosa intendiamo per talento. Questa esigenza di definizione nasce dall'osservazione di comportamenti ed orientamenti delle nuove generazioni in termini di modalità di apprendere, affrontare la velocità del cambiamento nella

società della globalizzazione e della conoscenza. Di fronte al precariato di lunga durata, alla sovrapposizione ricorsiva dei tempi di vita, all'erraticità e alla provvisorietà dei guadagni formativi, fa notare Margiotta, ci si adatta (ivi, 21). L'esistenza diventa «un alternarsi di “cicli di vita” entro cui si consumano affetti, impegno, ricerca, conoscenza ed esperienza» (Margiotta, 2018, 16). Margiotta sottolinea come queste forme di vita vengano assimilate, riplasmate e riorganizzate in base a visioni differenti e a nuovi paradigmi di una conoscenza incarnata; di una domanda di autorealizzazione da ascoltare, riconoscere, guidare nella sua libertà di sviluppo e di organizzazione; «*di un progetto-uomo che aspira a rileggere i fondamentali di un nuovo contratto sociale*» (ivi, 21).

Nell'ottica dei “mercati transizionali del lavoro” (cfr. Schmid, 2011) intesi come sistemi sociali aperti, dove il lavoro intercetta possibili status e condizioni diversi (Cassano, 2017), per le nuove generazioni il lavoro non è più uno status occupazionale (Margiotta, 2018, 15). Esso costituisce

[...] *una condizione allargata di esercizio di stili cognitivi e di stili di vita e, insieme, di pratiche esperienziali e professionali; che si origina nella coltivazione della propria personale vocazione ad essere, e che per questo include tutte le possibili forme di azione, di lavoro e di esperienza. La mutazione antropologica (che segna, in profondità, la loro condizione umana) non articola più l'esistenza in un tempo per studiare, un tempo per lavorare, e un tempo per riposare. Ma tutti questi tempi incrocia e attualizza tra loro (ibidem).*

Mutazione antropologica e transizione rappresentano, quindi, «*i poli dell'equazione, insieme esistenziale, culturale e lavorativa, che oggi danno forma alla vita umana*» (ivi, 16). È con questa cifra e con le relazioni da essa generate che la ricerca pedagogica è chiamata a confrontarsi. Si impone un ripensamento radicale di quei sentieri di istruzione, educazione e formazione che Margiotta definisce “sghembi e plurali”, in coerenza con le trasformazioni del modo di auto-formarsi. Vuol dire assicurare «l'orizzonte-speranza delle nuove generazioni» (ivi, 18), che noi individuiamo insieme a Margiotta nella formazione dei talenti.

Su cosa si tratta di investire allora? Gli studi (Stanley, 1972) dimostrano che ciò che fa la differenza nelle prestazioni è «l'esercizio continuo, l'impegno, la fatica e

la determinazione a raggiungere traguardi personali» (ivi, 19). Heckman (2014) ha dimostrato, inoltre, come alla base della promozione e della dinamizzazione del successo formativo e dei progetti di vita di una persona non vi siano solo le abilità cognitive ma soprattutto quelle non cognitive. *Soft skills*, tratti profondi della personalità, dimensioni emozionali e relazionali sono fondamentali. Secondo le evidenze confermate dalle ricerche degli ultimi trent'anni, in svariati ambiti di conoscenza ed esperienza la *top performance* non è spiegata da talenti naturali e non c'è una necessaria correlazione con elevati quozienti IQ. L'abilità naturale pare non rilevare, come sembra non essere determinante il potenziale di apprendimento e di sviluppo del singolo. Quello che invece conta è «[...] il modo di vivere e di sviluppare le proprie azioni [...] un esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale» (ivi, 20). Sulla scorta di tali considerazioni, Margiotta definisce il talento come: «[...] il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità» (ibidem).

Ciò premesso, questo lavoro si propone di indagare i processi educativi, formativi e di orientamento, nell'ambito della pedagogia del lavoro, in una prospettiva generativa, per evidenziare la valenza orientativa delle azioni di formazione.

A tal fine, si intraprende un percorso di ricerca teorico-epistemologica, teso a rintracciare nell'analisi dei paradigmi e delle teorie di riferimento, modelli e categorie per una riflessione su formatività e lavoro nella postmodernità. Dal punto di vista della pedagogia come *scienza di confine*, riattualizzare *Paideia*, *Bildung* e cura consente di inquadrare nella prospettiva pedagogica della generatività - delineata dalla prof.ssa Mannese -, un approccio all'identità e alla carriera, fondato sui processi decisionali e sulla facoltà della scelta.

A fronte delle dinamiche di trasformazione e complessità restituite dall'analisi condotta attraverso le lenti della pedagogia del lavoro, quali sono le implicazioni sotto il profilo dell'educazione e della formazione, dell'identità, della carriera, del progetto di vita?

La crescente enfasi sull'occupabilità si traduce in un investimento massiccio sul lato dell'offerta di lavoro e, quindi, sui soggetti in carne ed ossa, chiamati ad

accumulare credenziali educative da spendere per l'inserimento lavorativo, l'integrazione occupazionale, lo sviluppo della carriera professionale. Qual è il contraltare umano della retorica politica dell'occupabilità? Questo lavoro di tesi offre una ricognizione dei numerosi studi che, da punti di vista disciplinari diversi, ne evidenziano dinamiche, conseguenze, effetti ed impatti.

La tesi presenta un programma di ricerca svolto nell'ambito del più generale lavoro scientifico condotto dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale diretto dalla prof.ssa Mannese, attraverso oramai più di dieci anni di attività sul campo, sui temi dell'educazione, della formazione, dell'orientamento, del lavoro e del territorio.

Quello che emerge dalla riflessione intorno ai processi indagati ed attivati, è come al cuore della questione vi sia la valenza orientativa delle esperienze educativo-formative.

Nell'ambito del programma di ricerca-azione realizzato sul tema, sono state messe a punto ed in campo delle linee di azione progettuale *ad hoc*: *Orientaintempo*, *S.M.A.R.T.Giovani*, *T.A.L.E.N.T.I.*

Questo lavoro di tesi offre un quadro delle principali caratteristiche del programma. A partire da un approfondimento metodologico rispetto alla *mission* e alla filosofia di intervento dell'Osservatorio, si delinea l'apparato appositamente predisposto per il programma, descrivendo tecniche e strumenti approntati e applicati nell'ambito dei tre progetti al centro dell'attenzione. Tali linee di azione progettuale sono esaminate sia dal punto vista educativo-formativo che sul piano del loro valore euristico.

Dall'interpretazione e dalla discussione delle principali risultanze empiriche legate alla messa in campo dei dispositivi pedagogico-formativi esaminati, si evince la portata pedagogica della ricerca realizzata. Essa si sostanzia nella generazione di valore attraverso esperienze formative in grado di far leva sui processi di soggettivazione, per lo sviluppo del sé, la definizione generativa dell'identità vocazionale e la costruzione evolutiva della carriera in una prospettiva ecologica. L'esperienza soggettiva, il vissuto, la riflessività, la progettualità emergono come dimensioni salienti per il compimento dell'*agency*, nella formazione e

nell'espressione dei propri talenti, sul confine tra esercizio di libertà e responsabilità.

### *Il quadro teorico di partenza*

Questo lavoro di tesi prende le mosse dalla riflessione sviluppata dalla prof.ssa E. Mannese nella suo recente volume dedicato al tema dell'orientamento e intitolato "*L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*". Il ragionamento condotto dalla prof.ssa Mannese integra diversi approcci e contributi di varia natura epistemologica - sia sotto il profilo dell'ambito disciplinare di riferimento dell'oggetto d'attenzione, che dell'impostazione teorico-metodologica, declinandoli attraverso le categorie interpretative del sapere pedagogico (2019, 13). Dal punto di vista della pedagogia come scienza di confine e nella prospettiva della generatività, la riflessione dalla prof.ssa Mannese offre la lettura e l'interpretazione della categoria lavoro, attraverso il principio ontologico dell'*esser-ci*, che implica la cura di sé, dell'altro e dei luoghi dell'agire umano (Mannese, 2019, 55), ponendo al centro dell'attenzione la questione del riappropriarsi e, talvolta, del ricostruire la "facoltà di giudizio" su di sé e sul mondo, già analizzata attraverso le categorie dell'empatia, della resilienza, della plasticità, della dinamicità (Mannese, 2016) e della cura digitale (Mannese, 2018).

La crescente complessità di un mondo sempre più interconnesso impone l'adozione di nuovi schemi di lettura e di intervento. È questa la visione di Ceruti (2018), il quale riflette, a partire da una ricognizione della storia della civiltà umana, sullo sviluppo delle scienze e dei saperi, muovendo dalla considerazione che le sfide della conoscenza umana sono storicamente connesse alle prospettive culturali, etiche e politiche delle società umane. La frammentazione di conoscenza, informazioni ed esperienza interferisce nei processi di formulazione e comprensione dei problemi. A fronte di ciò, l'imprescindibile sfida educativa che si pone è l'integrazione. Attraverso l'integrazione di conoscenza ed esperienza si può promuovere una conoscenza complessa e multidimensionale, coerente con la natura di oggetti di conoscenza e problemi caratterizzanti la nuova condizione umana globale e, quindi, appropriata per affrontarli (Ceruti, 2017, 16). Tali processi si innestano in un nuovo contesto, di tipo planetario, dove globalizzazione, tecnologie dell'informazione ed eccessiva velocità producono profonde trasformazioni (Ceruti, 2017).

Se la sfida educativa è l'integrazione di conoscenza ed esperienza per la co-costruzione di una conoscenza complessa e multidimensionale, qual è il compito della scuola? La scuola è chiamata a svolgere una funzione di sostegno a bambini ed adolescenti, «nella capacità di dare senso alla varietà delle loro esperienze», in tutte le fasi del loro sviluppo» (Ceruti, 2017, 15). Ciò vuol dire, preparare ed accompagnare nel dare senso a tutte le loro esperienze, non solo di tipo strettamente scolastico, ma anche e, soprattutto extrascolastico. Muovendo verso l'unificazione del dispiegarsi della formazione personale, attraverso la ricomposizione della frammentazione di informazioni e saperi, tali esperienze vanno filtrate ed interconnesse. Alla scuola spetta sollecitare il lavoro sulle conoscenze, affinché esse siano contestualizzate e connesse con le informazioni, curando e coltivando l'attitudine ad interrogarsi circa il senso profondo delle esperienze. Costruire le modalità di organizzazione dei saperi e trasformarle coerentemente all'evoluzione delle conoscenze e dei loro stessi oggetti, richiede di focalizzare l'attenzione sui singoli contenuti, sulle competenze particolari, sulla capacità di apprendere, per tutta la vita (Ceruti, 2017, 19).

È evidente la necessità di un nuovo paradigma, entro il quale delineare nuove mappe cognitive per l'orientamento dei futuri apprendimenti. In proposito, Mannese (2016) ha ipotizzato un paradigma pedagogico dinamico postulando il passaggio da una forma di *pensiero transitorio* ad una forma di *pensiero attento o generativo*.

Se il pensiero *transitorio* è attivato e funziona sulla base di meccanismi di tipo stimolo-risposta ed è tipico della rete, dei *social* e, quindi, della velocità, quello generativo richiede tempi più lunghi di sedimentazione, vive nell'umano e genera cultura, relazione, facoltà di giudizio, libertà.

Il pensiero attento o 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, 21-22).

Mannese (2019) precisa come tale forma di pensiero lavori specificatamente sulla categoria della latenza e della metaforizzazione del vissuto, attraverso una lettura dinamica della cognizione e della biografia individuale. In tal modo, il pensiero si costruisce consapevole e consistente, producendo “novità” (Maturana e Varela) ed ampliando la portata delle nostre conoscenze (33).

In questa concezione, è forte il richiamo al ruolo di emancipazione sociale della cultura. L’esercizio di una cittadinanza piena e attiva può, infatti, essere compromesso dalla povertà culturale. Il Rapporto OCSE Pisa 2018 porta alla ribalta in tutta la sua gravità la *povertà educativa*, le sue ripercussioni sui processi formativi degli adolescenti italiani. A riguardo, Mannese (2019) denuncia l’allarmante dato relativo all’incapacità di distinguere un fatto da un’opinione, precisando come ad essere minata sia la “facoltà di giudizio” kantianamente intesa, quale capacità di capire con approccio ermeneutico i fatti della vita nella loro veridicità, nel loro reale accadimento, capacità fondamentale per l’apprendimento generativo (39).

Quando a prevalere è il pensiero transitorio, infatti, l’uomo perde i suoi dispositivi primi: il pensiero, la capacità di empatizzare e comprendere, di sviluppare le forme di riflessione in un contesto di responsabilità, per cui non si può essere liberi senza conoscere la verità. Le implicazioni di una formazione non consapevole si registrano in termini di percorsi identitari inconsistenti sul piano della progettualità e della produttività e, inevitabilmente, si riverberano sulla categoria “Lavoro”.

In un’esperienza biografica che non si interroga, non interpreta e non comprende il mondo nella sua composita realtà, non essendo in grado di leggere il contesto in cui vive e rifuggendo nelle euristiche date da opinioni filtrate da *medium* con effetti distorsivi sul reale – si interroga Mannese (2019) - quale può essere la capacità, di scelta o di costruzione attiva? La differenza tra fatto e opinione riporta alla necessaria distinzione tra realtà e omologazione. Secondo Mannese, il ritorno alla durezza della verità, alla fatica della comprensione, al “lavoro della responsabilità” costituisce una delle maggiori sfide culturali e pedagogiche. Formare al futuro, al proprio futuro, è educare al cambiamento, orientare, attivando le variabili biografiche, per cui «il mondo del lavoro è un approdo culturale» (Mannese, 2019,



39-40) raggiungibile attraverso l'educazione al lavoro intesa come processo in grado di produrre generatività cognitiva ed affettiva.

Ne deriva, dunque, un necessario ripensamento da parte della scuola delle sue finalità sociali: la promozione dell'inclusione e del successo educativo di tutti, ciascuno nella sua unicità ed irripetibilità, in coerenza con le nuove esigenze del mondo del lavoro nella società della conoscenza, nell'epoca delle tecnologie dell'informazione (Ceruti, 2017, 16-19).

Sul fronte dell'approccio pedagogico al lavoro, Bertagna (2017) rileva una sostanziale peculiarità epistemologica: il *focus* sul caso singolo ("ciascuno come unico") e sulla concretezza del valore formativo del lavoro. Il lavoro può essere un'opportunità formativa; lo diventa quando il percorso è trasformativo e l'esperienza è generativa. Se ne intravede, dunque, il potenziale emancipatorio.

La sfida del lavoro generativo sta proprio nel suo ripensamento quale spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo (Potestio, 2017). Infatti, 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.

Determinare le condizioni di sviluppo da parte dei cittadini delle capacitazioni per scegliere e realizzare liberamente il proprio progetto umano e sociale di vita, nella prospettiva del *life-long/wide/deep learning*, pone l'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*, basato sul potenziamento dell'*agency* dei cittadini (Costa, 2016). Questo nuovo approccio svincola il diritto ad apprendere per tutta la vita dai bisogni del mercato del lavoro e, connettendolo allo sviluppo dell'innovazione sociale, restituisce centralità alla persona, quale responsabile del processo di apprendimento, in modo autonomo ed autodiretto (Costa, 2016). In un'ottica multi/inter/trans-disciplinare, dunque, la prospettiva pedagogica enfatizza il primato della valenza educativa del lavoro e la centralità dei processi identitari che in esso si inscrivono per la persona, aprendo uno spazio di confronto con il tema dei diritti, delle "capacitazioni", delle nuove forme di *welfare*, nel loro riflettersi sullo sviluppo personale, professionale e sociale (*agency*, imprenditività, *social innovation*) (Alessandrini, 2017).

In questa prospettiva, si pone la questione di come coniugare l'*employability* con la promozione delle capacità e delle competenze. Un'opportunità in questa direzione, è data, secondo Strano (2015), dall'educazione all'imprenditorialità, sulla base di un nuovo approccio: "capacitare *entrepreneurship*", attraverso gli insegnamenti di Sen (2010) e Nussbaum (2012), in termini di ampliamento degli spazi di libertà della persona e di rafforzamento dell'*agency* individuale, con uno sguardo volto all'innovazione, all'occupazione e all'ampliamento delle possibilità di sviluppo professionale e personale.

Ripercorrendo brevemente le tappe fondamentali del discorso della prof.ssa Mannese, è possibile cogliere uno spaccato delle molteplici questioni al centro dell'attenzione della pedagogia del lavoro. Si tratta di questioni, legate al mutamento dei fattori demografici, ai cambiamenti dei sistemi produttivi, alla *digital trasformation*, al *job mismatch*, ai *Neet*, alla base del delinearsi di un panorama inedito, di quelle che Alessandrini (2017) definisce "geografie del lavoro" e che, in modi differenti, come evidenziato da Mannese (2019), si riverbera sulla costruzione dei processi identitari. Dal punto di vista dei processi formativi ed educativi, sostiene Alessandrini (2017), le trasformazioni del lavoro nella contemporaneità possono essere narrate in una varietà di modi, che ne rappresentano i profili del multiculturalismo. Si pongono vere e proprie sfide per la comunità scientifica internazionale, a cui spetta costruire, alimentare ed aggiornare le domande-chiave e le risposte sulle quali concentrare lo sforzo di ricerca e sviluppo di esperienze relative alla pedagogia del lavoro.

Mannese (2019) iscrive il suo contributo nel paradigma della pedagogia come scienza di confine (Baldacci, Cambi, Elia, Loiodice, Pinto Minerva). In questo paradigma, la definizione della relazione fra conoscenza e realtà supera l'idea tradizionale di rappresentazione per configurarsi in termini di co-costruzione (coevoluzione). È nella pedagogia come scienza di confine che Mannese 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).

Attraverso uno sguardo transdisciplinare ed epistemologicamente fondato, è possibile definire un nuovo *framework* della generatività? La generatività intesa

come cambiamento, nuova creatività e novità in educazione può costituire un orizzonte entro il quale indirizzare e spiegare la complessità della formazione e la natura profonda dell'apprendimento e dello sviluppo (Dario, 2017)?

Il tema della generatività rimanda a lontane radici storico-filosofiche che riconducono, da un lato, alla fenomenologia di Husserl (1900), dall'altro, alla teoria della personalità di Erikson (1968). Quest'ultimo, in opposizione alla *stagnazione*, definisce la generatività come la capacità, tipica dell'età adulta, di *esser-ci* e modificare il contesto, contribuendo alla crescita di quel contesto.

Se la generatività ci invita a riflettere sul nostro essere parte di circolarità e a considerare come il nostro sia un cammino di co-evoluzione, il pensiero generativo evidenzia la continuità tra biologico, sociale e culturale (Dario, 2014). La generatività cognitiva nasce, quindi, all'interno della neurofenomenologia di Francisco Varela, ricomponendo il dualismo natura-cultura e mente-corpo: ciò che attribuiamo alla mente (percezione, concettualizzazione, volontà, sogno, immaginazione) emerge come parte di un *continuum* evolutivo all'interno di un ambiente, non vi è frattura tra i processi di percezione, movimento, sentimento e riflessione (Dario, 2014, 89).

Mannese (2019) 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 -, evidenzia come il principio fondativo 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 (42). In questo senso, rimarca Mannese (2019), 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 (43).

Riprendendo l'interpretazione di matrice eriksoniana, l'ipotesi di pedagogia del lavoro formulata da Mannese è tesa a definire l'educazione al lavoro come processo in grado di produrre generatività cognitiva ed affettiva. In quest'ottica, il lavoro si

profila come luogo della costruzione che, in quanto diritto sancito dall'articolo 1 della Costituzione italiana, si pone come espressione della dinamicità del proprio essere, della propria soggettività, che modifica il contesto mediante un processo che percorre la latenza pedagogica o cognitiva (Riva, 2004) ed intercetta le dimensioni della libertà, della creatività, della dignità, della intenzionalità e dell'*Erlebnis* (Mannese, 2019, 14). Da questo punto di vista, continua Mannese, il lavoro diventa metaforizzazione del pensiero che trova concretezza in azioni creative e produttive, assurgendo a Manifesto dell'*Essere nel mondo*. Il mondo delle organizzazioni e i contesti lavorativi costituiscono, quindi, luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità non solo di apprendere ma anche di trasformarsi apprendendo (Rossi, 2008). Le organizzazioni diventano *luogo generativo* in cui l'agire umano, quale pratica contestualizzata in una serie di azioni e di attività quotidiane, richiede partecipazione, appartenenza, condivisione e *cura di sé* o *cura hominis* (Mannese, 2019, 53).

È in questa cornice epistemologica che Mannese si interroga rispetto alle implicazioni pedagogiche della condizione umana segnata dalla vana ricerca di lavoro che conduce ad uno *status* occupazionale difficile, problematico, instabile, precario, o addirittura all'esclusione dal mercato del lavoro o, ancor peggio, allo scoraggiamento, per cui si smette anche di cercarlo un lavoro, di affacciarsi al mercato del lavoro, finendo paralizzati in uno stato di inattività che caratterizza chi non impegna più il suo tempo, le sue energie, le sue risorse anche sul fronte dell'investimento in formazione. Rifacendosi al modello eriksoniano - che individua tre fasi nel processo di costruzione della generatività: il desiderio o la motivazione, la credenza nella capacità generativa di ciascuno; il senso generativo di realizzazione (Sterward, Vanderwater, 1998, 717-738) -, Mannese si chiede dove si collochi l'inattività, giungendo ad ipotizzare che essa produca una sorta di de-costruzione esistenziale, in grado di bloccare la motivazione e il senso di auto-realizzazione.

*Formare talenti e capacitare l'innovazione tra processi di individualizzazione e detradizionalizzazione*

A fronte di tale condizione, in un contesto storico segnato da incertezza (Morin, 1999) e liquidità dei punti di riferimento (Bauman, 2000), la destandardizzazione e la progressiva individualizzazione di percorsi di vita e progetti di sviluppo personale e professionale, al sapere pedagogico in generale e alla pedagogia del lavoro in particolare compete la costruzione di percorsi educativo-formativi in grado di preparare, sostenere, accompagnare la persona nell'affrontare le sfide sociali e culturali poste da inattività, assenza di lavoro e traiettorie professionali sempre più precarie, ai margini o fuori dall'integrazione sociale, facilitando il raggiungimento di uno sviluppo umano basato sul valore educativo, sull'opportunità formativa, sulla funzione identitaria del lavoro, sull'azione, sulla progettualità.

La continua imprevedibilità e frammentarietà pesano, dunque, sulla costruzione biografica, riverberandosi sui percorsi di vita in termini di configurazioni inedite ed inconsuete che assumono le traiettorie individuali rispetto alla linearità predominante nel passato. Ne consegue che i percorsi di vita diventano laboratori che funzionano senza programmazione, come sostiene Alheit (1995). Viene meno la successione di tappe di sviluppo e di realizzazione, sul piano della formazione, del lavoro, degli avanzamenti di carriera, del pensionamento. La linearità cede il passo a frequenti cambiamenti di rotta e riorganizzazioni esistenziali. Il susseguirsi di fasi frammentate di vita delinea il fenomeno definito da Kohli (1989) in termini di deistituzionalizzazione del corso di vita, che investe la sfera sia familiare che professionale, e che comporta la de-standardizzazione dei percorsi di vita e un progressivo processo di individualizzazione (Beck, 2000a, Beck, 2000b). La persona diventa il prodotto delle proprie scelte. Tale processo non designa solo una trasformazione sul piano della coscienza e delle condizioni di vita, bensì in termini di riassetamento sul fronte dei rapporti individuo-società. Vengono meno le tradizionali prescrizioni normative e l'uomo post-moderno deve badare a sé ed agire da sé. È sempre più incentivato ad auto-determinarsi, prendendo totalmente in carico la propria vicenda esistenziale e attivandosi per progettare il suo percorso di vita, assumendosene i rischi e creando nuove possibilità.

La pedagogia del lavoro è chiamata a contribuire alla definizione di un nuovo sistema di *learnfare* delle capacitazioni, per lo sviluppo dell'*empowerment* e delle capacità del cittadino.

Le sfide rappresentate dal lavoro *generativo*, dall'educazione duale, dal *lavoro agile*, dall'*open innovation*, dalla *promozione del talento*, del *contrasto alla polarizzazione crescente*; da una *nuova mappatura delle competenze cognitive*, dalla *long term employability*, dalla *intelligenza delle skills*, dallo *sviluppo umano* e della *sostenibilità*, come sottolineato da Alessandrini (2017, 22-24), costituiscono i punti di un'"agenda" per *ripensare lo sviluppo umano*, attraverso la promozione della creatività e del talento, della qualità e della dignità umana, di una nuova alleanza intergenerazionale; riconoscendo la centralità delle dimensioni rappresentate dal lavoro e dalla formazione (Alessandrini, 2017, 24).

Tale orientamento richiama il tema dello Sviluppo Umano, centrale nelle teorie di Sen, nella "pedagogia implicita" di Nussbaum (Alessandrini, 2019, 24) e, quindi, all'interno nel *capability approach*. Il rilievo del *welfare* educativo e della giustizia sociale pongono la questione della *responsabilità politica della pedagogia*, che sta nello «studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulla formazione integrale della persona, al giudizio critico, alla dignità e al rispetto dei diritti democratici» (Alessandrini, 2019, 24-25). Formare è creare le condizioni affinché il soggetto sia in grado di esprimere capacitazioni: «Capacitare l'innovazione diventa, così, il risultato di un'azione formativa ed educativa centrata sullo sviluppo del senso di autonomia, partecipazione e responsabilità, [...]. Questo si traduce, per lo stesso lavoratore, nel saper incidere con la propria azione all'interno della propria realtà sociale e lavorativa, sviluppando a pieno il proprio potenziale» (Costa, 2014, 174). Il *capability approach* prefigura nuovi scenari per la formazione, per la costruzione del sé professionale, per lo sviluppo generativo e dinamico delle comunità. Secondo Gulisano (2017), il connotato capacitante dell'agire professionale si rinviene nella promozione della dimensione educativo-formativa sottesa al lavoro, quale preparazione del soggetto al sociale, per valorizzarne talenti e competenze. È in questa direzione che, attraverso l'investimento in istruzione e ricerca, le politiche europee perseguono lo sviluppo

della capacità innovativa e di un'economia creativa, per la generazione dei "Millennials".

La valorizzazione della centralità del soggetto-persona nelle sue esperienze di formazione e lavoro prospetta una nuova chiave interpretativa delle opportunità che favoriscono i percorsi di scelta e autoformazione, all'insegna del protagonismo della personale biografia (Gulisano, 2017). In questo senso, la pedagogia del lavoro «si offre come spazio di costruzione di reti (di saperi e di pratiche) con il territorio finalizzate alla promozione di progetti di sviluppo formativi e professionali individuali e collettivi» (Dato, 2014, 1).

Nella messa in campo di tali progetti di sviluppo, non si può non tener conto di come - continua Mannese (2019, 63) - sulla possibilità di determinazione degli scenari di azione pesino gli effetti generati dalla globalizzazione dei mercati e dei costumi, dagli stravolgimenti tecnologici, dalla sperequazione socio-economica tra persone e tra Paesi, modificando le relazioni nella loro configurazione sociale e pubblica, causando disorientamento nella vita dei soggetti, erosione dei legami sociali, esponendo la socialità a rischio di collasso. Pur evidenziando la gravità dell'impatto umano degli attuali assetti economici e sociali in continuo divenire, Treu e Ceruti (2010) sostengono sia possibile agire per sviluppare le capacità personali e benessere collettivo. "Organizzare l'altruismo" significa ricercare nuovi rapporti fra stato, mercato e società, in un'economia sociale di mercato; innovare strutture e funzionamenti del *welfare* coerentemente con il configurarsi delle attuali condizioni della vita umana; costruire forme di condivisione della responsabilità tra comunità sociale e istituzioni, secondo il principio costituzionale della sussidiarietà (Ceruti, 2010).

La valorizzazione del lavoro, secondo Bertagna (2017), parte da una politica della formazione che supera l'attuale paradigma formativo attraverso il perseguimento di tre grandi linee di cambiamento: il passaggio dal modello epistemologico di formazione diacronico-separativo a quello sincronico, basato sull'integrazione complementare; la transizione dallo statalismo centralistico verso «reti di collaborazione interistituzionale a livello territoriale, sociale e professionale tra istituzioni formative ed enti locali, imprese, cooperative, sindacati, fondazioni, associazioni, enti e privati» (Bertagna, 2017, 84); il riconoscimento della centralità

dell'istituto dell'apprendistato formativo e del sistema duale sia nella formazione iniziale dei giovani che in quella continua degli adulti (Bertagna, 2017, 80-86).

*Recenti trasformazioni del lavoro e nuove forme di organizzazione nello scenario delle macchine intelligenti: occupazione, occupabilità e formazione dei talenti*

L'attuale mercato del lavoro denota una sempre maggiore ibridazione delle forme di lavoro, rispetto alla quale, l'esperienza lavorativa nei vissuti dei soggetti richiede condizioni di sostenibilità dello sviluppo, salvaguardia di nuovi diritti umani, attenzione al futuro. In modo coerente con l'evoluzione delle sue questioni fondative, la pedagogia del lavoro esplora e presenta soluzioni di contrasto alle criticità, ripensa le pratiche formative e rigenera costantemente se stessa, ridefinendo il suo rapporto con le altre scienze umane e ponendosi come “luogo di intenzionalità e progettualità” (Alessandrini, 2017, 21-22). Quale *area di saperi e di pratiche in via di 'rigenerazione' ”* (Alessandrini, 2017, 20), la pedagogia del lavoro interviene nell'ambito del dibattito sul lavoro enfatizzando il “*valore antropologico*” del lavoro, focalizzando l'attenzione su *soggettualità*, relazionalità positiva, lavoro *creativo e imprenditoriale*, dignità (Alessandrini, 2017, 21).

L'analisi sociale del mercato del lavoro restituisce un quadro problematico di questioni tuttora aperte: diseguaglianze geografiche e di genere, migrazioni interne ed esterne, nuove forme di sfruttamento e di organizzazione del lavoro, *smart working* e *gig economy* (G. Orientale Caputo, 2021). A fronte di tale quadro, le politiche sociali verso le quali si è indirizzata l'Unione Europea mirano alla promozione dell'inclusione e della partecipazione (Ascoli e Pavolini, 2012). L'investimento sociale che si mette in campo si fonda su logiche di sostegno e di capacitazione degli individui, sul potenziamento della coesione sociale e sull'impulso al contesto socio-economico per lo sviluppo sociale ed individuale. Tale filosofia di intervento si traduce in azioni incentrate sull'occupabilità, quale principio per la diffusione e la sostenibilità del benessere sociale ed individuale. La letteratura in materia ha ampiamente evidenziato la centralità del capitale umano per il lavoro (Centra e Tronti, 2011; Cipollone e Sestito, 2010; Visco, 2009). Tra le problematiche più spinose si registra proprio l'incapacità di assorbire risorse umane da parte del mercato del lavoro. Per contrastare il *job mismatch*, l'UE ha richiamato



l'attenzione sulla ridefinizione dell'intero *education system*, in vista della crescente integrazione tra agenzie/luoghi di apprendimento (scuola-formazione-lavoro) e forme di apprendimento (formale, non formale, informale) (Capecchi e Caputo, 2013; Capecchi e Caputo, 2016). Il sistema di educazione e formazione è stato investito da una trasformazione epistemologica del processo insegnamento-apprendimento volta a rendere la scuola realtà plurale e flessibile, aperta alla collaborazione con i vari attori sociali, formali, istituzionali e non, avvicinandola alle realtà lavorative, intervenendo sul fronte delle metodologie innovative, anche al fine di incrementare le capacità di orientamento degli studenti e le loro opportunità di lavoro, incidendo sugli elevati livelli di abbandono scolastico e di disoccupazione giovanile (Scandurra, 2017). L'orientamento diventa un processo strategico, in grado di porsi come struttura fondativa dei processi di apprendimento e di auto-formazione (Mannese, 2019, 17).

Nelle nuove forme di lavoro agile o *smart working* e nei luoghi in cui il lavoro ha la possibilità di generarsi e prender forma (*coworking* di seconda generazione (CW2), FabLab), che prefigurano innovativi modelli organizzativi del lavoro e dell'integrazione con le tecnologie (Ellerani, 2017), emergono contesti, modelli e processi centrati sull'esperienza del soggetto e si delineano nuove metodologie didattiche in grado di favorire una progressiva preponderanza degli apprendimenti informali, le cui caratteristiche possono riflettersi anche in quelli formali e modularli a loro volta (sia nei luoghi deputati all'istruzione che in quelli di lavoro) (Pignalberi, 2017). Secondo Pepe e Casentini (2015), è in ragione di dinamiche di correlazione e di contaminazione che l'innovazione è in grado di innescare meccanismi di attivazione di circoli virtuosi tra modelli di formazione e lavoro, favorendo la presa di coscienza di territori e comunità, così generando nuove forme di conoscenza e promuovendo inclusione sociale e lavorativa (Casentini, 2015). La permeabilità tra diversi ambienti e culture è al centro della sfida dell'educazione duale (Gessler, 2017; Massagli, 2017; Marcone, 2017). Il suo valore di dispositivo pedagogico risiede nel paradigma centrato sull'apprendimento profondo, per competenze. Nei sistemi *work-based*, la logica dell'integrazione scuola-impresa si caratterizza per una modalità di apprendimento definibile *reality-based*, che stimola l'imprenditorialità (Mele e Nardi, 2017). L'*entrepreneurship education* (Morselli,

2017) si qualifica proprio per l'esaltazione del potenziale personale formativo, condizione questa alla base della sfida della promozione del talento.

Come ha spiegato Margiotta (2017), il talento esprime la sua creatività nella capacità di immergersi in un ambiente e trarne le maggiori opportunità. Il potenziale di tale espressione è influenzato dall'evoluzione delle soluzioni tecnologiche che, muovendo in direzione della digitalizzazione e degli scenari dell'industria 4.0, modellano gli ambienti sia di apprendimento che di lavoro (Costa, 2017). Nella sfida della intelligenza delle *skill* richieste dal futuro (Pouliakas, 2017; Roma, 2017), la potenzialità formativa delle innovazioni tecnologiche è inscritta nel rapporto lavoratore-tecnologie e pone al centro dell'attenzione l'*agency* (d'Aniello, 2017). La futura domanda di competenze impone una nuova mappatura delle competenze cognitive (Mulder, 2017; Olesen, 2017), da tracciare entro un complessivo sforzo di delineazione di una prospettiva di senso e di progettazione, per dare significati e direzioni future, ad aspettative, desideri e bisogni di uno sviluppo umano integrale (Malavasi, 2017; Vischi, 2017). In questi cambiamenti, è fondamentale la capacità di costruire il futuro, a partire anche dalle capacità di visione e di immaginazione personali (Ceruti, 2017, 20).

#### *L'oggetto e il metodo della ricerca*

Come messo in luce dalla neuroplasticità di Merzenich, di Doidge e dalla filosofia della mente di Noë, la capacità di gestire il pensiero, il sistema mente-cervello, attraverso la relazione e l'attività culturalmente connotata (Doidge, 2006) costituisce la grande ricchezza dell'umano. Sulla scia del pensiero plastico, dinamico, e della filosofia externalista, Mannese rimarca come la generatività sia la costituzione più vera ed intima dell'umano, affermando che il pensiero è vita e la vita è pensiero (2019, 45).

È in ragione di tali considerazioni che, rimarca Mannese, si richiedono nuove prospettive concettuali, nuovi strumenti, nuove metodologie capaci di sostenere i soggetti nel pensare al loro futuro, tenendo conto anche degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Ginevra e Nota, 2017; Nota, Ginevra e Santilli, 2015), incoraggiandoli nella rappresentazione di possibili scenari, sfide e attività (Soresi e Nota, 2018). Le competenze di cittadinanza attiva designano quell'insieme di competenze culturali e sociali alla base della formazione di soggetti capaci di approfondire e difendere il

proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti; di generare e dare forma ad azioni di *empowerment* che, attivato nella pratica di singoli e gruppi, favorisce lo sviluppo delle persone e la crescita del benessere e del capitale sociale (Giusti, Benedetti, 2011; Campisi, 2016). La capacità di affrontare i cambiamenti ha alla base il possesso di determinate caratteristiche personali (flessibilità, creatività, indipendenza ed autonomia, nonché abilità alla cooperazione, senso di responsabilità, orientamento al servizio e al compito). Tale capacità è il risultato dell'apprendimento, quale processo individuale e sociale fondato su un complesso di dimensioni cognitive, emotive e sociali. Alla luce di tali risvolti, emerge l'importanza di comprendere le modalità di apprendimento generativo, di formazione dei talenti e di definizione dell'identità. Ciò vuol dire indagare i meccanismi psicologici di base coinvolti nel processo, le condizioni esterne e i fattori ambientali che lo influenzano (Illeris, 2002).

Le identità individuali e collettive vanno colte, infatti, nello snodo nevralgico dell'interdipendenza e della reciproca co-evoluzione tra *structure* e *agency* (Tomassini, 2007). La prima dimensione è costituita dal complesso di condizioni materiali e culturali che rendono possibile la riproduzione dei sistemi di lavoro e di organizzazione, mentre la seconda consiste nell'azione di soggetti individuali e sociali che contribuiscono a tale riproduzione, secondo modalità riflessive. È evidente come i processi identitari possano realizzarsi solo in parte in termini di conformità a schemi precostituiti, richiedendo essi: *apertura, differenziazione, riflessività, individualità*. Tali processi esprimono e rappresentano, in primo luogo, la vita come progetto; in secondo luogo, l'immersione dell'individuo in plurimi e instabili mondi della vita, che rendono la realtà complessa; in terzo luogo, la produzione di *riflessività* quale risultante necessaria delle altre due); in quarto luogo, l'individuo come prova definitiva dell'esistenza e della realtà (Berger *et al.*, 1974, citato in Czarniawska, 1997, 250). Questo *framework* richiama il concetto di progetto riflessivo alla base dell'identità post-tradizionale, elaborato da Giddens (1991). La *self-identity* per il soggetto tardo-moderno nasce da una comprensione riflessiva della propria biografia, capace di spiegare il passato e di orientarsi verso un futuro anticipato. «L'identità di una persona va cercata [...] nella capacità di mantenere un proprio particolare percorso narrativo. [...] La biografia individuale

[...] deve integrare continuamente gli eventi che accadono nel mondo esterno e collocarli nella 'storia di sé' che procede nel tempo» (Giddens, 1991, 54).

Dal riconoscimento della centralità della narrazione nella capacità di costruire e mantenere un proprio percorso identitario, consegue la necessità di affermare approcci narrativi all'orientamento quale modalità di azione tipica della tarda-modernità, finalizzata a promuovere forme di narrazione del sé, facilitare e sostenere la consapevolezza di sé, rispetto all'identità nel lavoro, in stretta continuità con il più generale percorso soggettivo, dove dalla comprensione delle traiettorie della *self-identity* può scaturire la scoperta di nuove occasioni di riformulazione soggettiva e di attivazione degli ambienti di riferimento (Tomassini, 2007).

A fronte di ciò, i sistemi di *policy* non possono non considerare studi e ricerche che pongono al centro dell'attenzione i temi delle competenze, dell'apprendimento generativo, dell'auto-orientamento, della formazione dei talenti, della definizione dell'identità, proponendo impostazioni che valorizzino soprattutto l'approccio narrativo e la dimensione riflessiva. In questa prospettiva, l'orientamento deve qualificarsi per nuove impostazioni in grado di creare valore permanente nelle traiettorie biografiche assicurandone lo sviluppo e il sostegno nei principali processi di decisione e di scelta, in una logica di corresponsabilità con tutti gli attori interessati (Mannese, 2019, 48).

È a partire da considerazioni che, sul piano metodologico, si assume come punto cardine l'orientamento narrativo giungendo ad elaborare una proposta di orientamento generativo (Mannese, 2019). Esso impiega le narrazioni come stimolo e propone attività per facilitare la riflessione su dimensioni cruciali relative al sé, al proprio percorso (già svolto e in dimensione prospettica), alle proprie risorse e ai propri limiti; si individua nel confronto di gruppo la dimensione che agevola l'attivazione di dinamiche comparative focalizzate su uno spettro diversificato di itinerari e possibilità, per la costruzione dei propri percorsi (Batini e Bartolucci, 2017). Tale metodo si inserisce nell'ambito dei modelli formativi di orientamento e utilizza le storie e i materiali biografici delle persone con le quali si lavora, per accompagnarle nello sviluppo di competenze di autorientamento.

Collocandosi nel paradigma della pedagogia come scienza di confine, in linea con la riflessione condotta da Mannese (2019) e con l'impianto metodologico che da questa è scaturito, questo lavoro di tesi si propone di presentare un programma di ricerca-azione finalizzato alla promozione delle capacità auto-orientative, attraverso la costruzione e l'applicazione di un apposito impianto metodologico, fondato sulla clinica della formazione (Massa) e caratterizzato da tecniche e strumenti basati sulla narrazione, in grado di far leva sui processi riflessivi e, quindi, di autovalutazione dei livelli di competenza, raggiunti nella dimensione autoregolativa dell'apprendimento e dell'azione.

In chiave generativa, l'obiettivo che si è posto è quello di favorire percorsi autoformativi tesi allo sviluppo delle competenze di autodirezione. Si tratta di competenze che hanno alla base l'acquisizione di consapevolezza da parte del singolo circa risorse e livelli di padronanza conseguiti. Tale consapevolezza rappresenta, infatti, la condizione di fondo per l'attivazione dell'energia motivazionale che alimenta i processi di apprendimento generativo, favorisce l'auto-orientamento, promuove la coltivazione dei talenti e sostiene la cura di sé nella definizione dell'identità.

Se concepiamo l'orientamento come struttura fondativa dell'apprendimento (Mannese, 2019), visto che nella formazione, le interazioni concrete e incorporate alimentano percezioni, movimenti, ricordi e affetti (Della Pergola, 2017 citato da Luraschi, Calciano e Formenti, 2018; Luraschi, 2017 citato da Luraschi et al., 2018) e considerato il riconoscimento da parte dall'Agenda 2030 dell'integrazione tra le dimensioni ambientale, sociale ed economica quale fondamento dello sviluppo sostenibile, assume rilievo, sul piano metodologico, il rinvio a metodologie basate sull'uso di tutti i sensi (Howes, (49) 2013 citato da Luraschi, op.cit.) e di metodi di analisi interpretativa in grado di sollecitare la curiosità e l'esplorazione di storie ed esperienze vissute, per favorire lo sviluppo nei soggetti di un nuovo posizionamento critico e consapevole nei luoghi di appartenenza, riconoscendo l'azione di

presupposti e prospettive di significato (Mezirow, 2015) e allargando la sfera delle possibilità attraverso l'azione deliberata (Formenti, 2017)<sup>1</sup>.

### *Le fasi del lavoro*

Il lavoro che viene qui di seguito presentato ricostruisce le fasi di indagine di un ampio programma di ricerca progettato e realizzato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, centro di Ricerca di Ateneo, attivo dal 2011, di cui è responsabile scientifico la prof.ssa E. Mannese.

L'Osservatorio nasce dal profondo convincimento dell'importanza della ricerca in educazione (Creswell, 2012) e dalla necessità di coltivarla sul piano metodologico, operativo e di fruizione di risultati ed evidenze (Mortari, Ghirotto, 2021, 14), impegnandosi concretamente «nell'opera di studio, analisi ed implementazione del sapere empirico in educazione e per l'educazione» (15), in formazione e per la formazione. Si riconosce, dunque, l'urgenza di costruire strategie di lettura dei fenomeni formativi, al fine di analizzare le pratiche e valutare gli esiti, per fornire risultati scientifici in grado di evidenziare dati attendibili rispetto ai quali prendere decisioni e operare scelte (Mortari, Ghirotto, 2021, 14).

Di seguito, si intende delineare la prospettiva entro la quale ci si è mossi per definire le modalità di progettazione del disegno e dei progetti di ricerca, i paradigmi che informano i processi di ricerca empirica, le caratteristiche dei principali metodi utilizzati, l'uso della letteratura nella costruzione delle domande di ricerca.

Il quadro teorico-metodologico che informa il programma di ricerca assume come fondamento scientifico gli studi sulla Narrazione e sull'Analisi Esistenziale (Riva, 2004), e prevede l'applicazione del metodo autobiografico (Demetrio, 1999).

Il programma si articola in tre linee di azione strategiche, rivolte a *target* differenti, declinate in percorsi specifici, implementate in contesti di intervento distinti. L'Osservatorio ha ideato, progettato ed attuato, infatti, una serie di percorsi di orientamento rivolti a profili differenti di alunni/studenti e caratterizzati da modalità

---

<sup>1</sup> Un esempio è rappresentato dal *sensobiographic walking* (Järviluoma, 2017 citato da Luraschi, Calciano e Formenti, 2018).

operative di volta in volta specifiche benché sempre qualificate da un'impostazione scientifica volta a valorizzare la relazione tra persona, cura e contesto.

Questo lavoro di tesi presenta il percorso educativo-formativo e di ricerca sull'orientamento condotto che, in quanto tale, si pone sia un obiettivo di tipo prettamente educativo-formativo sia uno di natura euristica. La scientificità di tale proposta si iscrive nella visione di Mortari (2007; 2009b), secondo la quale le autentiche ricerche educative prevedono la realizzazione di un percorso educativo e di una ricerca su di esso. L'obiettivo educativo-formativo consiste nell'offerta di esperienze di orientamento volte alla fioritura di modi di essere autodeterminati per l'autorealizzazione del soggetto-persona, prevedendo l'utilizzo di strumenti concepiti a partire dalla centralità del processo di significazione della realtà narrativa individuale (Savickas *et al.*, 2009). L'obiettivo di indagine è condurre uno studio di tipo sia qualitativo che quantitativo, teso a comprendere cosa emerge dalle attività proposte e come si qualifica la loro efficacia quale proposta del *team* di ricerca. Sul piano epistemologico, il lavoro si pone come ricerca educativa di tipo trasformativo (Mortari, 2009a).

L'impostazione del lavoro nasce da un'attenta analisi dei paradigmi-guida per le teorie attuali e del modello educativo/formativo per il nostro tempo. La pedagogia ha il compito di ripensare continuamente l'educare/formare, dialogando con il tempo storico ma anche in modo dialettico. Cambi (2015) afferma che in questa "temperie epocale" del «Postmoderno e del Disincanto, del Pluralismo e del Cambiamento» (69), nella "società aperta", dell'innovazione continua, l'educazione reclama più formazione, per un'apertura su se stessi per tutto l'arco della vita. Abitare il disincanto richiede più «io-come-sé» (70), ovvero, maggiore libertà, autonomia, creatività, responsabilità. La prospettiva *lifelong learning* vede protagonista «un soggetto/persona irripetibile, inviolabile, aperto e dinamico, che del compito di formare se stesso è capace di fare il proprio destino e il proprio impegno [...] con coscienza di sé, cura di sé, coltivazione della propria umanità» (Cambi, 2015, 70).

Conducendo un'indagine epistemologico-metateorica sulla generatività, Dario (2017) muove dalla necessità di affrontare e superare l'incapacità della ricerca educativa di limitarsi al *field based* o all'empirico. Il suo studio si propone di trovare

un sistema di ricerca pedagogica che vada oltre i singoli studi separati e informi la pratica, promuova il cambiamento. Secondo Dario è questa la strada perchè la pedagogia possa distinguersi quale scienza prima della formazione. La prospettiva di ricerca formativa considerata enfatizza il carattere ricorsivo, auto-riflessivo e interconnesso. La ricognizione operata da Dario (2017) nell'ambito della letteratura internazionale consegna un processo di meta-analisi della conoscenza sulla generatività nei vari campi del sapere, evidenziando le interconnessioni e i mutui richiami, sulla base dei quali sono stati sviluppati gli assunti della generatività. Tali assunti costituiscono il nucleo fondativo e strutturante il pensiero generativo. Sono stati definiti a partire dalla delineazione delle teorie dei sistemi e della neurofenomenologica, della creatività (come *poiesis*), della teoria evuzionista, della *grounded theory*, della teoria della *capabilities*. Dario (2017) sottolinea come il pensiero generativo consenta di anteporre la descrizione multipla e multiprospettica alla quantificazione e alla misurazione, il complesso al complicato, la relazione all'oggetto; il tutto inteso come diverso e più della somma della parti al tutto come somma delle parti, la ricorsività alla linearità, il cambiamento alla rigidità, la contestualizzazione alla disconnessione.

#### *I contenuti e l'organizzazione del lavoro*

Il presente lavoro espone gli esiti di un programma di ricerca, condotto a partire dal e tuttora in corso, con il coinvolgimento di n. 480 studenti partecipanti ad *Orientaintempo* nell'a.s. 2018/19, n. 108 studenti partecipanti a S.M.A.R.T. *Giovani* nell'a.s. 2019/20 e n. 1.583 studenti partecipanti a T.A.L.E.N.T.I. a partire dall'a.s. 2020/21 e ad oggi impegnati nelle attività progettuali.

La cornice teorico-metodologica all'interno della quale si delinea la ricerca è quella dell'apprendimento generativo e riflessivo, fondamentale nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di competenze, consapevolezza e responsabilità (Cappuccio, G., & Maniscalco L., 2020, 232-246). Il percorso di ricerca ha inteso definire un modello volto allo sviluppo, al consolidamento e al potenziamento negli studenti, della competenza narrativa, della competenza riflessiva, di rielaborazione critica e della progettualità, per promuovere un apprendimento profondo e generativo (Costa), alla base della formazione dei talenti.



Il progetto di ricerca si iscrive nel dibattito scientifico intorno alla tematica del lavoro e al rapporto con i processi formativi, concentrandosi sulle implicazioni delle attuali emergenze (*job mismatch, Neet*) e delle sfide future (*digital trasformation*), sul fronte dell'apprendimento generativo, della formazione dei talenti, dell'occupabilità e dell'orientamento, nelle prospettive di *guidance* della *career education* e del *life design*.

Nell'intersezione tra i paradigmi della pedagogia come *scienza di confine*, della *cura* e della *generatività*, questo lavoro trova la chiave esplicativa nella trasformazione. Essa si declina trasversalmente ai domini indagati dall'intero impianto della tesi: nella prima parte, di tipo *genealogico-ermeneutica* e *scientifico-realistica*, nella quale si analizzano, rispettivamente, da un lato, le trasformazioni di grande portata e, dall'altro, gli eventi e gli atti educativi; nella seconda parte, *pragmatica*, che si focalizza sui processi trasformativi inquadrati in seno al programma di ricerca esaminato (Margiotta, 2015, 215). Nella dialettica di senso e di significato tra i diversi ma complementari registri esplicativi dell'ermeneutica e della genealogia – quali categorie di metodo e dimensioni del sapere sull'educazione –, l'obiettivo che si è posto è stato comprendere le trasformazioni migliorative dei significati indagando la trama profonda dei processi di qualificazione dell'umano (ivi, 217).

Nella prospettiva teorico-metodologica della Clinica della formazione, lo sforzo è restituire, da un lato, le dinamiche e gli esiti del costruire analisi teoriche, dall'altro lo sguardo critico e problematico nutrito della materialità della concreta esperienza formativa, della processualità storica delle situazioni e delle relazioni educative.

Le dimensioni centrali nella pedagogia di Massa attraversano questo lavoro, sul piano epistemologico, su quello della ricerca e sul versante delle pratiche di formazione. L'oggetto d'attenzione è la fenomenologia dell'esperienza formativa. L'obiettivo è condurre una riflessione critica sui significati e le strutture profonde dell'esperienza formativa attraverso la metodologia di studio e ricerca della Clinica della formazione. Ciò vuol dire specificare l'esperienza educativa in termini di materialità e di dispositivo agente nella concretezza di situazioni e processi. Lo studio della formazione a partire dalle sue pratiche presuppone il riconoscimento della formazione quale area dell'esperienza esistenziale, appartenente alla vita

diffusa e con essa intrecciata ma distinta, specifica, in quanto qualificata da componenti strutturali e attraversata dall'agire di un particolare dispositivo. La comprensione e lo studio in chiave pedagogica delle azioni di orientamento messe in campo mira ad individuare il dispositivo in atto in ogni situazione, pratica e progetto. Riconoscendo dimensioni, elementi del dispositivo e loro configurazioni nelle concrete situazioni sarà possibile scoprire ed esplorare la struttura profonda e specifica di fenomeni e processi formativi (Rezzara, 2004, 11-24).

La tesi affronta, dunque, il tema del lavoro indagando gli ambiti dell'educazione e della formazione. Il lavoro di ricerca condotto sui piani epistemologico, teorico, metodologico ed empirico ha preso le mosse da un tentativo di ricostruire il campo semantico delle interpretazioni della formazione. La riflessione sviluppata si struttura sulla base dell'esplicitazione formale del dominio scientifico della formazione proposta dall'ipotesi di Margiotta (2014), basata sulla distinzione di cinque dimensioni di produzione di senso nelle quali si manifesta l'opzione epistemica tratta dalle ontologie regionali. L'utilizzo delle ontologie regionali si innesta sul referenziale costituito dalla multireferenzialità delle basi di conoscenza e di esperienza.

Come evidenzia Margiotta (2015), la multireferenzialità comporta multidimensionalità sul piano del discorso pedagogico. Tale multidimensionalità attiene alla pluralità dei paradigmi scientifici e degli approcci culturali di riferimento in ambito pedagogico, rispetto ai quali trovano giustificazione le pratiche formative, in linea all'evoluzione che emerge dalla genealogia della formazione; alla conseguente determinazione di elementi strutturali e dimensioni interpretative dell'oggetto plurale della formazione (prodotto, processo, sistema e modelli di referenzializzazione consolidati nella ricerca pedagogica); all'individuazione critica di un composito repertorio di metodi e tecniche di formazione per il trattamento e l'interpretazione delle informazioni relative a spazi, ambienti di formazione e di strategie di intervento; alla delineazione dell'insieme di contesti (formali, non formali, informali) e luoghi (reali, virtuali) dove la formazione è pratica sociale diffusa e viene utilizzata a fini oltre che educativi anche economici, sociali e politici (202-203).

È a partire dalle cinque dimensioni delineate da Margiotta che prende forma l'impianto di articolazione del lavoro.

Riprendendo e adattando tali dimensioni di produzione di senso, la tesi è organizzata nelle seguenti sezioni:

- *epistemologica*, relativa al quadro teorico di riferimento;
- *fenomenologica*, riferita ai contesti formativi e agli ambienti di apprendimento inquadrati alla luce degli attuali scenari socio-economici e politico istituzionali letti in chiave pedagogica;
- *referenziale*, che focalizza l'attenzione sui processi della formazione presi in esame (di orientamento, apprendimento e pensiero generativo, di costruzione della carriera e di definizione identitaria);
- *metodologica*, riguardante metodi e tecniche utilizzate;
- *assiologica*, riferita ai processi di generazione di valore propri di ogni pratica formativa, interpretati sulla base delle evidenze di tipo pragmatico e epistemico relative al programma di ricerca-azione messo in campo.

Le dimensioni indagate risultano strettamente correlate e interdipendenti, dal punto di vista logico-categoriale. Il lavoro è strutturato in due parti e si articola nelle seguenti sezioni:

- *Paradigmi e teorie di riferimento, modelli e categorie per una riflessione su formatività e lavoro;*
- *La Pedagogia del lavoro per un'analisi delle dinamiche di trasformazione e complessità;*
- *Strategie e metodi;*
- *Tra progetti educativo-formativi e ricerca empirica: sistemi, processi, prodotti, risultati e questioni aperte;*
- *Dispositivi per la formazione dei talenti: dal programma di ricerca-azione ad un modello di sviluppo del ciclo del valore.*

La prima parte - di tipo *genealogico-ermeneutica* e *scientifico-realistica* - include le sezioni epistemologica e fenomenologica e si compone di dieci capitoli.

La seconda parte - di tipo *pragmatico* - include le sezioni referenziale, metodologica e assiologica e si compone di sei capitoli.

Nella prima parte, la prospettiva e i fondamenti teorici ed epistemologici delineati, evidenziano come l'attuale società del "rischio" (Beck, 1986/2000, 1995/2008), la "post-modernità liquida" (Bauman, 2000/2002), il tempo della "complessità" (Ceruti, 2018) presentino nuove condizioni esistenziali.

Sul fronte del lavoro, si registra un'attenzione crescente rispetto all'*employability*. Il tema ha conosciuto nel tempo una significativa evoluzione semantica: negli anni Cinquanta, il concetto nasceva per distinguere gli occupabili dai non impiegabili (Cavenago, Martini, 2012); negli anni Ottanta, indica una serie di abilità funzionali a trovare e mantenere un'occupazione (Gasperz, Ott, 1996; Ott, 1999); a partire dagli anni Novanta, studi e ricerche (Forrier, Sels, 2003; Fugate, Kinicki e Ashforth, 2004; Fugate, Kinicki, 2008; Hillage, Pollarde, 1998; Lefresne, 1999) lo identificano con un costrutto multidimensionale articolato in variabili soggettive ed oggettive, prima con un'enfasi più marcata sulle prime, poi riconoscendo il rilievo di entrambi i fattori (Cavenago, Magrin Martini, Monicelli, 2012; Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004; Hillage, Pollarde, 1998; McQuaid, Lindsay, 2005). In particolare, il modello proposto da Fugate, Kinicki, Ashforth (2004), presenta un'articolazione del costrutto in chiave psico-sociale, in quattro dimensioni: adattabilità, capitale sociale, capitale umano e identità di carriera. Studi successivi hanno mostrato la rilevanza di ulteriori dimensioni, quali l'autoconsapevolezza, l'autoefficacia emotiva (Pool, Qualter, 2013), l'apertura mentale e l'estroversione (Willw, De Fruit, Feys, 2013), il *problem solving*, il *teamworking*, il pensiero critico, la disponibilità al cambiamento, le abilità interpersonali, la comunicazione verbale (Griffin, Annulis, 2013; Suß, Becker, 2012).

L'attenzione scientifica al tema dell'*employability* si è sviluppata parallelamente all'intensificarsi delle iniziative per le politiche attive del lavoro promosse dall'Unione Europea: il Fondo Sociale Europeo (FSE) nell'ambito dell'Agenda 2000, le successive programmazioni (2007/2013, 2013/2020, 2021/2027).

In linea con gli orientamenti e le raccomandazioni europee in materia di occupazione e a partire dalla letteratura di settore (Cavenago, Magrin, Martini, Monticelli, 2013; Savickas, 2012; Savickas, Nota, 2009; Savickas, Porfeli, 2012), a livello nazionale, l'INAPP (già ISFOL) sviluppa il costrutto multidimensionale dell'occupabilità, identificato nella combinazione di capitale umano, sociale e

psicologico della persona, mediato dalle variabili situazionali (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, 58).

La prima parte della tesi restituisce, dunque, un quadro pedagogico dell'odierna organizzazione e rappresentazione della società e del lavoro. Alla luce della rassegna condotta rispetto ai principali contributi esaminati, si ravvisa la necessità di potenziare la capacità delle persone di pensare ed agire con intenzionalità per modificare il proprio contesto di vita e migliorare il proprio progetto formativo, professionale e di vita.

Nella seconda parte, al centro dell'attenzione si pongono saperi e conoscenze biografiche che consentono al soggetto di conoscere meglio se stesso, ricostruire il suo percorso e rievocare il suo vissuto, ridefinirsi in una prospettiva futura, formulando obiettivi da perseguire. La narrazione costituisce l'approccio metodologico privilegiato - prima - per l'accesso al potenziale del soggetto sotto il profilo conoscitivo, emotivo, espressivo e relazionale nonché per la creazione delle condizioni per pianificare ed agire; - e poi, in una prospettiva generativa - per l'identificazione delle concrete possibilità in capo al soggetto di incidere sul contesto, quale configurazione di vincoli e risorse per la sua azione.

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).

Si tratta di attività ed obiettivi formativi ed auto-formativi che divengono centrali nello scenario della modernità liquida della società 4.0, dove il lavoratore è parte di un flusso incessante, nel quale è alle prese con un processo di costante elaborazione per ricostruire e ricomporre la sua identità (Costa, 2017, 1).

Le metodologie formative utilizzate nei percorsi laboratoriali messi in campo in riferimento alle tre linee di azione progettuale sono volte a favorire l'individuazione, l'implementazione e la valorizzazione di attitudini e competenze dei partecipanti. Sul piano metodologico, è stata prevista l'applicazione di dispositivi narrativo-autobiografici che consentono di rievocare e risignificare le esperienze vissute, valorizzare attitudini personali ed immagini di sé, identificare risorse soggettive di ciascuno. Il focus su se stesso, assicurato dalla narrazione delle proprie esperienze, stimola la conoscenza di sé e sollecita la consapevolezza rispetto al proprio agire formativo e ai suoi risvolti professionali nonché circa la capacità di collocarsi entro il proprio contesto formativo. Con la terza linea di azione progettuale, l'approdo all'orientamento generativo si sostanzia attraverso le attività formative finalizzate alla realizzazione del *self portrait*. Lo schema di articolazione delle fasi riprende l'impostazione di base del laboratorio interattivo per la promozione dell'occupabilità proposto da Capo (Capo in Striano, Capo, 2019), adattandola e riformulandola in funzione della definizione di una *challenge* che coinvolge anche i docenti investiti della funzione di *tutoring* scolastico nei PCTO (cfr. Appendice). Si presenta il dispositivo teso alla realizzazione di un curriculum narrativo digitale, cioè un video *portrait*. L'approccio narrativo offre ai partecipanti uno stimolo ed uno spazio di auto-formazione, sulla base della possibilità di apprendimento narrativo legata ai racconti propri ed altrui (Rossiter, Clark, 2008), in una prospettiva temporale che si snoda attraverso la rievocazione dalla memoria dell'esperienza passata, di quella presente del "qui ed ora" e di quella ri-progettata per il futuro. Mediante il lavoro sulla propria storia personale e lo scambio relazionale, il dispositivo favorisce la possibilità di auto-riconoscimento, ri-significazione e valorizzazione delle varie esperienze formative e delle competenze acquisite nei vari contesti di apprendimento (formali, non formali ed informali), facendo emergere il proprio capitale umano e sociale, o meglio, favorendo la scoperta dei propri talenti e promuovendone la coltivazione.

L'evoluzione delle caratteristiche della società contemporanea evidenziate dalle analisi sopra considerate, relativamente al mercato del lavoro e ai suoi cambiamenti in funzione delle innovazioni tecnologiche, delle crisi socio-economiche e della

diversificazione dei contratti di lavoro (Guichard et al., 2012) si ripercuote, quindi, sullo sviluppo della capacità progettuale relativa alla costruzione di carriera.

Le trasformazioni che hanno investito e i cambiamenti che continuano ad interessare il mercato del lavoro assumono configurazioni specifiche a seconda dei Paesi. Tale scenario assume una peculiare declinazione a livello nazionale, in termini di tipologie contrattuali, livelli di precariato, entità dell'incertezza e dell'instabilità. In riferimento alla specifica configurazione italiana, Livi Bacci (2008) parla di Sindrome del Ritardo, descrivendola in termini di prolungamento dei tempi della transizione all'adulthood. Tale prolungamento si traduce per i giovani italiani nella tendenza a posticipare il fronteggiamento di compiti di sviluppo come la creazione di una propria famiglia (Aleni Sestito, Sica, & Di Palma, 2017; Leccardi, 2015) e l'ingresso nel mondo del lavoro (Aleni Sestito et al., 2015; Di Palma, & Reid, 2018). Questa tendenza si caratterizza per il protrarsi della convivenza con la famiglia di origine e, talvolta, in parallelo, della permanenza nel sistema educativo-formativo.

Nel nostro Paese, quindi, alla crisi occupazionale si aggiunge una serie di fattori relativi a caratteristiche sociodemografiche e riconducibili ad una lunga permanenza nel sistema educativo, al tardivo inserimento lavorativo, ad una prolungata convivenza con la famiglia d'origine e al posporre le transizioni tipiche dell'adulthood. Di Palma & Ragozini (2019) richiamano l'attenzione sul fatto che i dati di Almalaurea (2019) sulla condizione occupazionale e formativa dei diplomati rivelano come siano pochi i giovani che si propongono l'ingresso nel mondo del lavoro immediatamente dopo il diploma (19,8%), a fronte di quasi il 70% di giovani che si immatricola, scegliendo di proseguire il percorso di studi. La quota restante è costituita da giovani che si impegnano attivamente a cercare un impiego e giovani che, invece, non studiano, non lavorano e non cercano un lavoro (NEET). È ovvio che il riflesso identitario di tale condizione si manifesta nella permanenza dei giovani italiani in uno stato di moratoria, caratterizzato dalla diffusione dell'identità vocazionale (e.g. Aleni Sestito et al., 2015).

Sul piano personale e lavorativo, la progettualità futura dei giovani risente fortemente dell'instabilità e dell'incertezza a livello lavorativo, sia che esse siano reali o percepite (ivi, 2015). Le conseguenze si registrano sulle *soft skills* relative

alle capacità progettuali, sulla formazione dell'identità vocazionale e sulla *career construction*. Esperienze non facili, tortuose e impervie di progettazione e proiezione nel futuro, non appaganti rispetto al proprio bagaglio di aspirazioni, motivazioni, interessi e attitudini possono minare le possibilità di soddisfacimento del fondamentale bisogno di autorealizzazione (Sheldon e Elliot, 1999).

Recenti ricerche sul tema (Aleni Sestito, Sica, Ragozini, Porfeli, Weisblat e Di Palma, 2015; Di Palma, 2017; Di Palma e Reid, 2018) restituiscono un quadro per i giovani italiani, di condizioni lavorative e sociali tendenti ad interferire con l'assunzione di impegni identitari di tipo vocazionale, alterando i percorsi relativi allo sviluppo identitario nei diversi domini. Ne risulta che, sebbene il lavoro costituisca uno dei domini fondamentali di strutturazione dell'identità nel suo complesso, emerge un maggiore impegno dei giovani sul piano dell'identità relazionale invece che vocazionale. Ciò vuol dire che i giovani italiani appaiono meno impegnati nella definizione identitaria sul piano della carriera. In termini di vincoli/opportunità caratterizzanti il contesto nel suo influenzare il processo di costruzione di carriera, percepire un mercato del lavoro come incongruente rispetto alle aspirazioni individuali e ai propri progetti di lavoro ha delle profonde ricadute sulle effettive possibilità di autorealizzazione.

Come la definisce Cambi (2011), la persona è progetto, la cui evoluzione si snoda nel segno della continuità e del cambiamento di sé. I risvolti umani delle trasformazioni sociali ed economiche tendono, tuttavia, a non essere percepiti come opportunità evolutiva nella dimensione personale. A fronte di ciò, in una prospettiva emancipativa e attraverso la ri-definizione e la ri-progettazione esistenziale (Cambi, 2011; Loiodice, 2012, 2013; Orofiamma), l'approccio alle storie di vita e la formazione alla narrazione del sé possono abilitare le persone ad accogliere ed affrontare i cambiamenti. Il racconto di sé accompagna nel passaggio dal percorso di sé al progetto di sé (Capo, 2021, 71). Quello che conta è «il sentimento di coerenza tra il progetto di sé e il passato ricostruito, ovvero la percezione di autenticità che il racconto di sé ha per l'individuo nel qui ed ora in cui si racconta» (ivi, 73). La reale motivazione alla base della messa in chiaro e in trama dell'io e dell'attività retrospettiva si rinviene nel movimento verso il futuro. «Il racconto del sé esprime la sua tensione nel rapporto di uno spazio-tempo di



esperienza (che comprende la riconfigurazione del passato e il qui ed ora) e di un orizzonte d'attesa (proteso al dispiegamento di nuove possibilità)» (ibidem).

### *I principali risultati di ricerca*

L'ampiezza e la complessità del programma di ricerca oggetto d'attenzione ha comportato la predisposizione, l'indirizzo ed la gestione di un sistema di supervisione pedagogica delle linee progettuali sia sul versante dei percorsi educativi che di quello relativo alla ricerca.

Nel complesso, i percorsi educativi proposti hanno suscitato interesse e partecipazione attiva da parte di alunni, studenti e docenti coinvolti negli incontri laboratoriali. L'implementazione dei percorsi ha stimolato, facilitato, sostenuto e accompagnato i partecipanti nella promozione del loro orientamento nel riconoscimento e nell'autovalutazione delle competenze e nell'individuazione e formulazione di obiettivi formativi e professionali, tenendo conto del fatto che le dimensioni dell'occupabilità e delle competenze trasversali si profilano come esito dell'interazione tra diverse variabili, personali e di contesto (Capo, 2019, 122-124). Il governo di tali dimensioni richiede, pertanto, la capacità di presidiare la discontinuità, la non linearità dei percorsi di vita. Tale capacità si può imparare. Si nutre della *cura sui* ed è alimentata da modalità educativo-formative tese a stimolare e facilitare esperienze di apprendimento profondo, per lo sviluppo di un pensiero generativo (Mannese, 2019).

Dall'esame delle principali risultanze empiriche, quello che si evidenzia è l'importanza di valorizzare il significato orientativo e identitario dei processi di insegnamento-apprendimento – e, quindi, delle esperienze formative e, in prospettiva, professionali e di lavoro -, a partire dall'infanzia, al fine di consentire al soggetto di sviluppare padronanza rispetto ai processi cognitivi, affettivi e relazionali attraverso i quali prendono forma i suoi talenti. È questo il più grande valore che può essere generato, sul piano educativo, formativo, lavorativo, identitario, ma anche sociale ed economico.

Ciò vuol dire “aprire mondi”, per dirla con Massa. L'espressione è particolarmente eloquente rispetto al pensiero e all'azione educativa di Massa. Fa riferimento a «mondi di esperienza e di possibilità per gli educandi e mondi che ogni educatore

deve progettare, allestire e curare» (AA.VV., 2020, 8). Attualizzare l'immensa eredità rappresentata da questo patrimonio di sapere richiede una rielaborazione culturale della riflessione critica sviluppata. Assumendo uno sguardo pedagogico critico che consente di pensare, dire e fare esperienza della propria esperienza, questo complesso laboratorio di pensiero si rivela in grado di modificare la capacità di leggere i contesti e di progettare e gestire esperienze formative.

Significa istituire campi di esperienza entro i quali i soggetti abbiano la possibilità di conoscere se stessi, acquisire autoconsapevolezza, confrontarsi e misurarsi con domini di sapere, riflettere, immaginare prefigurando situazioni future, progettare proiettandosi in dimensioni da esplorare, da costruire con l'impegno e da ricostruire allorché si richiedano modifiche, cambiamenti, transizioni. Si tratta di un processo mai compiuto in maniera definitiva, che corrisponde all'inesauribile compito di sviluppo dell'identità. Il lavoro continuo di definizione di sé e di composizione dei propri sé procede insieme alla fatica di comporre di senso e dare direzione alla propria esistenza. In questo processo, come ha evidenziato la prof.ssa Mannese (2019), il lavoro riveste un ruolo nevralgico, che va ben oltre la sua funzione economica.

I fondamenti della definizione generativa dell'identità vocazionale si rintracciano nella storia di ciascuno di noi che, già nella più tenera infanzia, si confronta con ruoli lavorativi e modelli di adultità. È evidente, dunque, come la carriera si costruisca in termini evolutivi, innestandosi su un sostrato di natura disposizionale e arricchendosi di stimoli ambientali, di sollecitazioni culturali.

Qual è allora la questione che si pone dal punto di vista educativo-formativo? Rimanda indubbiamente alla nostra natura di soggetti "culturalmente modificabili" (N. Doidge, A. Noë) e frutto della relazione con l'Altro. Nella sua prefazione al *Saggio breve per le nuove sfide educative* di Mannese (2016), Ceruti rimarca come la lettura consegnata dalla pedagogia dinamica circa i risultati delle neuroscienze abbia portato all'attenzione il ruolo cruciale nella produzione dei collegamenti neuronali delle contingenze e degli stimoli opportuni, addirittura più che delle componenti innate. Se è vero, come scrive E. Morin, che siamo 100% natura e 100% cultura, occorre chiedersi come favorire l'espressione delle disposizioni naturali per la loro coltivazione e come allestire *setting* di insegnamento e ambienti

di apprendimento, contesti educativi, processi formativi e luoghi di lavoro, in coerenza con tale espressione ed in funzione della loro valorizzazione.

L'indagine condotta ha confermato la rilevanza nei processi di orientamento delle dimensioni rappresentate dai valori, dalle credenze, dall'autoefficacia, dal  *coping* . La conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza rispetto a questi aspetti e processi alla base della struttura e del funzionamento del proprio apprendimento può favorire una maggiore predisposizione all'orientamento strategico.

L'esperienza  *Orientaintempo*  ha dimostrato l'importanza di sviluppare l'autovalutazione per agire sulla motivazione ad apprendere, lavorando e costruendo stili attributivi di successo. Nella ricerca della propria identità, come evidenziato in  *S.M.A.R.T.Giovani* , ciascuno disegna un proprio stile orientativo. Integrando adattabilità, controllo delle situazioni, propensione ad adottare una ampia visuale verso le opportunità e le possibilità, fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, capacità di agire, impegno, risorse, riferimenti sociali, valutazione, qualità, riflessività, coerenza,  *coping* , auto-efficacia, percezione del mondo della formazione e del lavoro, tale stile assume i tratti di una postura che si struttura sulla base delle dimensioni di senso intorno alle quali si articola l'orientamento rispetto al futuro formativo e lavorativo. A partire dalle direttrici che caratterizzano il progetto  *T.A.L.E.N.T.I.* , si prefigura un quadro evolutivo in termini di strumenti per formare le capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, quindi, di direzione di se stessi. Il lavoro consegna una serie di indicazioni sul fronte delle implicazioni, degli obiettivi e delle modalità educative, tracciando una prospettiva da investigare, entro la quale avviare nuovi percorsi di ricerca e formazione e attivare processi di sviluppo culturale e sociale.

Tenendo conto di come matura lo sviluppo dei talenti, sono le prospettive teoriche del  *Capability Approach*  e dello Sviluppo Umano che possono ispirare un nuovo asse formativo per la scuola di questo secolo, in un orizzonte strategico e condiviso di qualità e di innovazione. Dentro a questo discorso nasce la riflessione sul talento come diritto soggettivo al conseguimento delle capacitazioni (Alessandrini, 2018, 17- 26). La discussione sulla formazione al talento si inserisce, dunque, nel contesto delle tematiche dell'occupabilità e disegna delle sfide per educatori e formatori, al fine di generare le basi dello sviluppo di un orientamento "vocazione"

all'espressione del proprio talento, quale dimensione espansiva della personalità umana.

Sul fronte della ricerca-azione, i risultati raggiunti sono di natura sia conoscitiva che epistemologica, in quanto oltre a comprendere e descrivere la realtà oggetto di studio facendo risaltarne la complessità e le dinamiche evolutive e trasformative, essi ridefiniscono le cornici interpretative della ricerca. La natura in fieri del programma di ricerca è infatti alimentata da questo processo fatto di rimandi ricorsivi continui tra teoria e pratica. Ne sono scaturiti nuovi dispositivi euristici che hanno contribuito a riconsiderare e consolidare il *framework* teorico e metodologico di riferimento.

*Parte prima*

*Sezione epistemologica*

***Paradigmi e teorie di riferimento, modelli e categorie per una riflessione su lavoro e formattività***

## 1. Postmodernità e modelli educativo-formativi

### 1.1 Questioni e categorie-chiave nell'analisi degli scenari attuali

Nelle società complesse, la progressiva articolazione delle culture e della divisione del lavoro ha messo in luce il ruolo fondamentale della pedagogia sul piano sociale e culturale, con riferimento ai processi educativi che assicurano la riproduzione di ogni società/cultura, attraverso la trasmissione del repertorio di riti, credenze, tecniche e saperi alle nuove generazioni (Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini, 2009). Ciò vuol dire che la crisi di un tipo di società determina, quindi, l'esigenza di ripensare i suoi modelli di educazione. Tale ripensamento, secondo Mariani et al. (op.cit.), deve avvenire criticamente, attraverso la decostruzione e il loro rinnovamento. Significa rendere i modelli di educazione oggetto di riflessione nell'ottica di un libero pensiero razionale. È quanto è successo nell'età di Platone in Grecia, con la nascita della pedagogia quale sapere riflessivo, organico e razionale sull'educazione, di tipo teorico, sia critico - delle tradizioni sociali - che regolativo, in quanto teso a definire nuovi modelli.

Le origini della pedagogia affondano le loro radici nella filosofia, da cui essa si emanciperà solo dopo oltre due millenni, assurgendo a scienza e, in seguito, a scienza di scienze che coordina le acquisizioni delle altre scienze intorno al *focus* dell'educazione, oggetto specifico della pedagogia. Questa evoluzione, che si registra nell'arco di tempo compreso tra il Settecento e il Novecento, sebbene radicale, non altera né l'obiettivo teorico della pedagogia né il suo stile discorsivo-critico di tipo riflessivo, di matrice filosofica.

È in questa prospettiva e con riferimento agli scenari della contemporaneità, che si pone la necessità di tratteggiare l'identità attuale della pedagogia e di comprendere la configurazione che assumono le questioni e le categorie-chiave della pedagogia (Cambi, 2009, 17-84). Nel Novecento, il sapere pedagogico si connette alle "scienze dell'educazione" e ai loro principi metodologici, di tipo analitico, empirico, sperimentale. In tale raccordo, i saperi educativi diventano i confini entro

e oltre i quali si iscrive il ripensamento critico dell'educazione. Ne consegue che la pedagogia generale si pone in un rapporto riflessivo con le scienze dell'educazione, tutelandone senso e *focus*, in maniera critica e con finalità regolativa (Mariani, 2009, 85-124).

Essendo uno spazio aperto e plurale, la pedagogia generale presenta al suo interno una fitta articolazione di specializzazioni riferite ai vari sotto-oggetti profilatisi nel tempo intorno all'educare. Lo sviluppo costante di settori e ambiti riflette la capacità della pedagogia generale di attraversare ogni campo dell'educazione in modo analitico e critico (Sarsini, 2009, 125-218).

Cambi (2009), nel definire l'identità postmoderna della pedagogia in termini di «scienza di scienze, ma scienza critica, filosoficamente connotata e rivolta a indagare tutti i problemi educativi, declinandone gli ambiti e tenendo fermo il senso e l'oggetto di tale sapere: l'educazione» (13) evidenzia come il suo oggetto specifico sia stato interessato da un importante cambiamento, ovvero la transizione dalla centralità dell'educazione a quella della formazione. La categoria dell'educazione non viene rimossa ma inquadrata sempre più nella prospettiva culturale della formazione come *Bildung*, in quella socio-economica come formazione professionale e in quella personale nell'accezione di *cura sui*. Il soggetto postmoderno richiama, infatti, una «formazione problematica (inquieta e non garantita, della ricerca, del lavoro e dell'esistenza), legata più alla forma di sé che alla forma in sé, più al processo di acquisizione della forma che al risultato compiuto e definitivo» (Mariani, 2009, 107). In quest'ottica, la formazione si pone come dispositivo complesso, insieme strutturato di componenti.

Pur non potendo darsi formazione senza educazione, essa infatti va oltre l'educazione, legandosi «[...] al soggetto, alla *cura sui*, allo sviluppo del sé, al “darsi forma” libero e responsabile [...]» (ibidem). L'affermazione del processo formativo (pur connesso all'azione conformativa dell'educazione) come focus oggettuale della pedagogia denota un rinnovamento disciplinare in direzione emancipativa, in grado di esprimerne ulteriormente problematicità, ricchezza e pregnanza attuale, sul piano sociale e culturale (Giosi, 2009, 219-276).

A partire dalla definizione dell'identità postmoderna della pedagogia generale, illustrando struttura e funzione della pedagogia come «sapere dell'uomo e per



l'uomo» (13), nonché le frontiere della pedagogia generale, e soffermandosi sulla critica dell'educazione e l'ottica della formazione, Mariani et al. (2009), offrono una rappresentazione organica e approfondita - in termini di «testimonianza critica» e «interpretazione costruttiva» (14) - della pedagogia, sottolineandone la progressiva centralità nel post-moderno quale «“congegno” complesso di un sapere - socialmente centrale e strutturalmente problematico [...]» (13-14), depositario di una duplice funzione, sia di trasmissione culturale che di tensione verso la trasformazione radicale.

La riflessione sull'educativo/formativo non può sottrarsi dall'applicare alla pedagogia i modelli interpretativi dell'esperienza più trasversali ed attuali (Cambi, 2009, 51). Il dibattito pedagogico è chiamato a discutere e comprendere le teorie-chiave della complessità (Morin, 1993), della differenza (Cambi, 1987), dell'ecologia (Bardulla, 1989), della tecnica o del soggetto, che animano la ricerca pedagogica contemporanea e sono dominanti della cultura post-moderna, in quanto cruciali per afferrare le attualità pedagogiche (Mannese, 2019, 41). Si tratta, fondamentalmente, di interrogarsi circa il modello educativo/formativo più idoneo al tempo storico-socio-culturale corrente. Secondo Cambi, tale modello è «Quello del soggetto-persona come singolo e come coscienza responsabile: come io che si fa da sé attraverso la “cura di sé” e coltivando la propria psichicità, ovvero interiorità, coscienza, individualità. E ponendola al centro del suo compito di vita. Anche di quella sociale: in cui deve esercitare, appunto, responsabilità ma anche deve potenziare libertà, dissenso, scelta autonoma» (ivi, 65).

Il termine “postmodernità” ben sintetizza le caratteristiche principali della condizione esistenziale del soggetto e della società nella contemporaneità, indicando tutte quelle trasformazioni registratesi a partire dalla seconda metà del XX secolo e che hanno investito la cultura nelle sue varie dimensioni. Tali trasformazioni riguardano le percezioni di spazio e tempo e le modalità di legittimazione e di trasmissione del sapere. Da un lato, la società è diventata progressivamente più “liquida”, ha perso il Senso e risulta caratterizzata da incertezza, rischio e individualismo, dall'altro, il soggetto, di contro all'acquisizione di maggiore libertà, è smarrito a causa della perdita dei riferimenti tradizionali e scoprendosi portatore di identità multiple, instabili, alle prese con la

necessità di abitare spazi variabili e di orientarsi in reti complesse (Di Bari, 2019, 7).

A fronte di tale scenario, la pedagogia assume sempre più rilievo per la sua funzione critica e regolativa, in particolare per la possibilità di “radiografare” soggetto e società attraverso l’apporto delle scienze dell’educazione, di focalizzare gli obiettivi da perseguire e i valori verso i quali tendere, di riflettere sulle strategie di tutela dell’*anthropos* e di garanzia di forme di comunità basate su rispetto, responsabilità e partecipazione (ivi, 8). Ciò esige, secondo Di Bari, la valorizzazione della formazione intesa come costruzione e progressiva trasformazione dell’uomo, in maniera libera ed autonoma, mediante una sintesi critica della cultura in cui si è immersi (ibidem), per dare forma al “fondamento” di se stessi (Gennari, 2001).

In questo senso, secondo Cambi (2006), la contemporaneità – nel suo caratterizzarsi per spiazzamento, incertezza, rischi, fragilità e precarietà - richiede al soggetto la capacità di darsi «una fisionomia flessibile e aperta, uno statuto più problematico e più impegnato insieme» (Di Bari, 2019, 8). Diventa una funzione pedagogica fondamentale occuparsi delle strategie attraverso le quali il soggetto si orienta, acquisisce autonomia, sviluppa un pensiero critico. È a tal fine che si impone il ritorno alla riflessione intorno alla categoria della formazione nel suo evolversi nella storia della pedagogia e, in particolare, il recupero dei concetti di *paideia* e *Bildung*.

Il richiamo dei classici va ovviamente riletto alla luce delle analisi contemporanee, provenienti da svariati ambiti disciplinari che, con angoli di visuale differenti, contribuiscono a concepire e realizzare la formazione dell’uomo. Sebbene il dibattito sulla categoria della formazione nasca con la cultura continentale, nel corso del XX secolo, anche gli Stati Uniti hanno dato origine a contributi autorevoli (Nussbaum, Rorty, Postman, Cavell, Hillman, Lipman, Rifkin, Watzlawick). L’intreccio di tali voci col pensiero di autori europei alimenta una visione pedagogica centrata sul soggetto quale promotore, attore e interprete del proprio percorso di formazione. Si tratta di una visione riconducibile alla pedagogia critica e laica diffusasi in Italia a partire dal secondo dopoguerra. Valorizzare il dialogo tra queste voci consente di nutrire la neo-

Bildung di uno sguardo interpretativo e decostruttivo, ponendo al centro la complessità del soggetto attuale, il suo impegno nella *cura sui*, la ricerca personale, autonoma, libera e critica di una forma dinamica e aperta, anche in prospettiva della costruzione di una cittadinanza planetaria, promuovendo, dunque, strategie utili alla cura di sé, degli altri e del mondo, per “coltivare l’umanità” (Di Bari, 2019, 10).

Secondo Margiotta (2015), è urgente la costruzione cooperativa di una «teoria standard» sulla base della quale sia possibile riconoscere la specificità del discorso pedagogico (31). Allo scopo occorre approfondire le evidenze alla base dell’impresa pedagogica e verificare l’approccio che permette di corroborare il nocciolo duro del discorso pedagogico: la pedagogia come teoria della formazione e la formazione come logica della vita (ivi, 109). Margiotta propone la metodologia dei programmi di ricerca e opera una scelta di campo concentrando l’attenzione sulla pedagogia fondamentale contemporanea, sostenendo che la pedagogia come disciplina autonoma e riconoscibile si è sviluppata soltanto in una fase recente, intorno alla riflessione sulla formazione e attraverso il contributo decisivo dell’epistemologia. Affinché la pedagogia elabori una propria episteme, occorre chiarire la posizione altalenante tra «una concezione fenomenologica e “riflessiva” o critica della formazione, e una concezione formalista e scienziata del metalinguaggio di cui si dota» (ivi, 12). L’ipotesi avanzata è che la peculiarità disciplinare derivi da «una paradossalità intrinseca al suo oggetto» (ibidem) e, dunque, costitutiva della pedagogia. La paradossalità del luogo teorico e dell’ontologia entro la quale si innestano l’oggetto “formazione” e le modalità secondo le quali un metalinguaggio può descriverne le articolazioni, si riflette nella complessiva autoriflessività linguistica e nella circolarità tra soggetto e oggetto delle scienze della formazione.

### *1.1.1 Al fondo delle preoccupazioni educative nella contemporaneità: i risvolti delle prospettive epigenetiche, biodinamiche e culturali*

Le questioni che pone Margiotta (2015) sono fondative, attengono alla funzione delle scienze della formazione generativa di valore nel soggetto e nella società.

La ricerca educativa e pedagogica *evidence based* [...] punta a stabilire le condizioni trascendentali, logiche e fattuali della

possibilità e delle forme dell'esperienza educativa e formativa, intesa come relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, l'empatia in relazione, e in forme particolari di relazione che danno forma alla relazione stessa, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni. In questo modo la ricerca pedagogica mira a descrivere e a spiegare le regolarità e i principi di legalità che trasformano i fenomeni naturali della soggettività in apprendimenti personali e le esperienze correlate in capacità intenzionate (capacitazioni) e in potere costituente (*power agentivo*) (ivi, 13-14).

Definendo la pedagogia come teoria della formazione, quale «sapere progettuale *in re*», Margiotta si interroga, dunque, su «come estrapolare dalla permeabilità reciproca ed evidente che sorge tra struttura della tecnica e struttura dell'esperienza creativa uno statuto del discorso pedagogico» (ivi, 253). Andando oltre la nominazione idealistica di “discorso di *paideia*” e alle radici del rapporto interdipendente tra certezze conoscitive, certezze morali e senso della verità, emerge come la verità sia incarnata dalla sapienza umana nell'opposizione delle forme e l'onestà dell'educazione si manifesti nell'invocare la verità attraverso «l'atteggiamento dell'intelletto riflettente», col risultato concreto di «edificazione delle coscienze» (ivi, 254).

Lo sviluppo delle sequenze cognitive e metacognitive si impone alla riflessione pedagogica. Rispetto alle questioni poste da tale sviluppo, fa notare Margiotta, si rende necessario un ragionamento sistematico circa le modalità organizzative di insegnamenti e ambienti scolastici di apprendimento più funzionali alla *flessibilità* e alla *plasticità* dello sviluppo della mente individuale, quale sistema integrato; riguardo alle modalità di preservazione della *molteplicità* delle qualità cognitive dal rischio di frammentazione o inibizione delle potenzialità intellettive ed emotive dell'allievo esposto a un'informazione non in grado di rivelarsi alla sua mente; in riferimento alle implicazioni della *modularità* e del *parallelismo* degli apprendimenti sulla percezione e sulla memoria (ivi, 54).

L'esigenza di interrogarsi in proposito è ancor più forte dentro gli scenari della globalizzazione. Questa, infatti, pone ai sistemi formativi la sfida di rivedere il modo in cui il soggetto impara a pensare. Sviluppare elaborazioni cognitive flessibili richiede ambienti di apprendimento flessibili in grado di consentire

molteplici rappresentazioni. Con la multidimensionalità, l'esperienza di apprendimento diviene «azione di interconnessione *glocale*, e di creazione di nuovi percorsi cognitivi» (ivi, 56-57). Le nuove forme della conoscenza e dell'esperienza richiamano nuovi *framework* esplicativi, in grado di leggere la complessità e le irregolarità. L'inedito intreccio e l'originale contaminazione di epistemologia, tecnologia e logica della vita «fanno della flessibilità cognitiva una categoria pedagogica» (ivi, 57). La questione della *modulazione* offre «alla dimensione “progettuale” dell'educazione nuove piste di auto-organizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti» (ivi, 58), in linea all'ampliamento del concetto evidenziato da Santoianni (1998) in termini di orientamento funzionale dinamico che si acquisisce sulla base di una disposizione geneticamente determinata, nella sua interrelazione con l'esperienza (Margiotta, ivi, 58).

I nuovi scenari, segnati dai profondi cambiamenti in atto nell'economia e nella società, enfatizzano, dunque, gli apprendimenti individuali e le loro diverse forme e sedi di realizzazione, ovvero, traiettorie e dispositivi non formali, contesti organizzativi quali sedi strategiche di sviluppo delle competenze e di messa in valore delle esperienze acquisite. Di conseguenza, diventa cruciale la focalizzazione dei nuovi fattori, luoghi e tempi non solo formali di apprendimento e, più in generale, dei sistemi di opportunità che si profilano per il mantenimento, lo sviluppo, la messa in evidenza, il miglioramento e la certificazione delle competenze (ivi, 59).

In corrispondenza delle trasformazioni del lavoro si registra, secondo Margiotta, una «transizione concettuale» riguardante il cosiddetto «*know how* di sistema delle società e delle economie avanzate», a favore di «assetti culturali, organizzativi e produttivi *multipurpose, multilevel* e instabili» (ibidem). Il concreto modificarsi dei sistemi di apprendimento-riconoscimento-certificazione comporta, quindi, una ridefinizione “liquida” di luoghi e tempi di apprendimento e formazione, all'insegna della flessibilità, dell'individualizzazione, della sperimentazione, della cooperazione intellettuale, della modulazione di percorsi narrativo-ricostruttivi (ivi, 60). Le esperienze di *smart-working* e *co-working* muovono proprio in tale direzione.

Margiotta afferma, pertanto, che l'apprendimento informale modula l'apprendimento formale (ivi, 58). La costruzione del senso della realtà negli individui è guidata da quella che lo studioso definisce nei termini di una sorta di "metafisica quotidiana", prevalentemente inconscia e fondata sulle interazioni tra corpo, cervello, mente ed ambiente. È in questa direzione che, infatti, le scoperte delle neuroscienze cognitive rivelano come la ragione umana sia incorporata, *embodied* (ivi, 60). L'approccio della *cognizione incorporata* riconosce nella simulazione la base per la rappresentazione cognitiva (Meteyard, Vigliacco, 2008, 293), in quanto essa usa i medesimi sistemi sensoriomotori coinvolti nel corso dell'esperienza reale. La cognizione si sostanzia nell'interazione tra il corpo e il mondo fisico e culturale (Gibbs, 2005), per cui le menti si configurano come reti articolate in cervelli, corpi e mondo nelle loro interazioni dinamiche (Margiotta, 2015, 60-61). Ne consegue che «[...] il comprendere è necessariamente mediato dai processi di produzione, essendo una forma di azione. [...] Gli schemi sono la sintesi di un'interazione e derivano dalla natura del corpo, del cervello e delle nostre interazioni sociali e fisiche con e nel mondo» (ivi, 62). Ciò vuol dire che «non si studia per diventare più razionali», afferma Margiotta (ivi, 60). Sono i sentimenti a generare la coscienza ed è questa ultima a guidare conoscenza ed esperienza (Damasio, 2003).

L'esperienza del corpo vivo è al centro della prospettiva neurofenomenologica. A partire dagli anni Ottanta, questo indirizzo di ricerca trova origine nel contributo di Francisco Varela e dalla scuola della scienza cognitiva detta "enattiva", di impianto fenomenologico e di matrice husserliana e merleau-pontiana e presenta punti di contatto con le neuroscienze e la filosofia della mente coinvolti nella concezione dei "neuroni specchio", i cosiddetti "correlati neuronali dell'empatia". Margiotta (2015, 66) nota come le più recenti formulazioni in merito richiamino i contributi alla base della genealogia filosofica e scientifica dell'*embodied cognitive science*: le "regolazioni inter-individuali dell'azione" (Piaget, 1967), la teoria autopoietica dell'"accoppiamento comportamentale" (Maturana, Varela, 1984), l'idea dell'"unità conversazionale" introdotta da Gordon Pask e sviluppata da Francisco Varela (1979; Damiano, 2009). Sulla base della visione di cervello, corpo e ambiente quali «polarità dinamiche irriducibili della mente», Margiotta (2015)

avanza una proposta di ridefinizione in chiave relazionale degli apprendimenti informali, incentrata sull'interazione interindividuale, di coordinazione di disposizioni all'azione che possono coinvolgere agenti umani e/o artificiali (68-69).

*1.1.2 Per un'indagine dei «dispositivi di cogenerazione dell'umano in evoluzione globale emergente»: coscienza, intersoggettività, cognizione, azione e relazione*

Al fondo delle preoccupazioni educative nella contemporaneità, dunque, - sostiene Margiotta (2015) - si rinviene l'esigenza di «individuare ciò per cui la verità dell'educazione coniughi insieme la razionalità dell'esperienza e l'esperienza del valore» (254), interrogandosi sulla logica della vita. In quest'ottica, alla luce degli aspetti dinamici e transdisciplinari che caratterizzano ogni forma o processo di formazione, diventa fondamentale una teoria della formazione che si proponga di descrivere genesi e struttura dell'esperienza educativa e formativa, attraverso l'analisi dei differenti dispositivi subpersonali e interpersonali. La transdisciplinarietà denota un elevato livello di complessità ascrivibile a quella che Margiotta definisce «triangolazione difficile» (ivi, 255) con riferimento al

rapporto tra psicologia cognitiva e dell'apprendimento (Gardner, 1987), critica e crescita della conoscenza (Lakatos, 1970), sviluppo della relazione educativa e formazione dei "talenti" (Margiotta, 1997); antropologia fondamentale ed ecologia dei sistemi viventi (Pinto Minerva, 2004); economia della conoscenza e ricerca operativa (Rullani, 2004a); neuroscienze cognitive post-classiche e neurofenomenologia (Varela, 2000; Gallese, 2006a) (ibidem).

Per passare «al mondo nuovo delle scienze della formazione» (ivi, 256), secondo Margiotta, l'operazione fondamentale consiste nel ricondurre il concetto di rappresentazione «nell'alveo di una nozione fenomenologicamente e biologicamente fondata, tesa a metterne in luce la natura *preconcettuale* e *prelinguistica*» (ibidem). Solo abbandonando le connotazioni astratte del concetto di rappresentazione, «la formazione ne disvela i generativi connotati relazionali e intenzionali [...] come azione che dà forma ai sistemi di azione del soggetto nella sua relazione col mondo» (ibidem).

La consapevolezza dell'azione attiene al tema della coscienza, quale «processo dinamico che si dispiega attraverso una serie di stadi successivi che coevolvono nello spazio e nel tempo. [...] un processo ricorsivo e generativo di simulazione incarnata (*embodied simulation*, Gallese, 2006c, 2006b)» (ibidem). La ricerca neuroscientifica ha dimostrato che la condizione indispensabile del comprendere pienamente l'altro come *persona* è il coinvolgimento diretto nell'esperienza.

Emerge come definire la cognizione sociale in termini di «facoltà incarnata e situata», prospetta inedite possibilità pedagogiche di studio della formazione. «La formazione, infatti, risulta essere una facoltà sociale nella quale l'azione svolge un ruolo cruciale, perché essa parla gli alfabeti e i linguaggi uomo-mondo» (ivi, 257). Secondo l'approccio fenomenologico, formazione e azione sono connesse all'interno di un contesto intersoggettivo, per cui l'indagine pedagogica che assume ad oggetto educazione, istruzione e formazione e i relativi funzionamenti, dovrebbe impennarsi intorno allo studio dei domini d'azione (Margiotta, 2011c). Oltre ad essere cruciale per lo sviluppo dell'intersoggettività, la costituzione dell'identità sé/altro lo è anche per «la comprensione dei dispositivi fondamentali che qualificano i processi e le situazioni di personalizzazione degli apprendimenti, dunque che consentono l'umanizzazione dell'uomo» (Margiotta, 2015, 257). Si tratta del «sistema della molteplicità condivisa» di Gallese (*shared manifold*; 2006b), che Gramigna (2014) chiama «epistemologia complessa della relazione» e che, nell'ipotesi di Margiotta «rende possibile il riconoscimento degli altri umani come nostri simili, che promuove la comunicazione intersoggettiva, l'imitazione e l'attribuzione di intenzioni agli altri, nonché la comprensione del significato delle sensazioni ed emozioni esperite dagli altri» (Margiotta, 2015, 257).

L'attenzione all'intersoggettività riflette le considerazioni già formulate da Edith Stein (1917) e Merleau-Ponty (1945) e implica condurre la questione educativa al cuore dell'empatia quale *dispositivo vitale attraverso cui si dà forma ai sistemi d'azione del mondo*» (Margiotta, 2015, 257), con un approccio *iuxta propria principia* al multiverso della relazione che si fa educativa in quanto si codetermina come *enattiva* (Margiotta, 2011d, 2015). La formazione è, dunque, vita e trasformazione. Nell'affrontare la questione della materia pedagogica, Margiotta (2015) definisce l'azione e la relazione come



eliche fondamentali del discorso pedagogico, e la forma è il loro principio costante ed emergente di equilibratura. In questo senso, la pedagogia si fa scienza non solo in quanto descrive, interpreta ovvero analizza le classi di eventi e di evidenze educative: è scienza anche perché essa si fa carico di spiegare, anticipare e dimensionare gli scenari futuri possibili di coevoluzione dei processi e dei dispositivi di qualificazione dell'umano, per indicare ai popoli e ai loro governanti le conseguenze delle loro scelte e decisioni in materia specificamente educativa, istruzionale o formativa. Obbliga, pertanto, a mantenere vigile e costante l'attenzione a un approccio ecosistemico che solo consenta di cogliere e dipanare la complessità, la differenza e il valore nell'evoluzione e nell'emersione multilaterale e globale delle forme dell'umano (ivi, 36).

Margiotta sottolinea come lo sviluppo delle ibridazioni teoriche tra neuroscienze, psicologia dinamica ed etnologia evidenzia l'importanza di leggere i processi di significazione dell'umano in termini di «processi di invenzione e di innovazione “a doppio legame”» (ivi, 35). In questa direzione, si registra il ritorno in auge della *traditio* fenomenologica europea riconducibile a Husserl, Merleau-Ponty, Stein e, più specificatamente, della neurofenomenologia di Maturana e Varela (1992) e Thompson (2007). Maturana e Varela intendono la cognizione come azione, movimento, intervento, con una funzione conoscitiva. Nella visione neurofenomenologica, a partire da una corporeità che si muove nello spazio-tempo, la mente - il cui nucleo centrale è la coscienza - è capace di creare forme. Le relazioni con l'ambiente sono rese possibili dal cervello ma questo, da solo, non sostiene la coscienza. Alla luce di un percorso evolutivo dell'interazione corpo-cervello che ha prodotto la mente, è l'intero corpo a pensare (Alva Noë, 2010; Damasio, 1995, 2003, 2012). In questa prospettiva, la fusione mente-corpo produce il soggetto e, nell'azione ed interazione con il contesto ambientale e sociale, attiva una dinamica di modificazione reciproca e costante soggetto-ambiente (Margiotta, 2015, 34-36). Questa visione rinnova profondamente la concezione delle scienze dell'educazione e della formazione, in quanto il contesto ci fornisce costantemente delle *affordance* (Gibson, 1979) attraverso le quali qualunque organismo vivente può coemergere con l'ambiente. La realtà viene agita in quanto cogenerata:

«cresciamo, viviamo e diamo forma ai nostri sistemi di pensiero e di azione» (Margiotta, 2015, 35).

## **1.2 Paradigmi-guida per le teorie attuali: complessità, ecologia, confine**

Le teorie che animano l'attuale dibattito pedagogico sono trasversali e insieme generali rispetto alle aree dei saperi educativi e ai sotto-ambiti della pedagogia e si pongono, pertanto, come paradigmatiche. Adottiamo il concetto di paradigma con riferimento al suo senso sia genealogico che semiotico-fenomenologico (Margiotta, 2011b, 2014), applicandolo quale schema con funzione euristica riguardo al campo di studi indagato (Margiotta, 2015, 210).

Le teorie-guida della contemporaneità sono connesse alla complessità, all'ecologia e al tema del confine. Queste teorie svolgono una funzione rivelativa della stessa identità attuale del pedagogico e del suo ruolo nella società "post".

### *1.2.1 La complessità*

Le teorie della complessità sono generali e interdisciplinari e trovano origine nella riflessione scientifica e filosofica. Morin (1993) sottolinea come sia emerso che la vita è «un fenomeno di auto-eco-organizzazione straordinariamente complesso che produce autonomia. [...] Dobbiamo affrontare la complessità antropologico-sociale e non più dissolverla od occultarla» (10-12).

Nell'epistemologia pedagogica, la lettura complessa, oltre che evidenziare la molteplicità del linguaggio pedagogico e delle sue logiche, si è affermata nel pensare la formazione, la formazione della mente e del soggetto contemporaneo. Vista la natura discontinua e problematica del formare - che richiede schemi di pensiero dinamici, aperti e plurali -, considerato che la mente attuale si caratterizza per la pluralità nella sua struttura genetico-biologica, sotto il suo profilo funzionale ed evolutivo ed essendo il soggetto multiplo, evolutivo e conflittuale, formare alla complessità, secondo Cambi (2015), diventa un imperativo educativo (53-54).

Margiotta (2015) ripercorre le tappe salienti del processo di interpretazione referenziale del vivente, rimarcando come a partire dalle tesi di Schrödinger secondo le quali le entità biologiche nella referenza all'ordine esterno acquisiscono le loro qualità, passando per la concezione di Bateson (1976, 1984) del vivente

come “struttura connessa” all’esterno, per giungere al pensiero della complessità di Edgar Morin (1983, 1989, 1994), Ilya Prigogine (1987), Stephen J. Gould (1990), Francisco Varela (Maturana e Varela, 1988). La complessità dei sistemi biologici si traduce nelle caratteristiche di rete dei sistemi (ricorsività degli elementi in relazione, imprevedibilità degli esiti delle singole interazioni) e in quelle diacroniche dei viventi, che essendo immersi in un flusso temporale, sono legati alla storicità in termini di contingenza, unicità, variabilità. I sistemi complessi presentano un carattere olistico, emergenziale, organizzativo. Secondo Margiotta, tali teorie intorno alle origini della vita fanno emergere alcune costanti relative ai caratteri della vita stessa. In particolare, le costanti riguardano la connessione tra il carattere di sopravvivenza e l’apprendimento inteso come cambiamento dei comportamenti che l’assicurano e la dipendenza dei nuovi comportamenti biologici dall’acquisizione di capacità. Ne consegue che l’indagine del concetto di apprendimento implica che si analizzi il suo rapporto con il fenomeno della vita. L’essere vivente è, infatti, fondamentalmente, un trasformatore di energia (Margiotta, 2015, 45-51).

La rivoluzione cognitiva che ha introdotto nuove prospettive nello studio della mente ha comportato il rifiuto deciso del dualismo mente/corpo di matrice cartesiana e l’affermazione del principio secondo cui la natura della mente è per lo più determinata dalla struttura e dalle funzioni del cervello (Margiotta, 2015, 52). Il dualismo cartesiano è stato superato grazie alle possibilità di intravedere nel cervello il funzionamento del pensiero e di spiegare, attraverso la mappatura del genoma umano, la variabilità individuale che trova espressione nell’apprendimento e nell’*expertise* (Frauenfelder, Santoianni, 2002). La definizione da parte delle neuroscienze del soggetto come realtà biologica unica e irripetibile, interrelata con altre realtà biologiche, secondo Margiotta (2015), costituisce uno spazio di ricerca e di conoscenza rispetto al quale risultano complementari altre direzioni di pensiero, rappresentate dal culturalismo (Bruner, 1996; Gardner, 1987, 1999), dalle teorie sulla cognizione distribuita e situata (Johnson-Laird, 1988) e dalle teorie sulla specificità del dominio cognitivo o esperienziale (Hirschfeld, Gelman, 1994). Alla luce di ciò, Margiotta (2015) sostiene che le coordinate del rapporto vita/apprendimento e corpo/mente vanno inquadrare attraverso almeno tre

prospettive di ricerca reciprocamente integrate: epigenetiche, biodinamiche e culturali. Margiotta ne illustra il quadro in questi termini (53-54): le prime analizzano l'evoluzione filogenetica e le modificazioni ontogenetiche in rapporto al principio di adattamento ambientale nelle diverse fasi dello sviluppo individuale (Magnusson, 1996; Knowles, 1997); le seconde attengono all'analisi delle basi biologiche strutturali dell'apprendimento e del pensiero e intendono l'individuo come unità mente-corpo-organismo, quale sistema biodinamico complesso che si modifica nell'interazione con i diversi ambienti (Damasio, 2002); all'interno delle prospettive culturali, i processi di formazione delle strutture di conoscenza sono intesi come accoppiamenti strutturali dei dispositivi di inculturazione (Bruner, 1996), di distribuzione contestuale (Jonassen, Land, 2000), di modulazione dominio-specifica delle potenzialità di conoscenza (Hirschfeld, Gelman, 1994).

### 1.2.2 L'ecologia

Il modello-valore che informa le teorie dell'ecologia si connota per equilibrio, sistema e relazioni, assurgendo a paradigma culturale generalizzato e applicato ai vari ambiti dell'esperienza e della conoscenza.

Nel delineare una visione dei sistemi d'azione interconnessi con l'ambiente globale, Margiotta (2015) evidenzia come, nell'ottica del post-fordismo e della teoria della complessità, il territorio sia entità complessa e multidimensionale e il locale funga da matrice delle interazioni sociali e cognitive. Diventa indispensabile "pensare globalmente" e "agire localmente". È questa l'esigenza che sintetizza l'espressione *glocalism* coniata dal sociologo Roland Roberson. Il territorio recupera la sua valenza di elemento identitario, quale complesso di proprietà socio-culturali di un dato luogo che forma il *milieu* (Governa, 1997). L'insieme degli ambienti di volta in volta attivati è sempre più un sistema di relazioni funzionali e generative. Assodato che ogni sistema d'azione è in grado di apprendere e di evolvere, nel coevolvere di tutti i sistemi d'azione, locali e globali, le loro trasformazioni sono reciprocamente interdipendenti. Le relazioni sono multiple e di *feedback* e connotano la rete come insieme di *enacted environments*. Entro siffatto contesto, il meccanismo che attiva la competizione sta nella complementarità di conoscenze e potenzialità locali con le disponibilità situate in altri sistemi territoriali

interdipendenti. In questo modo, prende forma l'«accoppiamento strutturale» (Varela, Thompson, Rosch, 1991) tra le variabili endogene e quelle esogene che, secondo i teorici dell'evoluzione dei sistemi, configura una sorta di coevoluzione tra sistema locale e ambiente esterno. Si tratta del fenomeno della “cognizione”, che Bateson definisce “mente”.

L'interconnessione reciproca tra sistemi (locali/globali) è legata al principio dell'autonomia e alla molteplicità dei punti di vista di cui è espressione lo spazio della rete globale, nelle sue relazioni plurali e multimodali, di conoscenza, azione ed esperienza. Margiotta (2015) parla di una teoria dei processi generativi e distributivi della conoscenza e dell'esperienza, riprendendo la concezione complessa della conoscenza legata al concetto di rete e relazione (Bateson, 1976) e la tesi di Varela (1992), secondo la quale, nel comprendere il sistema, l'osservatore modifica la sua relazione con esso. In questo senso, egli è autopoietico, ovvero, autonomo, autoreferente e crea le sue conoscenze per compensare le perturbazioni del suo ambiente (171).

Ogni persona è unica e in quanto tale si comporta nel rispondere all'ambiente. In ciò ha origine una «*morfogenesi ricorsiva*» (Margiotta, 2015, 172) per cui «[...] sarà la forma dei sistemi d'azione e di trasformazione dell'umano, per come essa si evolve nello spazio e nel tempo, tra globale e locale (linguaggi, strutture, tecniche), a determinare come il sistema si comporterà» (ibidem). I mutamenti che interessano globale e locale nelle loro relazioni, sono legati alla proprietà della *plasticità strutturale*. Un sistema plastico è un sistema che apprende. «Essere accoppiato strutturalmente significa avere comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di “come” esistere» (ivi, 173).

Ha a che vedere con la tensione strategica rispetto al modo in cui generare valore (culturale, professionale, sociale, economico). È questa tensione che induce a ricercare e ridefinirsi nell'interazione con gli altri. Nel descrivere la centralità dell'interazione nelle dinamiche generative della rete nella costruzione delle conoscenze e degli apprendimenti, Margiotta sottolinea come variabili di accoppiamenti strutturali attivino di volta in volta schemi per conoscere come esistere. Tali schemi sono configurazioni flessibili che riflettono la regolarità dell'esperienza, si alimentano e si sviluppano tramite un processo di rigenerazione

continua, attengono a stati interpretativi flessibili coerenti con la combinazione di esperienze passate e attuali. Le continue turbolenze a cui sono esposti i sistemi d'azione rendono il loro apprendimento costante, euristico e generativo. L'azione dell'apprendere è intenzionale ma i suoi risultati non sempre, intervenendo sul medesimo processo generativo di conoscenza (ivi, 174). Cogenerazione e trasformazione di nuova conoscenza e di nuova esperienza trasferiscono e modificano la conoscenza tra globale e locale.

Questo processo di *glocal learning* esprime i processi cognitivi nell'epoca postfordista. Nella società della conoscenza, infatti, oltre a costituire il mezzo, la conoscenza diviene il fine dell'agire strategico di ogni sistema. Margiotta sottolinea come l'atto cognitivo universale afferisca alla capacità di saper coniugare, in modo ricorsivo, comprensione, spiegazione, interpretazione e decisione. «Il governo della complessità» (ivi, 173) legato al rapporto globale/locale richiama modalità cognitive in grado di fungere da «strategie di orientamento e di significazione» (ivi, 175), quali sistemi d'azione capaci di integrare modelli che coniugano conoscenze esplicite delle reti globali e conoscenze sedimentate nella realtà locale e nella propria esperienza (ibidem). Ciò modifica il tessuto connettivo alla base della tradizionale organizzazione del sapere sociale e individuale. Margiotta asserisce che la divisione del lavoro cognitivo che impegna le reti globali provoca l'emergere del bisogno di ricomposizione dell'umano e di fronte a tale istanza radicale, la formazione è «l'unica possibilità ricorsiva di autorealizzazione e di orizzonte di senso per la stessa società della conoscenza» (ibidem). Si profila come dinamica di costante emersione, dipendente «dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa, e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neg-entropico che compensa – in forme e aspetti spesso non previsti – il primo» (ibidem). Il confine tra i due processi si stabilisce sulla base dell'interesse a disporre di conoscenze affidabili.

Il nodo attuale della formazione sta nell'assunzione di responsabilità, per una pedagogia praticata come teoria della formazione. Tale nodo racchiude la sfida di assicurare sempre la categoria della presenza. Questa esigenza manifesta il carattere dialogico originario dell'esperienza formativa.

L'esperienza formativa e lo spazio da essa aperto offrono sempre nuove possibilità di azione e di evoluzione per i soggetti, il cui vissuto è irriducibile e non codificabile rispetto alla mediazione simbolica o alle istanze tecnologiche. Lo spazio formativo è trasversale, alternativo e generativo dello spazio sociale. La sua transattività indica lo stagliarsi delle pratiche formative sulla scena sociale e culturale e, al contempo, alla possibilità del loro dislocarsi. Lo spazio formativo è, dunque, nella definizione di Margiotta (2015): morfogenetico, riflessivo e interattivo (194). La formazione produce nuove forme, trasforma, sviluppa, evolve; ambisce a costituire, trasferire e creare aperture di senso attraverso la rielaborazione continua, ricorsiva e plurale dell'esperienza, in modo autoreferenziale, in quanto capace di autoformarsi le condizioni della propria identità; orienta, introducendo razionalità. Queste qualificazioni costituiscono condizioni di possibilità, indicano confini mobili che caratterizzano il processo di strutturazione dello spazio formativo nelle società complesse.

La problematica formativa resta, tuttavia, insolubile e le sue qualificazioni aprono un'aporetica che è stata espressa con una serie di antinomie: *creatività/ripetizione, intenzioni/risultati, autonomia/eteronomia, individuale/sociale* (ivi, 195).

La natura multidimensionale della pedagogia nasce dalla necessità di più contributi metodologici e ontologici e di produrre giudizi e attribuire valore intervenendo in tutti i campi dell'agire umano. La formazione attribuisce alla pedagogia

il significato fondante del “generare valore” ai dispositivi di qualificazione e di personalizzazione dell'apprendimento che essa indaga o che la didattica sviluppa attraverso l'organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento *e delinea* un campo di studio autonomo, con propri modelli teorici interpretativi, con specifici oggetti e processi di intervento, distinti metodi e strumenti, differenti contesti organizzativi e sociali (ivi, 201) (corsivo mio).

### 1.2.3 Il confine

Accanto ai grandi paradigmi-guida enucleati da Cambi, nel lavoro teorico della pedagogia generale se ne collocano anche altri, volti a fornire chiavi interpretative sull'educativo-formativo adeguate a leggere l'esperienza nella contemporaneità. In particolare, la prof.ssa E. Mannese ha introdotto il paradigma del confine per

sottolineare come già evidenziato anche da Mariani come il lavoro della pedagogia sia al contempo critico, riflessivo e progettuale rispetto ai problemi educativo/formativo, raccordando vari saperi e operando trasversalmente e in una visione transdisciplinare, con una vocazione critica e in un'ottica regolativa (Mariani, 2015, 129-131). La pedagogia ha ampliato il suo sguardo fino a comprendere tutte le fasi della vita e una sempre più articolata varietà di aree di intervento, ponendosi come sapere «ipercomplesso e di cerniera», «“arcipelago di saperi” in continuo movimento e in costante metamorfosi/evoluzione» (ivi, 131). Analizziamo più in dettaglio definizioni, origini ed evoluzioni del paradigma della pedagogia come scienza di confine delineato dalla prof.ssa Mannese (2018, 2019, 2021).

Mannese (2019) richiama il contributo di Baldacci e Colicchi (2018) sulle trame e demarcazioni tra i saperi, che evidenziano come, rispetto alla pedagogia,

[...] i suoi confini sono spesso stati definiti da altre discipline (per esempio, dalla filosofia: pensiamo a Gentile) o hanno subito ridimensionamenti per la pressione di queste (pensiamo alle scienze dell'educazione). A questi difetti della capacità di controllo sui propri confini, la pedagogia ha sempre risposto, tuttavia, con l'attitudine allo sconfinamento, e quindi col rendere debole o relativo il ruolo ed il significato delle demarcazioni tra saperi (ivi, 15).

Aggiunge Mannese (2019):

Ma la demarcazione, il confine dei saperi e quindi tra i pensieri, non può esistere e non deve essere agevolato se è vero che culturalmente il concetto di “border” deve assumere un significato strumentale e non strutturale. Il confine o i confini con i quali l'uomo può confrontarsi sono solo quelli che prevedono la riflessione, la possibilità di superarli guardando oltre, operando una valutazione culturale ed etica sul concetto di confine, sul suo limite e quindi sui gradi di libertà e di “azione” (ivi, 36).

La forza dell'uomo risiede nella possibilità/capacità di riflettere sull'*altro* come *necessario* per la sua vita. Qui Mannese rinviene i fondamenti della *cura* - heideggerianamente intesa - che ogni uomo deve avere nei confronti dell'altro



uomo. Su questa scia, il confine dell'umano, quale limite, risiede nel rispetto dell'Altro, nel pensiero dell'Altro, nella responsabilità per l'Altro (ibidem).

La questione che si pone, quindi, riguarda la comprensione della misura in cui la permeabilità dei confini dei saperi permetta, da un lato, di rielaborare i processi, dall'altro, di sviluppare consapevolezza di uno *sconfinamento* (ivi, 37). Ciò non comporta la perdita identitaria della struttura del sapere pedagogico, bensì ha a che vedere con quello che Baldacci (2018) definisce «primato del problema nella logica dell'indagine» (16) e che configura l'opportunità della pedagogia, in quanto disciplina teorico-pratica, di utilizzare i contributi di altri saperi, tenendo conto, di volta in volta, della specificità del problema da affrontare.

La pedagogia è un sapere teorico-pratico, teso all'azione, alla sua verifica critica e a una progettazione rigorosa per assicurare lo sviluppo del soggetto all'insegna della libertà, dell'emancipazione e dell'autonomia (Sarsini, 2015, 139). La riflessione teorica consente di guidare e riorganizzare razionalmente le pratiche educative, mettendo a punto metodologie e modelli sempre più «maturi e comprensivi» rispetto alle problematiche che si pongono (ibidem).

In questo lavoro di ricerca educativo-formativa emerge la natura complessa, plurale e unitaria della pedagogia quale sapere che supera i riduzionismi, contempla più metodologie investigative e interpretative sia sul fronte delle azioni che delle teorizzazioni, e riconduce ogni questione educativa entro la cornice generale della formazione. Il costrutto dinamico della formazione ridefinisce i processi educativi entro le specificità individuali, fissandone i tratti peculiari ed universali, in quanto connessi ad un determinato soggetto o problema e, al contempo, tesi a preservare «la valenza generatrice e in divenire del processo formativo» (Sarsini, 2015, 140). La formazione è centrale in ogni azione educativa, sia rispetto al soggetto nell'acquisizione della sua forma autentica, che al suo rapporto con la società. Il senso più essenziale e profondo della pedagogia sta proprio nella formazione della soggettività nelle sue dimensioni di totalità, unità dell'Io e di costante processualità nella sua complessità strutturale e nel suo dinamismo (Giosi, 2015, 253). Essendo intimamente legata alle traiettorie evolutive di formazione/trasformazione dell'Io, la pedagogia presenta, secondo Giosi (op.cit.) una “vocazione epistemologica”

volta alla promozione, al pensiero, alla regolazione e alla gestione del processo di libertà, pieno sviluppo ed emancipazione del soggetto.

Il mito del soggetto «di matrice cartesiana e kantiana, razionalista e autofondato, unitario, dominatore della natura e capace di totale autocontrollo e dominio di sé e delle proprie passioni» (ivi, 253) entra in crisi nei primi decenni del Novecento con la messa in evidenza del primato delle istanze legate al linguaggio, all'organizzazione sociale, al mercato, che precedono, condizionano e determinano il soggetto. Teorizzando la “morte dell'uomo”, Foucault (1966) promuove un ripensamento critico del soggetto umano per un'analisi problematica della sua identità, del suo statuto e della sua funzione sociale.

L'obiettivo è rilanciare l'idea di una soggettività umana in costante “costruzione e ri-costruzione”, animata da una progettualità perpetua e sempre incompiuta, segnata da fragilità, debolezze e regressioni, in una continua processualità dinamica e trasformativa. Tale soggettività presenta una forte connotazione pedagogica in quanto legata ad un Io in permanente formazione e ricerca di sé. Secondo il filosofo francese, il soggetto nasce con la comparsa di un discorso sull'uomo che, istituendo l'individuo come concetto, attiva il processo di soggettivazione tipico dell'epoca moderna. I modi secondo i quali gli esseri umani vengono resi soggetti sono al centro della ricerca di Foucault. Sono determinanti le cosiddette “pratiche di divisione”, attraverso le quali il soggetto viene a crearsi nell'atto della sua separazione da una serie di “altri” (Giosi, ivi, 253-255). Il pensiero foucaultiano sulla genesi e la formazione della soggettività ha notevolmente influenzato la riconsiderazione della soggettività entro il quadro teorico-pratico dell'educazione. L'educazione viene intesa come spazio multi-dimensionale/stratificato/direzionale popolato dalla diffusione di «discorsi e pratiche culturali, sociali, politiche, che “producono” [...] forme e processi di soggettivazione, di costruzione di sé, percorsi poetici attraverso cui dare corpo a “stili identitari” [...] entro l'attualizzarsi di tensioni dialettiche». (ivi, 255). Nella visione di Foucault, il sé è «uno strumento euristico, un concetto esperienziale, pragmatico, laico» (ibidem). L'accesso alla verità è un percorso attraverso il quale l'individuo può costituirsi come soggetto.

In questa direzione, risulta centrale la metafora del confine proposta da Mannese (2019), da leggere ed interpretare secondo una duplice dimensione. Da un lato, il

confine 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 (Mannese, 2019, 15). 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).

### **1.3 Implicazioni educative della pedagogia come *scienza di confine***

La riflessione intorno all'educazione e alla formazione esige sempre più la ricerca di un linguaggio in grado di rielaborare contributi scientifici provenienti da ambiti di studio disparati, dentro al dibattito pedagogico, per la costruzione di «un itinerario di «pensabilità di un pensiero pedagogico» diverso da quello più tradizionale» (Riva, 2004, 12). Si tratta di un linguaggio orientato a descrivere le esperienze educative e i processi formativi, che attraverso il loro esame, mira ad una comprensione dall'interno (ivi, 13). È in questa prospettiva che Riva (2000) approfondisce le problematiche epistemologiche e teoretiche per l'analisi della teoria della pratica e della metodologia, formulando categorie concettuali ed ipotesi interpretative fino a giungere a concepire «la pedagogia come teoria della formazione e dell'educazione» (2004, 11) e il lavoro pedagogico come «ricerca dei significati e ascolto delle emozioni presenti – anche se spesso nascoste e da scoprire, decifrare ed interpretare -, nelle diverse esperienze educative e formative» (ibidem). Pensare il sapere pedagogico ed il lavoro pedagogico in questi termini

significa occuparsi di «teoria e pratica della formazione» (ivi, 13), concentrandosi sulla dimensione applicativa e, quindi, sull'«applicazione del livello teorico alla concretezza dell'esperienza educativa» (ibidem), rendendoli un'«ermeneutica viva» (ivi, 14).

### *1.3.1 Il lavoro pedagogico*

A partire dalla definizione delle basi teoriche e concettuali del lavoro pedagogico – in una prospettiva costruttivista, con uno sguardo psicoanalitico e l'attenzione all'epistemologia della complessità –, Riva (2004) mostra come la storia di formazione personale si costruisca mediante le emozioni e le reti di significati, che ne costituiscono veri e propri «mattoni» edificanti. La rappresentazione della realtà è, dunque, una costruzione nel «qui ed ora» condizionata dal carico emotivo, affettivo e di significati dell'esperienza passata del soggetto, associato alla relazione primaria con la famiglia e che trova una sua dimensione costituiva nel disordine e nel caos, dati dalla natura incerta, problematica, imprevedibile, aperta e non definitiva della vita (ivi, 14).

Oltre all'esame della formazione intenzionale e organizzata, Riva indaga le concezioni di ricerca educativa e del lavoro pedagogico. Sulla scia di Massa, afferma che la vita individuale si costituisce «sotto il segno delle possibilità e delle potenzialità esistenziali» (Riva, 1993, 11), attraverso gli scambi con gli altri e con la realtà circostante e con le catene di significato che originano e in cui saranno inquadrati. Dal principio, dunque, la vita soggettiva è costruzione di significati pregni di qualità emotiva. Riva sottolinea, infatti, come «le reti di significazione sono sempre aree soggettive emozionate» (ibidem). In questo contesto, la formazione intenzionale è «uno «spazio-tempo» in cui avviene un processo di simbolizzazione - cioè [...] di costruzione di nessi, collegamenti, relazioni fra eventi, cose, emozioni, pensieri – che dà vita a reti di significati che intrecciano livello tecnico e livello personale» (ivi, 13-14). La lettura di una realtà così strutturata e connotata da «dimensioni pedagogiche latenti, trasversali a tutti i processi formativi» (ivi, 14) esige «una ricerca del senso dei messaggi veicolati dai diversi significati» (ibidem). I significati ricercati e le emozioni ascoltate richiedono poi un'elaborazione e una ri-significazione, ovvero, una loro

trasformazione. Questa trasformazione evidenzia come l'inquadramento della teoria non possa prescindere dai vissuti e dalle esperienze concrete delle persone coinvolte nelle dinamiche formative. Nei processi della formazione, i riferimenti al piano personale sono un tratto strutturale e costitutivo del sapere, della ricerca e del lavoro pedagogico (ibidem).

Ne deriva che si rende necessaria una pratica di riflessione continua, di ricerca e di rielaborazione pedagogica dei significati e delle emozioni scatenati dalle relazioni educative in cui si è coinvolti. Ciò che conta è che in ogni contesto educativo e formativo, significati ed emozioni siano oggetto di supervisione sistematica, per interrogarsi circa le motivazioni profonde alla base del proprio stile educativo ed esplorare le concrete pratiche educative attraverso le quali si proiettano sugli altri il complesso di propri bisogni irrisolti (ivi, 239), valori, norme, desideri, nonché delle forme di riproduzione del modello di società di cui si è testimoni. Ognuno, infatti, nelle relazioni educative e formative che lo vedono implicato, stabilisce una sorta di «progetto nascosto del proprio modello educativo» (Cramer, 1996, 178), è «portatore del proprio modello di pedagogia familiare – cioè quello sperimentato su di sé -» (Riva, 2004, 241), che andrebbe decifrato attraverso pratiche riflessive basate sulla «capacità di analisi radicale, strutturale e complessa [...] di sé e delle dinamiche della relazione con i soggetti in formazione» (ivi, 240).

Oltre che in termini di supervisione, Riva sostiene che il lavoro pedagogico quale ricerca di significati ed ascolto delle emozioni possa essere praticato come consulenza pedagogica. In questo senso, esso si pone come esplorazione della complessità qualificante il processo formativo, attraverso una sua lettura dall'interno, per una rielaborazione critica di epistemologie, ermeneutiche e latenze della formazione (ivi, 241).

Una concezione pedagogica di questo tipo si rivolge ai soggetti in formazione come persone nella loro globalità, nell'integrazione degli aspetti cognitivi e affettivi, cercando di cogliere i movimenti affettivi, i modelli cognitivi, i significati complessivi che orientano – più o meno sotterraneamente – i nostri modi di porci nei contesti esistenziali, formativi, organizzativi e professionali (ivi, 243).

Il lavoro pedagogico diventa faticosa e dolorosa presa di coscienza. È questa, tuttavia, la modalità di elaborazione critico-riflessiva che conduce a una comprensione trasformatrice e genera il processo di autoformazione, innescando un circolo ricorsivo, dove gli esiti del processo formativo diventano - ad un nuovo livello - fonte di autoconsapevolezza rispetto alle proprie epistemologie implicite (le basi sulle quali si fondano le proprie conoscenze, categorie e gli strumenti con cui si compongono), ermeneutiche (le reti di significazione), etiche, latenze pedagogiche (ivi, 241-242). Richiamando Massa (1992), Riva rimarca come sia funzionale allo studio pedagogico della complessità dell'educazione e della formazione, l'analisi delle differenti latenze: referenziale o narrativa (attiene all'accadimento e implica l'esplorazione di stile narrativo, scenario, progetto, personaggi, intreccio, salienze, incidenti critici, criteri di successo), cognitiva (si interroga sui modelli di comprensione implicati: immagini, analogie, metafore, attribuzioni, definizioni, inferenze, modelli teorici e pedagogici, stili educativi, giudizi di valore), affettiva (afferisce a emozioni, affetti, dinamiche relazionali in gioco), procedurale (riguarda i fattori che hanno contribuito a determinare la specifica configurazione dell'accadimento, ovvero, dispositivo, metodi, attività, strumenti, materiali, coordinate spazio-temporali, dimensioni corporea, simbolica, relazionale, transizionale, finzionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa) (ivi, 242-243).

La conoscenza costruita attraverso il lavoro pedagogico è costitutivamente asintotica rispetto alla comprensione emotiva e di senso. Trattandosi di un lavoro rappresentativo, esso può raggiungere una comprensione incompleta e transitoria. Nell'esperienza con il mondo c'è sempre un'ombra che permette di intravedere la verità ma non di possederla definitivamente (Gaburri, Ambrosiano, 2003, 74 in Riva, 2004, 243). Quest'ombra definisce lo scarto rappresentativo che sollecita e, a un tempo, limita la ricerca di conoscenza. Per apprendere dall'esperienza è fondamentale non "evacuare" gli aspetti dolorosi che la connotano (Blandino, Granieri, 1995, 23), bensì elaborarli emotivamente, predisponendo un dispositivo mosso da una nuova «creatività pedagogica» (cfr. Massa).

### *1.3.2 La relazione dialettica tra azione e progettazione formativa*

Nell'ambito della prospettiva di una pedagogia critica che si ponga come risposta positiva alla crisi identitaria della cultura pedagogica, Massa (1991) introduce la clinica della formazione. La clinica della formazione è concepita come fonte di nuove conoscenze e indicazioni relative al sapere empirico circa l'educazione e alle pratiche formative attuali. Massa formula la sua proposta in riferimento ad un'idea di formazione culturale e professionale di un nuovo profilo di pedagogo, in grado di coniugare ricerca teorica e progettualità operativa.

A fronte della sua denuncia espressa in termini di fine della pedagogia, in un'ottica non riduzionista di tali specificità pedagogiche legate alla riflessione teoretica e al versante sperimentale/applicativo, Massa propone la clinica della formazione come sforzo ricostruttivo «in ordine all'identità della pedagogia, alla problematica epistemologica, alla ricerca educativa e alla possibile costituzione di una nuova scienza pedagogica» (Massa, 2004, 139). Al fine di collocarsi entro una prospettiva in grado di pronunciarsi pedagogicamente rispetto all'educazione, mediante un approccio empirico-conoscitivo di tipo clinico, Massa riconduce l'attenzione alla realtà dell'azione e della progettazione formativa ad ogni livello ed ambito di riferimento. In proposito, Massa richiama le principali accezioni del termine formazione, relativamente al significato che essa assume in modo complementare all'istruzione e all'educazione, ovvero, «qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all'apprendimento strutturato e permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati» (ivi, 140); in riferimento «all'idea di formazione generale o di educazione integrale rispetto a un modello ideale. Dove è sempre essenziale la centralità di un'azione esterna o di un'assunzione interna mirata e programmata» (ivi, 141); relativamente «alla formazione come romanzo individuale [...] segnata fondamentalmente da processi diffusi di socializzazione e di inculturazione» (ibidem). In quest'ultimo caso, si rinvia al significato vitale ed esistenziale di formazione. È questo il significato che si propone di cogliere l'approccio clinico, «sia direttamente sia come soggiacente al mondo stesso della formazione organizzata, sia ancora in rapporto all'incidenza di quest'ultima sulla formazione diffusa e sulla conseguente formazione individuale» (ibidem). Ponendosi nell'ottica

della formazione come «processo di regolazione e controllo», essa è costituita da un «insieme organizzato di azioni formative», per cui una teoria della formazione si configura come teoria dell'azione (ibidem).

Ciò che postula Massa è il passaggio da una teoria della progettazione formativa a una teoria dell'azione formativa. Oltre all'analisi dei bisogni, alla definizione degli obiettivi, alla specificazione dei contenuti, alla messa a punto degli strumenti di controllo, oggetto di progettazione devono essere anche le operazioni di configurazione degli stili comunicativi, delle interazioni di gruppo, delle strategie metodologiche, delle modalità organizzative, delle procedure di gestione, di articolazione di tempi e attività, di predisposizione di spazi, mezzi, materiali (ivi, 142). In questo senso, è dalla teoria dell'azione formativa che può efficacemente discendere la teoria della progettazione formativa, snodandosi in un percorso articolato nelle fasi di documentazione, osservazione partecipante e di una ricerca-azione in grado di incidere istituzionalmente. Azione formativa e progettazione formativa sono, dunque, in una relazione dialettica. È questa dialettica al centro dell'attenzione di Massa. L'approccio clinico si propone appunto di scandagliarne i significati più nascosti ed intricati. Si tratta di indagare e sviscerare quello scarto variabile, il grado e il tipo di incidenza, congruenza e discrepanza tra progettazione formativa e azione formativa, prestando attenzione al suo livello di conoscibilità e ai significati latenti a cui rinvia.

Si coglie, secondo Massa, il rimando al rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione (ibidem). Quale approdo della fenomenologia husserliana e dell'intera tradizione filosofica postkantiana non positivista, la nozione di “mondo della vita” viene assunta come orizzonte generale, ponendosi come suggestione interpretativa per «pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo stesso della vita» (ivi, 143). Ciò vuol dire «pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo stesso della vita», cogliendo «nel contempo sia i diversi significati vitali della formazione, sia i significati formativi dei diversi mondi vitali» (ibidem, 143). I significati formativi dei diversi mondi vitali si affermano nel mondo della formazione costituendolo come nuovo mondo vitale e manifestano nel mondo originario e diffuso della vita la presenza fondativa della formazione, a prescindere dal grado di intenzionalità dei processi. L'irriducibilità della formazione a tecniche e



organizzazioni non equivale, tuttavia, alla sua corrispondenza, di contro, alla vita diffusa. L'ampiezza e la profondità di significato che le si riconosce in tal modo richiede, comunque, che essa venga «pensata nella sua specificità esistenziale, come regione ontologica propria, caratterizzata da proprie componenti strutturali» (ibidem).

#### **1.4 La postura “clinica” come prospettiva di riflessione e ricerca pedagogico-educativa**

La processualità e l'individualizzazione che caratterizzano la formazione richiedono nuovi modi di pensare ed agire il sapere e il lavoro pedagogico. La questione rimanda a quella che Massa definisce «crisi che attraversa *l'intenzionalità educativa*» (2000, 15). È la «crisi di un *milieu* educativo» costituito da «una serie di presenze e di appartenenze a contesti che erano di per sé carichi di senso e di valori» (ibidem) che fornivano un ancoraggio e risultavano funzionali all'inserimento e al raccordo intergenerazionale (ivi, 16). Il venir meno di contesti di esperienza ha lasciato spazio all'orizzontalità dei rapporti (ivi, 17), alla proliferazione di esperienze educative strutturate, alla pervasività dei dispositivi, alimentando distinzione e connotazione sociale dell'esperienza (Demetrio, Massa, Orsenigo, Palma & Salomone, 2020, 29).

Riguardo alla tesi del tramonto dell'educazione e della fine della pedagogia, Riccardo Massa parla di «discorso interdetto» rispetto al falso dilemma educare o istruire e riferendosi al continuo parlare di problemi educativi rimuovendone l'oggetto, in quanto esso conduce «il soggetto alla consapevolezza della propria materialità e del proprio impegno. [...] Cioè la struttura del dispositivo metodologico di qualunque processo formativo» (1985, 13). Il discorso di Massa supera il dilemma evidenziando che non si tratta di “metter dentro” o “tirar fuori”, bensì di costruire campi di esperienza per “portare oltre”(Demetrio et al., op.cit., 31). Nella fenomenologia dell'esperienza educativa di ciò che è venuto a mancare e di quello che di nuovo c'è Demetrio et al. elencano delle “zone franche” (ad es. il cortile condominiale) che, tramontando, provocano la perdita di esperienze umane fondamentali, quali l'indipendenza, il fare da soli, il perdersi per tornare, il rischio, il corpo (ivi, 28-30).

È questa la «vera fine dell'educazione» (Massa, 2000, 16). Massa si interroga sulle conseguenze in termini di apprendimento, mettendo in luce come la forma fondamentale di apprendimento sia diventato «il contesto familiare relazionale [...] cioè che l'istanza educativa sia tutta interna alla famiglia intesa innanzitutto come contesto di apprendimento» (ivi, 17). Con il risultato che è la famiglia a determinare gli stili relazionali. Secondo Massa,

il venir meno di un *milieu* di esperienze, la scomparsa di un ancoraggio pedagogico a un immaginario giovanile sufficientemente definibile, il progressivo dissolversi di una positività stessa dell'idea di educazione (ritenuta non più gestibile se non sotto forma di prevenzione), la sovraesposizione alla dimensione relazionale dove tutto diventa relazione e si riduce a relazione [...] (configurano) la crisi di un orizzonte di senso generale in campo educativo»(ivi, 19).

Per contrastare questa situazione critica che ha a che vedere con il cambiamento delle forme di esperienza, Massa delinea tre piste pedagogiche lungo le quali proporre occasioni di esperienza fondate su altrettante dimensioni: l'espressione di sé, le pratiche performative, il pensare l'esperienza attraverso la prospettiva clinica (ivi, 20-25). Il bisogno di espressione di sé costituisce un campo di progettazione educativa che richiama un processo nel quale l'espressione di sé struttura un percorso di interpretazione autentica su di sé e sul mondo. Tale aspetto richiama l'acquisizione, la pratica, il dominio di competenze reali e specifiche. Massa sostiene che un percorso di espressione materiale concreta di sé possa costituire l'ambito entro il quale recuperare la dimensione delle competenze, esplicitandosi in forme di prestazione e di performatività espressiva. La terza pista tracciata da Massa ha a che vedere con la possibilità di rielaborare e di attribuire significato ai processi attinenti alle precedenti dimensioni, definendo un progetto di espressione di sé che si riappropria di un'istanza performativa e crea le condizioni di fare esperienza di questa esperienza.

Ciò vuol dire attivare un movimento retroattivo di ritorno sulle esperienze offerte mediante progetti, stimoli e percorsi, per consentire l'espressione di sé, attraverso pratiche performative che esigono la cura del senso delle dimensioni affettive, emotive, cognitive ed interpretative. Si tratta di un'istanza che Massa definisce

«clinica», indicando l'attitudine a interpretare la propria esperienza, riprendendo quello che Hegel definiva lavoro del concetto. Attiene all'esplorazione di un secondo livello della propria esperienza.

A fronte di tali piste pedagogiche, Massa individua nella metafora teatrale un modello di configurazione congiunta di tali dimensioni (espressiva, performativa e clinico interpretativa) che restituisce la complessità del lavoro pedagogico. Tale modello richiede una supervisione pedagogica. La rielaborazione deve innestarsi all'interno di coordinate spazio-temporali. È questa la sfida che pone il tramonto dell'educazione: appassionarsi alla concretezza dell'esperienza educativa. Agire situazioni concrete con creatività, progettando, utilizzando metodologie e allestendo campi di esperienza, comporta essere agiti dai propri coinvolgimenti emotivi e affettivi, orientare i processi verso un campo interpretativo, ed implica pensare e teorizzare la propria esperienza. Questo significa che è necessario che la professionalità degli educatori sia sostenuta da discorsi di riflessione di secondo livello e si caratterizzi per l'assunzione di posizioni di tipo critico. La riflessione intorno al tramonto dell'educazione e alla fine della pedagogia consente a Massa, infatti, di snocciolare due temi centrali nel suo pensiero: la specificità del sapere pedagogico e la professionalità educativa. L'educazione è l'accadere nella sua specificità materiale, l'esperienza nel suo configurarsi; la pedagogia è il discorso e il pensiero intorno a quanto accade (Demetrio et al., 26-27).

#### *1.4.1 Un modello per l'accadere formativo*

In merito all'oggetto di competenza per la professionalità dell'insegnante e del formatore, Massa (2020) sostiene sia necessario provare a proporre un modello teorico, con uno sguardo di tipo globale e generale, in grado di cogliere la struttura emergente, concentrando l'attenzione su relazioni logiche intercorrenti tra le parti, loro autoregolazioni e processi generativi. Massa muove dall'ipotesi secondo la quale i processi formativi non si riducano alle interazioni docente-allievi, a componenti di tipo organizzativo o istituzionale, obiettivi, valutazione né all'agire sociale diffuso. Pur componendosi di tutti questi aspetti, il processo formativo è da intendersi come

prodotto d'una struttura globale di tipo metodologico e procedurale. Cioè l'accadere dei processi formativi, e quindi anche la loro effettualità, su di un piano psicologico, culturale, storico, politico e sociale, è sempre prodotto da un contesto metodologico e procedurale. [...] Una totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico e strutturale, un reticolo specifico di pratiche e linguaggi: ecco questo può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche (ivi, 42-43).

Massa ritiene che i processi formativi somiglino ad un gioco e il suo modello strutturale e procedurale ne fa emergere la struttura dialettica, storicamente e materialmente fondata. Il modello proposto per l'accadere formativo fa riferimento alla teoria sociale di Parsons e alle concezioni marxista e psicoanalitica e mira a cogliere l'«interpenetrazione» (ivi, 46) che caratterizza il rapporto fra personalità, società e cultura ed è assicurata proprio dai processi formativi, in quanto «processi ad un tempo e contemporaneamente d'apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale» (ibidem). Secondo Massa, personalità, società e cultura costituiscono dei sistemi, in quanto tali, connotati da elementi interni interrelati in maniera dialettica e conflittuale.

È l'interpenetrazione di questi tre sistemi a generare l'azione sociale. L'azione sociale si caratterizza, a sua volta, per la relazione di tre elementi fondamentali: la situazione, gli attori e l'azione stessa come prassi, intesa nella sua effettualità. L'azione sociale è, inoltre, sempre orientata. Tale orientamento è determinato da mezzi e condizioni, si declina in termini di scopo e di valori. In questo schema tridimensionale, di matrice funzionalistica, ogni asse presenta tre componenti e le dimensioni sono in «relazione di costitutiva interdipendenza» (ivi, 47). La sua interpretazione su base dialettica e materialistica restituisce la storicità dell'esperienza sociale, attraverso un approccio strutturale ai fenomeni umani. In tal modo, dallo schema, emergono tre livelli fondamentali di riferimento: le condizioni situazionali, le variabili operative e le tecniche procedurali. Il primo livello è relativo al processo formativo nel suo accadere effettuale, il secondo all'intenzionalità e il terzo è quello più strettamente pedagogico.

È l'insieme delle tecniche, delle procedure e delle metodologie che sostanzia il processo formativo. «Tecniche procedurali di un congegno e di un dispositivo

metodologico che permettano di produrre esiti di apprendimento razionalmente perseguiti» sostanziano il metodo educativo (ivi, 49). Il sistema metodologico rinvia, dunque, ad una struttura in atto: «una struttura agente e latente empiricamente data» (ivi, 51). La struttura agente è il dispositivo. «Ciò a cui appare necessario guardare è l'esperienza concreta, quell'intreccio di elementi materiali, corporei e incorporei che nei loro aspetti visibili e invisibili, producono un'esperienza che viene offerta agli educandi e che può essere occasione di sperimentazione, di apprendimento, di trasformazione, di soggettivazione» (Curioni, Lanini, Mantegazza & Palma, 2020, 55).

Le dimensioni materiali e i reticoli affettivi creano e sostanziano l'educazione (Barbanti, Daddi, Ferrante, Orsenigo, 2020, 72). Per materialità educativa, Massa intende le dimensioni materiali alla base di una determinata esperienza educativa, ossia, i tempi, le caratteristiche fisiche e simboliche degli spazi, i corpi e i discorsi. In relazione a questa dimensione, quella degli affetti, invece, oltre a rimandare all'interiorità dei soggetti, richiama la loro *agency*, quale capacità di creare e suscitare azioni con effetti specifici sul mondo. I reticoli affettivi intrecciano, dunque, componenti eterogenee di tipo materiale e simbolico, che informano l'esperienza educativa (ivi, 73).

Massa (2020) sostiene che non riconoscendo il valore di risorsa della dimensione relazionale, rimuovendo tale dimensione o confinandola alla residualità, la mancata elaborazione di emozioni e affetti provoca una vanificazione dell'apprendimento. Solo tematizzando tali aspetti, che afferiscono alla struttura profonda dell'educare, è possibile potenziare la simbolizzazione culturale (67-68). Tale struttura profonda è smascherata e al contempo occultata da Rousseau. Riguardo allo scenario dell'educare, Massa individua, infatti, proprio nella formazione di Emile il mito originario della pedagogia moderna. «Si assiste qui a una emergenza del metodo educativo come problematizzazione del soggetto e come scenario impersonale di esperienza concreta» (ivi, 70). La storia di *Emile* racchiude la genealogia dell'idea moderna di formazione e richiede un'analisi pedagogica non riduttiva, in grado di restituire un modello teorico articolato.

Massa sottolinea come l'educazione sia a un tempo un fatto e un compito che definisce ineludibili, che richiede «un esercizio consapevole e responsabile di

potere, sulla base di una effettiva condivisione di esperienza. L'accadere educativo [...] rinvia a un reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione», caratterizzato da una partizione di tempo, spazio e parola che riproduce quella della vita reale ma si differenzia da essa sul piano qualitativo (ivi, 71). Il processo educativo è il complesso esito della combinazione di una varietà di componenti umane e non, concrete e simboliche, materiali e discorsive, manifeste e latenti (Barbanti et al., 80). Insieme alla relazione e ai contenuti, la materialità educativa e la trama degli affetti dispongono l'esperienza educativa. «Gli stati d'animo, i sentimenti, i desideri, le pulsioni, e i fantasmi interiori di educatori ed educandi sono, infatti, aspetti estremamente connessi a quanto i soggetti stessi hanno vissuto nel passato e vivono nel presente dal momento che sono stati o sono *affetti* da specifici campi d'esperienza materiale», nel senso di “colpiti”, “coinvolti”, “impressionati” (ivi, 81).

Per cogliere gli accadimenti formativi nel loro darsi in una combinazione di elementi materiali ed affettivi occorre, dunque, accedere ad un altro livello di linguaggio, di concettualizzazione, di azione. Allo scopo, Massa tesaurologizza i contributi del materialismo storico e della psicoanalisi che hanno consentito al sapere pedagogico, rispettivamente, di inquadrare l'educazione come «dispositivo ideologico» e di scoprire come in questa esperienza siano sempre agenti una dimensione generativa e distruttiva (ivi, 82). In quest'ottica, prestando attenzione all'intersezione di spazi, corpi, tempi e vissuti, l'esperienza educativa viene definita come condizione di possibilità. È l'intreccio di tali elementi a determinare, infatti, le condizioni di possibilità di un'esperienza educativa. Le condizioni di possibilità sono date da come nel tempo intra/inter-agiscono sul piano affettivo, materiale, discorsivo gli elementi che sostanziano l'agire educativo. Tali condizioni, dunque, lungi dal determinare in maniera definitiva l'esperienza educativa, stabiliscono vincoli causali in grado di circoscrivere ma non di annullare la possibilità di cambiamento (ivi, 84-85).

#### *1.4.2 L'attualità della lezione di Massa*

La riflessione massiana ci consegna due livelli di estrinsecazione del fenomeno educativo: il primo è costituito dallo «scenario impersonale di esperienza concreta»

(Massa, 1990a, 108), ovvero l'accadere e il modo in cui è vissuto; il secondo è legato all'intenzionalità umana di allestire scene ed azioni con discorsi, relazione, spazi, tempi, oggetti, affetti. Si tratta di due livelli che nell'effettualità si configurano come interrelati ed interagenti, che possono essere colti solo integrando approcci sociomateriali e riflessivi, considerando gli affetti «elementi materiali, strutturali e strutturanti gli eventi educativi» (Barbanti, Daddi, Ferrante, Orsenigo, 2020, 87).

Emerge il rilievo che assume la contingenza e l'imprevedibilità nel darsi dei processi formativi, per i quali tende a registrarsi uno scarto tra progettato ed agito, intriso di materialità e grovigli affettivi. Tale scarto può essere compreso indagando le modalità di elaborazione dei codici affettivi da parte dei soggetti coinvolti nella situazione formativa e della loro azione su di essi. Ciò richiama l'importanza della capacità, da un lato, di concettualizzare le pratiche, dall'altro, di progettarle, valutarle e documentarle tecnicamente. La densità affettiva e la pregnanza materiale della relazione educativa esigono la tematizzazione di questi elementi, pena l'efficacia del pensiero, dell'agire educativo, nonché della sua direzione consapevole e del suo governo ponderato.

L'attualità della lezione di Massa risiede, pertanto, nel mettere in luce la connessione del sostrato affettivo con la relazione che, a sua volta, si presenta strettamente legata ad una materialità che va oltre l'intenzionalità e la progettualità soggettiva. Centrare la pratica educativa sul soggetto e la relazione, trascurando le implicazioni associate alla materialità e all'affettività significa operare in maniera riduttiva, esponendosi al rischio di inefficacia (Barbanti et al., 88). Si tratta, piuttosto, di

«creare uno spazio culturale autonomo, agendolo e facendolo agire *per intraprendere un processo di esplorazione dei significati profondi, compiendo un processo di autenticazione* [...] anche solo per il fatto che è un'esperienza protetta [...] Ogni esperienza educativa ha il carattere, e in questo senso si distingue dalla vita quotidiana, che fa per finta quello che fa [...] Quando si fa educazione si istituisce un campo d'azione simulato che proprio dal carattere di simulazione ottiene la capacità di consentire l'esplorazione e l'approfondimento dei significati, l'esplorazione della realtà (Massa, 2020, 92) (corsivo mio).

Si definiscono uno spazio e un tempo tesi a trasformare la vita in esperienza. Nel senso dell'apprendimento dall'esperienza, ciò vuol dire istituire un livello di approfondimento che assume ad oggetto i significati culturali, cognitivi e affettivi vissuti.

A riguardo, Massa si interroga su come possa essere determinata una tale struttura - l'educazione come finzione -, evitando di confonderla con altri aspetti dell'esperienza. Individua l'elemento di distinzione nel teatro, quale dispositivo di finzione, simulazione ed autenticazione. Sulla scia di Grotowski, Massa intende l'educazione in termini di «esperienza di simulazione consapevole, di esplorazione di parti di sé, degli altri e del mondo attraverso una tensione psico-corporale e un percorso di interpretazione e di elaborazione» (ivi, 94). La metafora teatrale si estende a quella dell'«atletica affettiva» di Artaud per esprimere la posizione ed il ruolo dell'educatore che agisce ed è agito dagli affetti.

Elaborare tale condizione, nella prospettiva della clinica della formazione, richiama una forma di supervisione pedagogica, fondata su un lavoro di secondo livello, che legge il teatro come una deissi. La clinica della formazione diventa una pratica di supervisione tesa all'elaborazione degli aspetti di coinvolgimento affettivo, emotivo e cognitivo dell'esperienza educativa, per produrre significati da approfondire in un percorso di ricerca. Massa interpreta l'esperienza educativa mediante la metafora teatrale e propone una deissi teatrale come metodologia per il lavoro di secondo livello. Il teatro può istituire un campo di esperienza e di interpretazione, sulla base di un sistema di pratiche, tecniche e procedure, poiché consente di ricomporre un registro tecnologico e un'attitudine ermeneutica (ivi, 2020, 96-97). Con la metafora teatrale, Massa recupera la teoria dell'esperienza di matrice deweyana e fonda un modello interpretativo del lavoro educativo, sia sul piano teorico che esperienziale. Tale modello è in grado di congiungere le metodologie dell'apprendimento con lo spazio di elaborazione e metaforizzazione dell'esperienza "protetta", per rileggerla e risignificare il lavoro educativo e raggiungere una comprensione trasformatrice, bilanciando rigore e creatività nei processi di soggettivazione resi possibili dal meccanismo ludico-finzionale, in situazioni costruite artificialmente che sospendono la vita diffusa.



### 1.5 Per una formazione generativa di valore

Si individua nella formazione la categoria che permette di rendere meglio il processo di crescente individualizzazione e personalizzazione dei processi educativi. Il soggetto umano è, infatti, sempre più chiamato a “farsi carico” del proprio divenire educativo/formativo. Giosi (2015) evoca il ruolo di attore interpretato dal soggetto nel «proprio “farsi” persona, assumendosi l’“impegno” e la responsabilità del proprio percorso formativo», costruendo e ri-costruendo il proprio sé, la propria identità con l’insieme delle relazioni interpersonali che essa porta in sé (275). Tale dinamica si iscrive entro una cornice pedagogica incerta, aperta a innumerevoli percorsi formativi, insieme più libera e più vulnerabile, difficile da prevedere e progettare, in linea – del resto - con le tendenze tipiche della postmodernità. Giosi evidenzia come l’attuale dimensione educativa risulti pervasa da «un’istanza costitutivamente processuale che sta al cuore della formazione» (ibidem) tanto da prefigurare una sorta di antinomia tra le nozioni di formazione e processo. Diventa complicato «“fissare” tale intrinseca processualità del formarsi in un modello di “forma” tradizionalmente inteso, erede del grande paradigma della *Bildung*» (ibidem). La natura progettuale e al contempo operativo/strumentale della formazione impedisce di ingabbiarne la processualità e l’individualizzazione che la contraddistinguono. In un’ottica pluralista e interdisciplinare, contenuti, metodi e strumenti del processo richiedono diversificazione, apertura, contaminazione, interazione dialettica e confronto. Per descrivere tale condizione, Giosi afferma che nella contemporaneità la formazione si declina secondo un “principio di incompiutezza” che si esplica in modalità sincronica e diacronica (ivi, 276). Il processo formativo è sincronico in quanto situato in uno spazio “transpedagogico” (Baudrillard), “dilatato orizzontalmente” (ibidem), ovvero aperto a innumerevoli contesti relazionali, sempre più spesso provvisori, estemporanei e virtuali. Accade che il soggetto è, da un lato, sempre più chiamato a co-costruire la sua formazione, dall’altro, incontra crescenti difficoltà a pensarsi, mettendo insieme e ricomponendo frammenti di percorsi ed esperienze del proprio continuo divenire, per dare senso e direzionalità al proprio sviluppo.

Ne consegue che la formazione impone una continua azione di ermeneutica del sé, di interpretazione del proprio bagaglio di vissuti ed esperienze e di esercizio critico

rispetto al complesso di proprie acquisizioni, conoscenze e capacità, nonché riguardo ai contesti di apprendimento (ibidem). Viene meno la tradizionale funzione educativa di preparazione in vista del diventare adulti, trasformandosi in soggetti compiuti. È entrato in crisi il mito dell'adulto (Lapassade, 1971) quale modello di maturità propinato alle nuove generazioni con un implicito valore normativo. La temporalità lineare ed evolutiva, la continuità e progressività dei processi educativi ha lasciato spazio alla processualità, all'intrinseco dinamismo, all'incompiutezza e alla magmaticità della formazione, nel suo configurarsi secondo complesse traiettorie biografiche discontinue, fatte di interruzioni, sospensioni, deviazioni, arretramenti, lungo le quali il soggetto in formazione deve farsi carico del proprio divenire, assumendosi l'impegno e la responsabilità del proprio farsi persona (Giosi, op.cit, 278).

#### *1.5.1 Come riattualizzare forma e senso della scuola*

La postmodernità e il rapporto sempre più complicato tra scuola e mondo del lavoro impongono una radicale rimessa in discussione della forma e del senso della scuola, attraverso un progetto di riforma radicale, culturalmente radicale, che faccia i conti con la struttura specifica dell'esperienza scolastica, la quale va ben oltre la partizione di campo tra processi cognitivi e affettivi. Tale riforma si accompagna alla rigenerazione della scuola e alla trasformazione della qualità della vita nell'ambito dei suoi contesti, della sua materialità concreta. Si tratta di partire dall'analisi dell'esperienza diffusa della scuola per ripensare il dispositivo pedagogico da cui deriva la forma assegnata alla scuola (Massa, 2020, 113-115) e ridefinire identità e compito della scuola. La scuola è la struttura incorporea, latente, in cui si inscrivono «assetti istituzionali, contesti organizzativi, modalità comunicative e relazionali, obiettivi, contenuti, metodi, tecniche, verifiche, valori, strumenti materiali» (ivi, 117).

«Il sistema scolastico, con la sua specifica intenzionalità educativa, si pone in un campo tridimensionale in cui la dimensione orizzontale è data dall'ambiente sociale, la dimensione verticale dai contenuti culturali, la dimensione in profondità dai processi mentali» (ivi, 121). La sua peculiarità sta nel caratterizzarsi come ambiente di apprendimento e *setting* di insegnamento, ovvero complesso di regole

e ruoli sulla cui base è possibile produrre uno spazio simbolico di elaborazione e sperimentazione di un nuovo insieme di regole, ruoli e significati culturali. Il concetto educativo di *setting* rimanda alla nozione di “dispositivo pedagogico” che costituisce la vera struttura latente dell’esperienza scolastica. Tale nozione, che Massa riprende da Foucault, consente di pensare criticamente la scuola in termini di metodologia e tecnologia in atto dell’esperienza educativa. Ciò vuol dire coglierne il valore processuale, a un tempo di assoggettamento e di soggettivazione (ivi, 120-122). Il dispositivo necessario per cambiare la forma della scuola deve caratterizzarsi per una «struttura formale volta a produrre una specifica generatività esperienziale di ordine pedagogico» (ivi, 122). La metafora tecnologica del dispositivo è fondamentale per istituire quello che Massa definisce spazio ermeneutico della “radura”. Tale spazio è dato dalla materialità educativa che consente al *setting* di insegnamento di attivare un campo di esperienza, di tipo simbolico ed educativamente orientato, quale campo di saperi, anche di saperi dell’essere e del fare. In questo senso, la scuola configura un mondo vitale. Ciò chiama in causa il rapporto tra scuola e società, che è stato variamente concepito in termini di separatezza, identificazione, ricostruzione, integrazione, rielaborazione, restando, tuttavia, questione aperta ed irrisolta (ivi, 125).

Qual è, dunque, il compito della scuola? La struttura costitutiva dell’esperienza scolastica risiede nell’intenzionale istruire ed educare i giovani. In questa missione diventa sempre più rilevante pedagogicamente l’acquisizione di abilità, conoscenze, competenze e contenuti spendibili e verificabili. Secondo Massa, diventa nevralgico l’insegnamento di «principi interpretativi, criteri metodologici, costrutti cognitivi, strategie metacognitive, strutture concettuali ed epistemologiche di tipo critico, aperto e dinamico» (126) per apprendimenti «incentrati su compiti di realtà» (ivi, 127) e sull’esplorazione della propria intimità. Il compito della scuola rinvia, dunque, «al potenziamento, alla dilatazione e all’arricchimento dei campi di esperienza in cui si costituisce oggi la soggettività giovanile. [...] Proprio in questo senso la scuola è apertura al mondo oltre che spazio di vita, [...] al mondo di oggi e ai suoi saperi. [...] come soglia di accesso alle sue dimensioni molteplici e differenziate» (ibidem). Si tratta, secondo Massa, «di riqualificare la scuola come centro di produzione culturale e materiale in ordine a processi, prodotti e servizi

determinati, sulla base di commesse esterne della società civile e di un rapporto effettivo con il mondo del lavoro» (ivi, 128). Ciò vuol dire istituire situazioni oggettive dove si impara qualcosa perché motivati dalla voglia di realizzare prestazioni significative nell'ambito della vita sociale. Sono necessari, quindi, cassette degli attrezzi, nuovi alfabeti e codici antropologici multiculturali. Affinché ciò acquisisca spessore pedagogico, le situazioni oggettive istituite devono ampliarsi in molteplici esperienze che, grazie alla scuola, possono essere vissute, narrate, teorizzate, interpretate e ristrutturare (ibidem). Tali situazioni devono trovare un ancoraggio a contesti esperienziali e a modelli teorici di natura olistica, per consentire modalità interpretative in grado di costruire simbolicamente un processo di significazione culturale.

Massa propone la metafora teatrale come «ricomposizione di una didattica della prestazione e di una pedagogia dell'espressione», modello concettuale e interpretativo del lavoro educativo, del dispositivo pedagogico complessivo (ivi, 130). Non trascura di sottolineare, però, come la stessa scuola sia metafora originaria, in quanto «generazione della possibilità stessa di accedere alla realtà [...] metaforizzandola e simbolizzandola» (ibidem). La creazione di un universo culturale autonomo, agito direttamente, tramite un'azione determinata, consente di sospendere la vita diffusa per trasformarla in esperienza.

Il *setting* pedagogico diventa un gioco di regole e di ruoli che, attraverso una specifica rielaborazione culturale, consente di mettere in campo intenzionalmente le dimensioni cognitive ed affettive dell'esperienza. Tale *setting* svolge, quindi, una funzione trasformativa che rende la realtà sociale oggetto di un continuo processo di trasformazione. La scuola come teatro combina azione sociale, interpretazione simbolica e affettiva dei vissuti individuali, congiunge materialità e corporeità, prolungandole in una dimensione di creatività, si configura come percorso di ricerca, autonomia e scoperta (ivi, 133). Agendo intenzionalmente una sospensione consapevole dell'esperienza agita, l'esperienza si costituisce come percorso evolutivo e attraverso la riflessione critica e l'esercizio di uno spazio di libertà ci si riappropria della realtà, «sotto il segno di un lavoro fisico, mentale, culturale, nell'ambito di una struttura materiale determinata» (ivi, 134). A partire da una materialità in atto e da un'attività simbolico proiettiva, la metafora teatrale consente

di leggere il lavoro educativo come interpretazione e rielaborazione della propria formazione, ponendo in continuità azione, formazione e clinica della formazione. Come a teatro, la messa in scena educativo-formativa diventa spazio critico-riflessivo per «tematizzare gli impliciti epistemologici della latenza pedagogica, presente in ogni forma della cultura e dell'esperienza» (ibidem). Ne deriva l'«attitudine a una autoconsapevolezza critica dei propri modi di essere, di conoscere e di agire» (ivi, 135). Questo è il fondamentale significato pedagogico della metafora teatrale.

La metafora consegna, dunque, la sovrapposizione dei due essenziali registri della vita scolastica: tecnologico ed ermeneutico. La traduzione operativa di tale metafora consiste nella predisposizione di spazio e tempo entro cui rileggere la propria esperienza formativa per riflettere sul proprio modo di imparare, stimolando interrogativi che aprono ad esperienze formative successive: «cosa me ne faccio di questa esperienza? Di queste abilità e conoscenze acquisite? Che senso hanno in relazione alla costruzione del mio orizzonte esistenziale e della mia progettualità» (Berni, Marchesi, Salomone, Sciutto, 2020, 139). Al di là dell'attivismo e della semplice narrazione, si tratta di ricollocarsi altrove per riattraversare l'esperienza, manipolandola in maniera simbolica e concreta. «Mentre impariamo siamo gettati in una rete di infiniti rimandi e rinvii all'esistente, perché ogni esperienza contiene e rinvia ad una molteplicità di esperienze. L'educazione allora si limita a nominare sul piano simbolico, ad indicare deitticamente il rapporto che c'è tra quella piccola cosa che stiamo facendo e la rete di rimandi alla vita nel complesso» (ivi, 140).

Comprendere il funzionamento dei dispositivi è perciò funzionale alla possibilità di ri-orientarli. Attraverso la manipolazione di elementi materiali, il dispositivo genera un'esperienza. Posto che l'educazione è un fenomeno che accade, dunque, la comprensione di cosa fa accadere l'educazione consente di orientare e di imprimere un orientamento all'azione messa in campo da parte di chi allestisce ed interpreta una scena educativa. Apprestando un campo di esperienza per far emergere il potenziale di apprendimento dei soggetti coinvolti, l'allestimento di una scena educativa inaugura un mondo che, in quanto tale, genera effetti. Aprire mondi possibili vuol dire, secondo Berni et al. «condurre oltre l'ovvio» (ivi, 144). Non si tratta solo di valorizzare le competenze già presenti nei soggetti, tirandole fuori,

bensi di liberare ognuno dalla gabbia delle proprie conoscenze e capacità, da quel mondo che ognuno si costruisce intorno a sé, in base alla propria storia e alle proprie origini.

### **1.6 La dimensione ermeneutico-semiotica**

Per rispondere efficacemente alle istanze sociali e culturali della contemporaneità, il monito massiano al cambiamento della scuola indica una linea di mutamento radicale e profonda, che interessa struttura e dinamiche implicite ed esplicite della scuola, per la sua rigenerazione e la trasformazione della qualità dell'esperienza scolastica, mediante la pedagogia strutturalista, il richiamo al materialismo storico e la clinica della formazione (Bucchi, Mantegazza, Prada, Rezzara & Ronzio, 2020, 173). La clinica della formazione istituisce un *setting* di lavoro di tipo euristico e riflessivo che assegna visibilità ad alcune dimensioni costitutive di ogni processo formativo, per esplorare elementi impliciti e latenti dell'esperienza educativa, da riconoscere e tematizzare, e favorisce quella che Massa definisce «comprensione modificatrice dei propri stili di insegnamento e dei propri modelli di riferimento» (1997, 144-145).

Massa propone l'idea della clinica della formazione come «tentativo di ridefinire “sul campo” un profilo epistemologico della pedagogia» (2020, 200). In questa prospettiva assume rilievo la dimensione empirica e la pedagogia si presenta come sapere di tipo ermeneutico, pratica di ricerca e di elaborazione cognitiva ed affettiva dell'esperienza di formazione (ivi, 199-210). Il riappropriarsi della dimensione concreta, individuale è alla base dell'oggettivazione scientifica, del tentativo di costruire una scienza oggettiva del soggetto individuale. Da qui l'attenzione a ciò che è concreto, individuale, situato, attraverso lo sguardo e l'ascolto loquace dell'accadere educativo e la sua collocazione in una rete concettuale, da incrementare entro una dimensione applicativa (ivi, 204-207).

#### *1.6.1 Narrare, teorizzare, interpretare, decostruire*

L'approccio clinico e la dimensione ermeneutico-semiotica si esplicitano nel processo di narrazione, teorizzazione, interpretazione, decostruzione. L'elaborazione della propria esperienza richiede sospensione dell'azione per aprire

lo spazio ad un atteggiamento di tipo autenticamente ermeneutico ed interpretativo, per una costante ricostruzione di significati e per la scoperta dei significati latenti (Massa, 2020, 211-212).

Massa prova a definire una pratica tesa all'esplicitazione di questa latenza pedagogica. Questa pratica si articola in quattro fasi, operazioni, "stanze". Istituito un *setting*, quale campo relazionale con regole condivise, la prima fase è quella della narrazione ed è volta ad interrogarsi circa la dinamica referenziale dello stesso narrare. Si tratta, dunque, di «fare una ricerca condivisa sui significati impliciti della formazione, consentendo però a ciascuno di elaborare» (ivi, 213). Narrando si costruiscono teorie. Il secondo momento è quello della teorizzazione, attraverso un'attività di esplicitazione dei modelli mentali. Questa seconda latenza è di tipo cognitivo. La relazione formativa va interpretata rispetto al suo codice affettivo. A ciò rinvia la latenza affettiva. L'interpretazione che si produce, dà forma ad un'ermeneutica della formazione. La situazione formativa va decostruita in ordine al dispositivo di elaborazione agente in quella situazione. In rapporto al sistema pratico-discorsivo in atto si definisce la latenza procedurale.

Il campo della clinica della formazione diventa, quindi, «una *pratica* volta a restituire alla vita i suoi significati formativi e alla formazione i suoi significati vitali» (ivi, 216). In questa pratica, Massa parla di "deissi" per indicare gli ancoraggi, le occasioni-stimolo. Con riferimento al processo narrativo, ne distingue tre: interna, ovvero, raccontare episodi significativi della propria esperienza personale; esterna, un testo non prodotto dai partecipanti su cui sviluppare categorizzazioni della nuova narrazione di quel testo; proiettiva-fantasmatica, di tipo espressivo e creativo per estroflettere una rappresentazione del mondo della vita e di quello della formazione. Ritornando alla prima deissi opera un chiasmo. Nella sua organicità, il percorso complessivo è segnato da una trasformazione emotivo-affettiva e suscita un effetto di riconoscimento, di rispecchiamento, di restituzione (ivi, 216-218). La testimonianza diretta, il ragionamento in gruppo su significati, modelli, codici, fonda un lavoro di ermeneutica empirica. Non si tratta solo di un modello di pratica, bensì di un atteggiamento di lavoro sull'epistemologia operativa dei docenti, sui costrutti mentali e sull'esercizio autobiografico.

L'approccio narrativo, in quanto autoriflessivo, sollecita consapevolezza, si fa autocomprensione. «Comprendendo una situazione si induce anche una *trasformazione* possibile di questa situazione» (ivi, 216-219). La “sospensione dell'agito” può consentire la riappropriazione della dimensione fenomenologico-esistenziale. La pratica della clinica della formazione valorizza la dimensione soggettiva di tipo trans-individuale. L'obiettivo dell'oggettivazione di discorsi, linguaggi, testi prescinde dalla raccolta di profili individuali e mira, invece, a enucleare significati, vissuti, rappresentazioni, codici, per far emergere nuclei tematici e cogliere gli elementi strutturali della formazione, la struttura procedurale latente, la struttura tecnologica in atto. Secondo Massa, si educa attraverso i segni. In ogni situazione educativa è in gioco una semiosi e la specifica elaborazione simbolica degli attori in quella situazione consente di riconoscere quella situazione come formativa (ivi, 220-221).

Gli aspetti salienti della clinica della formazione che sembrano emergere dalla riflessione di Massa sono l'attitudine alla ricerca, la comprensione trasformatrice, la profondità di sguardo (Cappa, Marchesi, Orsenigo, Rezzara, Vaccaro, 2020, 222-235).

#### *1.6.2 L'attitudine alla ricerca, la comprensione trasformatrice, la profondità di sguardo*

Oltre a spiegare in cosa consiste la clinica della formazione, Massa ne illustra origine e motivi fondanti, proponendola come metodo di ricerca, garanzia di qualità e specificità del sapere sull'educazione, approccio alla formazione dei formatori. Emergono i caratteri salienti e distintivi della ricerca e del sapere clinici: l'attenzione all'individuo, alla dimensione concreta ed osservabile, alla relazione e alla dimensione emotivo-affettiva degli eventi, l'ascolto e lo sguardo diretti all'accadere di fenomeni e situazioni, da situare secondo coordinate spazio-temporali in un dato contesto e in una specifica cornice storica; la dimensione empirica di questo sapere sempre in situazione, che nasce dalla ricerca sui casi concreti. Situazioni, pratiche ed esperienze diventano il *focus*. La pedagogia si ridefinisce in termini di pratica di ricerca empirica ed ermeneutica da cui nasce



nuovo sapere teorico sull'educazione e la clinica della formazione innova radicalmente la formazione dei formatori.

Lo sviluppo di una determinata attitudine e l'assunzione di una data posizione rinviano a una disposizione psico-fisica, in termini di atteggiamento e di posizionamento, una vera e propria postura caratterizzante l'approccio clinico. La qualificazione empirico-ermeneutica dell'approccio si esprime, da un lato, nella referenza alle situazioni concrete, individuali, alle testimonianze dirette, dall'altro, nel processo di continua ricostruzione di significati. È in questa duplice qualificazione che si intersecano il primo e il secondo livello del lavoro educativo. Questo punto di congiunzione connota l'agire pedagogico in termini di pratica euristica, diretta prioritariamente a sostenere nella ricerca soggettiva di senso delle proprie esperienze, ricostruendo l'agire attraverso racconti, rappresentazioni e proiezioni, oggetto di un lavoro collettivo ed intersoggettivo. Questa ricerca di significati deve affrontare ciò che Massa definisce latenza pedagogica, implicito formativo, significati impliciti, sempre presenti in maniera sommersa, in ogni situazione e processo formativo, in quel groviglio di modelli culturali, codici affettivi e fantasmi, strategie e procedure che informano la "struttura tecnologica in atto" dell'accadere educativo. Questa ricerca consente all'educatore di contrastare il rischio di manipolazione e dominio, a partire dal riconoscimento del peso della propria storia di formazione sulla propria singolarità, sul proprio stile, sul proprio modo di esprimersi dentro la scena educativa. Ciò vuol dire diventare interprete di sé nella situazione operativa data e concepire gli educandi come

[...] potenziali interpreti alla ricerca del proprio modo di diventare soggetti in rapporto a ciò che condiziona le loro esperienze, le loro storie di vita. [...] Nella Clinica della formazione l'interpretazione è dunque un processo di generazione di nuovi significati, che a partire dall'esperienza narrata, testimoniata, espressa con linguaggi diversi, e nell'incrocio degli sguardi plurimi dei membri di un gruppo, produce continuamente nuove letture, con un processo che ha il valore della comprensione profonda, e avvia la possibilità di categorizzare l'esperienza e di farne teoria. La Clinica della formazione è dunque una pratica di ricerca e formazione che permette di compiere un itinerario che a partire dall'esperienza di formazione vissuta, agita, la rende dicibile e pensabile e giunge

alla possibilità di comprendere profondamente quell'esperienza e di apprendere da essa (Cappa, Marchesi, Orsenigo, Rezzara, Vaccaro, 2020, 226).

L'attraversamento delle quattro "stanze" della *narrazione*, della *categorizzazione*, dell'*interpretazione*, della *decostruzione*, e la ricerca di significati in ordine ai quattro tipi di latenza (referenziale, cognitiva, affettiva, procedurale) è il *fil rouge* dell'itinerario di pensiero di Massa: la ricerca di un peculiare e distintivo codice pedagogico che informa le situazioni formative e i modelli mentali, gli schemi affettivi, le metodologie di azioni in esse riconoscibili e che rendono quelle situazioni generative di effetti formativi, qualificabili come formazione (ivi, 227-228).

In questa prospettiva, gli effetti formativi si condensano nella comprensione trasformatrice. Si producono nel processo di emersione e acquisizione di consapevolezza di immagini, modelli, modi di agire, narrare, rappresentarsi e relazionarsi con l'esperienza formativa. La presa di coscienza li rende «nuclei di possibili costruzioni di teoria dell'azione formativa» (ivi, 228). Si passa, quindi, dall'esperienza agita, messa in sospensione, al pensiero per la comprensione profonda, giungendo alla teoria.

In questo passaggio svolge una funzione nevralgica il dispositivo, quale sistema pratico-discorsivo di profondo impatto simbolico, che consente la costruzione di un "testo" dell'esperienza, la sua lettura in chiave ludica, nella dimensione del gruppo, interpretando i significati emergenti in una dinamica dialogante con gli impliciti formativi, per rilevare tracce e segni di quel dispositivo che rende formativa quell'esperienza. La comprensione si fa trasformatrice perché è in azione uno spiazzamento di tipo cognitivo e affettivo, individuale e di gruppo, che consente di rendere visibile il carico di affettività, desideri, idee e modelli, attraverso un lavoro di decostruzione, che è un compito interminabile di restituzione alle invariabili della formazione (mattoni) la loro funzione portante (ivi, 227-229). Solo così tale carico, che agisce latente, può farsi bagaglio di stile, tratti e capacità individuali, saldando abilità e consapevolezza nel consolidamento della propria postura professionale.

È in gioco il rapporto tra il proprio modo di imparare e quello di insegnare, tra il portato emotivo dell'agire educativo e i vissuti della propria storia formativa, tra i gesti e le posture che si assumono nella scena educativa e il riflesso di quelli che hanno segnato il proprio percorso formativo, tra le proprie idee sull'educazione e i modelli pedagogici incontrati. Il presupposto è che l'immagine che si ha di se stessi incida su quella che si dà e che gli altri apprendono, e quest'ultima, a sua volta, è un ancoraggio per il rispecchiamento che è alla base del processo di costruzione dell'identità complessiva. Tra autocomprensione e rappresentazione dei processi formativi in cui si è coinvolti sussiste un rapporto di mutua influenza. Andare a fondo nella latenza, fino alla spoliatura di proprie credenze e certezze, restituisce perizia, intesa come presenza e radicamento nell'accadere educativo (ivi, 228-232). Come già evidenziato, la profondità di sguardo della clinica della formazione culmina in un chiasmo che stabilisce una relazione inedita tra la narrazione di episodi, rispettivamente, della propria esperienza di formatore e della propria storia personale, ritenuti significativi (ivi, 233). Il rovesciamento e l'interpolazione chiasmica tra le due narrazioni permette di provocare ed esplorare correlazioni e connessioni emergenti tra il modo di fare formazione e quello in cui si è stati formati. La simmetria, la congruenza, la somiglianza o l'asimmetria, la discrepanza, la dissomiglianza, i rimandi interni e le traslazioni metaforiche sono indicatori del fulcro intorno al quale muove il dispositivo narrativo e consentono di rinvenire il nucleo generativo delle mappe cognitive ed affettive caratterizzanti il nostro modo di guardare, narrare e vivere le esperienze educative, formative, di insegnamento-apprendimento (Franza, 2004, 99). I punti di leva per scandagliare tale nucleo sono dati proprio dalla discrasia e dagli scarti tra letteratura ed esperienza, dagli interstizi e dai vincoli tra l'esperienza di formazione e le forme che assume la sua rappresentazione (ibidem).

In questo senso, secondo Franza, oltre ad essere pratica discorsiva rispecchiatrice e obiettivatrice degli accadimenti, la narrazione è istanza attiva. Narrando si attuano, infatti, operazioni di selezione, combinazione, generazione e attribuzione di significati. Ogni descrizione registra una data interazione tra gli interessi della coscienza del soggetto narrante, quel che accade e chi è in ascolto. L'apprendimento che deriva dall'ascolto avviene per l'effetto che la comunicazione sortisce su ciò

che si sa o si crede di sapere, sulla propria disposizione interna, su quello che passa per la mente in quel preciso istante. Il tipo di apprendimento che si produce è legato alla riattivazione di tracce e schermata generalmente in uso dalla mente sin dal suo costituirsi e che durante la crescita si affinano ed elaborano (ivi, 103). Si tratta, dunque, di un apprendere dall'esperienza. Apprendere ad apprendere è l'effetto latente, talvolta non consapevole ed ignorato di ogni dispositivo formativo. Chi è coinvolto a qualsiasi titolo nei processi formativi, rintracciando ed esplorando questa latenza, fa esperienza della propria esperienza di formazione, attraverso un esercizio di rammemorazione, una *anamnesis*. Questo apprendere di sé da sé configura un'esperienza di secondo grado a cui corrisponde, nelle parole di Franza: «una ricapitolazione ed una accumulazione intensiva di quanto è disperso in estensione, distribuito nell'arco esperienziale di un individuo» (2004, 104).

Per questo la Clinica della formazione [...] può permettere a chi la incontra di fare scienza della propria esperienza pedagogica grazie alla messa in opera di un'attitudine, di un doppio sguardo che mentre decostruisce le proprie rappresentazioni e i propri modelli educativi, formativi, di apprendimento, di insegnamento, di cura li rivitalizza, perché li pone in diretta connessione con i propri modi di fare, di modificare e produrre sapere sulla realtà che si vuole cambiare, trasformare, formare (Cappa et al., op.cit., 234-235).

### **1.7 L'asse della formatività**

Per riflettere intorno al duplice movimento di significazione del concetto di formazione, Margiotta (2015) riprende l'analisi del principio di formatività di Pareyson e quella del concetto di transazione di Dewey (180).

Per Pareyson, formare significa fare e, al contempo, trovare il modo di fare e tra formatività naturale e azione formante umana c'è una profonda complicità (Pareyson, 1974, 59). Da tale visione, scaturiscono due considerazioni importanti: la natura recettiva e attiva della formatività e la coincidenza, nella persona, di autorelazione ed eterorelazione (riflessività/operatività). L'esperienza, infatti, quale vissuto di cui si è consapevoli si trasforma incessantemente, assumendo forme sempre più complesse. Ciò vuol dire che l'esperienza che si fa, si situa entro il quadro esperienziale di cui già si dispone, secondo un processo di ristrutturazione

continua e progressiva che volge sia al consolidamento in nuclei stabili, che al modellamento secondo connessioni di carattere spazio-temporale, sintetico, analitico e fantastico, emotivo e affettivo (Margiotta, 2015, 183-184). Alla multireferenzialità epistemologica corrisponde un'analisi multidimensionale del rapporto tra formatività e forme concrete di vita attiva (ivi, 184).

Dewey sostiene che essendo organismo e ambiente un tutto unico, l'attività conoscitiva è processo dell'intero sistema organismo-ambiente (ivi, 185). Affermando il punto di vista transazionale nelle scienze, la qualificazione pedagogica della formazione è determinata dall'originalità dell'esperienza educativa. Tale esperienza si caratterizza come "transazione relazionale" tra persone, ambiente e artefatti e come "rigenerazione culturale" dei saperi (disciplinari/professionali) degli attori coinvolti (ivi, 186). Ne deriva una visione di formazione di tipo reticolare. Riprendendo le suggestioni di Bauman (2002, 2008, 2009), Margiotta la definisce come «rete di basi di conoscenza ed esperienza, insieme mobile e "negoziale"; di rete di risorse per l'azione in situazione, di sistemi di mediazione, di narrazioni contestate, di significati in costruzione» (2015, 186).

### *1.7.1 La prospettiva riflessiva*

L'analisi del contributo di Dewey evidenzia il legame indissolubile tra pensiero, contesto ed esperienza. Sul piano pedagogico, la connessione tra pensiero riflessivo e processi formativi assume un rilievo pregnante.

Per indicare il procedere riflessivo del pensiero, Dewey (1961) lo qualifica come logico (145). Il suo modo di intendere l'indagine, quale passaggio dal problema alla sua soluzione mediante percorsi logici di ipotesi, riorganizzazione e verifica, fa emergere un'idea di conoscenza come elemento costitutivo dell'azione, fondamentale per la sua attuazione, che nel prender forma dell'azione ne risulta anch'essa trasformata. L'esperienza conoscitiva configura, dunque, «la formazione come processualità dinamica che si articola attraverso procedure discontinue» (Margiotta, 2015, 110). Ricostruire e gestire la trama della formazione richiede la dotazione di dispositivi euristici di tipo riflessivo che consentano alla persona di indagare i contesti. Il contesto informa, infatti, il pensiero del suo significato. Lo sviluppo del pensiero si dà nell'esperienza. Nel "luogo" dell'esperienza, il contesto di vita attiva il pensiero offrendogli fenomeni ed eventi da comprendere.

Cosa vuol dire, dunque, formare in prospettiva riflessiva? Significa creare le condizioni affinché il soggetto in formazione possa «indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e “imparare dall’esperienza”, laddove imparare significa *imparare a pensare*» (ivi, 112). L’obiettivo che si pone, quindi, è «orientare il soggetto in formazione verso l’indagine sulla problematicità da condursi nel vivo della problematicità esistenziale» (ibidem). L’indagine sulla problematicità dell’esperienza, sostenuta dal pensiero riflessivo, consente di scandagliare le connotazioni contestuali che la informano, conferendo al campo di esperienza significati volti a coglierne e comprenderne la processualità. L’esperienza diventa «criterio-guida, [...] luogo mentale in cui prende forma la relazione transattiva tra pensiero e contesto» (ibidem). Il processo formativo che valorizza l’esperienza, attiva processi riflessivi nei/sui contesti di riferimento, connettendo pensiero e azione. Da qui, il deweyano *learning by doing*, che fa dell’intelligenza il metodo investigativo. Promuovere la formazione di quelli che Dewey definisce “abiti di pensiero” esige, dunque, un incessante processo di ricerca dialettica, a confronto con una realtà che è strutturalmente instabile. Riprendendo Dewey, Margiotta mette in chiaro i termini della questione: «Ora, se è vero che il pensiero si innesta nell’esperienza e che la sua condizione di possibilità è rappresentata dal contesto, l’educazione come esperienza richiede che il soggetto pensante comprenda gli eventi che si presentano al pensiero per farne “oggetti” e “spazi” di esperienza» (ivi, 113).

La teoria dell’esperienza di Dewey diventa centrale nella pedagogia progressiva. Usare l’intelligenza consente di liberare l’azione umana. La lettura che fornisce Dewey inquadra conoscenza e pensiero nella loro relazione con l’azione. La natura esperienziale del processo formativo esige una definizione pedagogica in termini di intenzionalità e progettualità. Il pensiero funge da strumento euristico capace di oggettivare la relazione uomo-mondo e consentire al soggetto conoscente, nella sua condizione di finitezza e parzialità, di comprendere la realtà in quanto esperita. Nella visione di Dewey, i processi di apprendimento consistono in procedure interpretative che articolano credenze, attitudini, conoscenze, emozioni, ovvero prospettive di significato. Queste prospettive, Mezirow (2003) le definisce

complessi raggruppamenti di «schemi di significato». Assumendo la possibilità di sperimentare la validità di percorsi interpretativi gestiti riflessivamente, si prefigurano forme di apprendimento trasformativo basate sulla capacità di esercitare il dubbio (Gardner, 2005) e di rivedere gli assunti sui quali si strutturano le conoscenze. Le conoscenze sono prodotte dal pensiero. Il pensiero diventa *inquiry* attraverso il suo articolarsi in procedure di tipo riflessivo. Funge così da dispositivo transattivo, qualificando la conoscenza come processo situato nell'azione. È questo carattere situato a connotare il pensiero come processo di indagine che incorpora le esperienze. È chiaro che la valenza euristica del pensiero è una sua qualità potenziale. La riflessività è una condizione di educabilità, il pensiero si fa *inquiry* solo attraverso l'educazione come esperienza.

Quali sono le implicazioni sul piano formativo? Margiotta sostiene che la formazione si realizzi sviluppando nessi di significato e reti di comunicazione tra sistemi simbolici (2015, 149). Conoscenze ed esperienze si sviluppano in un processo che struttura gli eventi di apprendimento a cui il soggetto attribuisce significato.

Il processo di crescita e di critica delle conoscenze e delle esperienze, che struttura gli eventi di apprendimento in una catena di sequenze dotate di senso per il soggetto, acquista significato, appunto, se e solo se si riveste di un significato vitale per il suo autore: e “vitale” in questo caso ha solo un senso possibile, quello relativo all'esercizio continuo di padronanza della propria *Erlebnis*. Bisogna allora dar conto del fatto che il sapere di cui disponiamo ha assunto una certa organizzazione e precise giustificazioni disciplinari (poteri e ruoli) in funzione dei mezzi (di traslazione, di trasferimento, di scambio) di cui abbiamo potuto finora disporre (ibidem).

Margiotta pensa si debba trasformare l'organizzazione dei saperi per far emergere dal lavoro cognitivo il valore potenziale reso progressivamente disponibile dalle tecnologie, così esplorando nuove potenzialità culturali, formative, economiche e sociali. Ciò presuppone muoversi in una prospettiva di trasversalità epistemologica entro la quale pensare quella che egli definisce “pedagogia dell'integrale antropologico” (ivi, 150), per inquadrare l'integrazione tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali e comprendere la concreta

situazione educativa sul piano delle dimensioni progettuali, operative e materiali, cogliendone la struttura latente delle sue componenti inconsapevoli e simboliche.

### *1.7.2 I processi di significazione*

È evidente che il modificarsi degli scenari di riferimento richiama il rinnovarsi del ruolo della pedagogia e anche della sua posizione come scienza. A riguardo, Margiotta parla di nuovo paradigma assiale della formatività, per rivedere e riordinare quelli cardinali dell'educabilità e dell'intersoggettività. Questi paradigmi racchiudono «il nucleo geneticamente fondativo per l'elaborazione di una nuova teoria della formazione» (ivi, 151).

Assumere che l'uomo sia educabile sempre significa concepire l'educabilità come obiettivo perseguibile in modo intenzionale. Le nuove prospettive scientifiche hanno ripensato la formazione come «itinerario educativo sistemico», definendo l'ambiente come «campo per l'esperienza soggettiva» (Frauenfelder, De Sanctis, Corbi, 2011, 82) e mettendo al centro la relazione soggetto-ambiente, quali sistemi intesi nella loro complessità, completezza e unicità. Ciò vuol dire considerare che l'apprendimento si innesta entro determinati ambienti che presentano una specifica connotazione storica e culturale e risultano biodinamicamente ricostruibili. In quest'ottica, la dimensione umana, apprenditiva, educativa e formativa racchiude le modalità evolutive delle forme umane, delle tecnologie, dell'organizzazione e della relazione. La questione formativa diventa creare le condizioni affinché i soggetti siano in grado di affrontare la complessità del reale e la dinamicità del cambiamento, mediante strumenti che operano nel rispetto della significatività del sé dentro la pluralità ambientale e delle comunità.

La condizione di fondo che assicura il processo formativo è data dalla possibilità soggettiva di adattamento alla realtà attraverso la sua interpretazione. L'elaborazione di conoscenze e saperi consentono al soggetto di costruire la sua identità, rapportandosi alla realtà, accettandola e modificandola. Così facendo, il sistema dei saperi – sensomotori, emozionali e razionali, di tipo individuale, sociale e culturale – del soggetto nasce e si sviluppa nel suo vissuto di interdipendenza con la realtà e costituisce «la finestra di lettura del processo formativo» (Margiotta, 2015, 154). Tale lettura, sottolinea Margiotta, fa emergere il ruolo insostituibile



dell'apprendimento narrativo e dell'educazione come esperienza, e attesta la stretta e intrinseca reciprocazione epistemica tra narrazione, processo formativo e pedagogia (ivi, 157). La conoscenza è «una costruzione mentale» attraverso la quale il soggetto si riconosce nel contesto, si relaziona ad esso e “lo piega” ai bisogni di vita (Bateson, 1999, 108-109). Bruner (1986) fa notare che, in quanto soggetti socio-culturalmente situati, la narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui si fa uso. Essa costituisce la trama del contesto, quale scena che propone e ripropone «climi relazionali narrativamente orientati» (Margiotta, 2015, 157).

Alla luce di ciò, diventa fondamentale superare la visione educativa fondata sull'apprendimento dei contenuti per affermare la centralità del soggetto e della sua mente narrativa, con il suo processo formativo, il suo vissuto emotivo, quale portatore di una propria storia di apprendimenti. In quest'ottica, prende piede una concezione del soggetto come ricercatore di se stesso. L'approccio autobiografico consente di riappropriarsi del proprio potere autoformativo, ponendo a confronto le esperienze formative di tipo istituzionale, veicolate dai saperi disciplinari, con le autoformazioni, emergenti dai legami con sé, gli altri, il mondo, e di cui va presa coscienza (ibidem).

Nell'inquadrare il processo educativo tra pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo, Margiotta fornisce una definizione di dispositivo narrativo e di riflessività. Definisce la narrazione come dispositivo funzionale alla comprensione delle forme dell'agire umano e, quindi, al processo formativo personale. La riflessività costituisce, invece, la pratica mediante la quale il soggetto pone sotto osservazione il proprio processo di formazione, indagandolo ed interrogandosi circa vincoli e ambiti di significanza, rendendo questi oggetto di ridefinizione ricorsiva in rapporto agli scambi esperienziali compiuti. Assume rilievo, dunque, la relazione fra il soggetto che costruisce un universo discorsivo e il soggetto che riflette intorno alle modalità di tale costruzione. Come sottolinea Dewey (1938), il soggetto apprende trasformando una situazione indeterminata in una determinata (104). Così facendo costruisce spazi inediti di esperienza, radicati in uno stato di continuo interrogazione caratterizzato dall'“attesa dubitativa” tipica del pensare e del sentire. È con questo processo di costruzione che ha a che vedere

l'autoriflessione. L'immediata traduzione dell'epistemologia autoriflessiva dà sostanza alla formazione. Si tratta di un processo che, sottolinea Margiotta (2015), tende alla trasformazione del modo in cui il soggetto costruisce il mondo e, quindi, alla trasformazione di soggetto e mondo (158).

In questo modo, alla categoria della riflessività si attribuisce un valore pedagogicamente fondativo ed il senso che assume l'agire educativo è quello di una riflessione costante. Margiotta individua nei modelli di formazione di matrice riflessiva la chiave di volta per affrontare le nuove sfide educative e contrastare gli imperanti rischi di dispersione cognitiva e di disorientamento ontologico, assiologico e deontologico, nonché la fonte da cui trarre una «gestione competente di prospettive di educabilità», espressione del rapporto conoscenza, metacoscienza e riflessività (ibidem). Gestire l'azione formativa come pratica riflessiva significa fornire gli strumenti utili per lo sviluppo di schemi conoscitivi ed interpretativi del proprio funzionamento mentale nello scambio con la realtà (ivi, 159). È attraverso l'apprendimento cooperativo che il soggetto può rintracciare i processi di formazione nel sistema di azioni reciproche, relazioni e scambi che si configurano nel contesto sociale.

Il *cooperative learning* si contraddistingue per l'enfasi sulla condivisione e sulla co-costruzione di conoscenze attraverso un lavoro comune di più soggetti per raggiungere obiettivi condivisi e trova il suo carattere innovativo nello sforzo di recuperare modalità con cui i soggetti apprendono a riconoscere il bisogno dell'altro, attraverso l'interazione simultanea, l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la partecipazione equa (ibidem).

### 1.7.3 L'intersoggettività

Margiotta individua un principio cardinale nell'intersoggettività ed analizza il suo rapporto con la formazione, definendola in termini di comunità di individui e loro reciprocità, «criterio intra-ego-logico della sintesi di identità» (ivi, 161).

Il mondo della vita si compone di una sfera di oggettività e di una di intenzionalità soggettive «profonde». Cogliere tali intenzionalità richiede la formazione di una metodica che espliciti una nuova scientificità, occorre rendere presente la soggettività a se stessa (ivi, 162). La formazione è un evento mai neutro, è una

direzione. È la condizione necessaria per la trasformazione della conoscenza e dell'esperienza umana (ivi, 164). «La soggettività è un divenire, ed è il divenire di una narrazione riflessiva: la narrazione che noi siamo evolve entro i contesti contribuendo all'evolvere dei contesti» (ibidem). Al fine di porsi, la soggettività deve contrapporsi. Il narrare che noi siamo trae origine nel distinguersi. Si tratta di un processo che Margiotta definisce drammatico, lacerante in quanto l'altro, nel suo essere modello e luogo di identificazione è sempre, almeno potenzialmente, "nemico". Emanciparsi da questo stato coincide con un processo di evoluzione soggettiva che conduce a vivere l'altro come un dono, in quanto fonte di modi diversi di pensare, di leggere la realtà e narrare l'esperienza (ivi, 165). In questo senso, l'"altro da me" libera, attivando un processo di autonomizzazione delle proprie modalità narrative, di quello che denominiamo "sé". Solo quando sappiamo che le nostre narrazioni non sono vere né oggettive possiamo vivere l'alterità come arricchimento invece che come minaccia. Ciò richiede di superare la necessità di contrapporsi, tipica dell'età evolutiva, per ricevere conferma dell'altro.

Questo processo evolutivo è «un processo di crescita verso un difficile equilibrio tra il vivere pienamente la gioia dell'*anelito* alla conoscenza e al dono dei rapporti umani autentici, e il superare il *bisogno* del successo, del denaro, del potere» (ivi, 167), per riconciliarsi con l'altro e con i contesti a cui ci si è contrapposti per affermarsi come soggetto. Costituisce la possibilità di un'evoluzione delle modalità evolutive della soggettività inscritta nell'evolvere dei contesti. È un percorso soggettivo di «storia e processo» che designa un'emancipazione sempre provvisoria, limitata, precaria e imperfetta (ibidem, 167). Le attuali dinamiche di interazione configurano reti della multi-identità, segnando una nuova forma di soggettività, punto di intersezione di molteplici collettività e categorie, nodo di connessione fra reti di relazioni eterogenee e conflittuali. Entro tale contesto diventa fondamentale l'esercizio di *dinamiche di accettazione*, quale capacità di farsi approvare dal "villaggio globale" e nella produzione di valore (cognitivo, produttivo, sociale, culturale) si individua l'indicatore dell'accettazione di un qualsiasi sistema d'azione personale in interazione nello spazio globale

## **2. *Paideia e Bildung*: significati originari e attualità pedagogiche**

### **2.1 La funzione critica e propositiva dell'educazione nelle fasi storiche di crisi etica e antropologica**

A partire dalla premessa che la crisi dell'uomo postmoderno è essenzialmente una crisi etica e antropologica con radici storiche e culturali, Digilio (2020) tenta di identificare le possibili cause in un'interpretazione spesso unilaterale del pensiero moderno, come un'interpretazione fondamentalmente antimetafisica. La *krisis* che investe l'uomo nella sua totalità, ha trovato terreno fertile nell'affermazione del mito della ragion sufficiente e della cesura tra *theoria* e *praxis* che ha caratterizzato il pensiero moderno. La post-modernità ha affermato, invece, il dominio incontrastato della tecnica, utile al progresso ma difficile da gestire, in quanto fonte di un pericoloso confinamento dell'uomo in spazi pre-ordinati in cui egli avverte la sua etero-direzione. Questa condizione di crisi, non solo materiale, affonda le sue radici in cause storiche e culturali da indagare in profondità.

Da qui, l'importanza di riflettere sull'educazione, affinché riconquisti la sua alta funzione critica e propositiva e sia in grado di offrire possibili strumenti attraverso i quali il soggetto possa sentirsi nuovamente centrato nel disegno del suo destino. È evidente come la questione sia prioritariamente di ordine culturale e rinvii all'uomo e alla sua formazione «[...] intesa come *paideia*, come orizzonte di senso della sua esistenza e della sua pienezza, che non può prescindere dall'“Altro”» (ivi, 10). È nel principio di relazionalità che risiede l'essenza dell'uomo. Dunque, Digilio sostiene che all'origine della lenta ma inarrestabile erosione della libertà e della dignità umana, del progressivo impoverimento dell'uomo, ci sia proprio la rimozione della sua essenza. È nella natura relazionale dell'uomo, nutrita della dialettica intersoggettiva (il rapporto io-tu, io-altri e fino al levinasiano “totalmente altro”) che si rintraccia il cuore del nuovo umanesimo (ibidem). Dal dialogo con vari autori del Seicento e Settecento, l'aspetto più rilevante che emerge riguarda i

diritti naturali come fonte di diritti positivi e di tutte le forme di *paideia*. Il senso educativo delle leggi è moralmente e antropologicamente efficiente quando i diritti positivi, liberi da pretese autoreferenziali, tendono continuamente ad armonizzarsi con i diritti naturali (ivi, 7-30). Il pensiero classico rappresenta, quindi, la scaturigine del migliore umanesimo per il rinnovamento della concezione dell'uomo, della società, della morale; quella fonte da cui può derivare il senso di una nuova *paideia* che, nell'accezione jaegeriana, si profila come paradigma culturale e educativo da riattualizzare nei momenti storici di crisi etica e antropologica (ivi, 28-29).

La costante ricerca di Jaeger di un equilibrio tra filologia e filosofia lo conduce ad assumere una posizione che oggi si potrebbe definire di tipo storico-ermeneutica. È da qui che nasce in Jaeger la convinzione della necessità di un approccio alla filosofia greca basato sullo studio del mondo antico da intendersi quale storia delle idee, nei loro principi e legami. Jaeger si concentra sull'identificazione di idee-chiave da inquadrare nelle loro correlazioni strutturali con caratteri peculiari di uno specifico periodo storico (Reale, 1953, IX). Jaeger traccia e coerentemente segue, dunque, il programma ermeneutico di studiare il pensiero dei Greci e le idee-chiave su cui si fonda nei loro nessi strutturali con le diverse discipline (ivi, XXIII).

Nella cultura antica, in special modo nella *paideia*, Jaeger rintraccia la chiave di volta per superare la crisi spirituale che attanaglia la sua epoca e che interessa la cultura umanistica in Germania. In questo modo promuove il programma culturale del «terzo umanesimo», fondato sulla figura emblematica di Platone come educatore (ivi, X) e di cui l'opera «*Paideia*» diventa il grandioso manifesto. Benché talvolta interpretato in termini politici, il progetto culturale del «terzo umanesimo» di Jaeger si pone oltre l'ideologia nella sua accezione di matrice marxistica e si colloca in un'ottica politica nell'originario senso greco (ivi, XXIX). La cultura e la *paideia* della Grecia costituiscono per Jaeger la scaturigine spirituale e il terreno del suo impegno scientifico. Jaeger assume, infatti, il pensiero dei Greci come eternamente valido in quanto - riprendendo Platone - «realtà perenne» che, pertanto, rappresenta il paradigma che ha influenzato la storia e che deve continuare ad esercitare il suo condizionamento. Si tratta di quell'«eternità» fonte di ispirazione per i Greci e «origine dello spirito», che Jaeger individua nel pensiero ellenico. È

in questa prospettiva che dovrebbe porsi ogni sforzo legato alla capacità dello spirito umano, non tanto per compiersi in maniera definitiva, quanto più per definirsi asintoticamente, secondo un processo complesso e problematico, di cui, sostiene Reale «la cultura greca e la sua *paideia* sono una espressione veramente paradigmatica» (ivi, XXXI).

Jaeger tratteggia “il maestro per eccellenza dell’educazione” evidenziando come, a differenza dell’interpretazione più diffusa, la *Repubblica* sia un trattato di *paideia* per la conoscenza e la formazione dell’uomo al più elevato livello e non un’opera politica, in quanto pone la questione dell’educazione umana nel suo significato più alto quale fonte del significato più profondo dell’esistenza umana (ivi, XV). La forma più elevata di *paideia*, secondo Jaeger si rinviene nell’educazione filosofica, quale «conversione» da intendersi «come il voltarsi di tutta l’anima dalle tenebre alla luce dell’Idea del Bene, principio del Tutto» (ivi, XVI). La legge di bene assoluto è il nucleo metafisico dell’essenza dello Stato di Platone. La Città ideale si edifica nell’idea di realtà assoluta e di valore, ossia nell’uomo interiore, nell’anima (ibidem).

È solo con riferimento ad una forte tradizione culturale che è possibile cogliere il valore della scienza umanistica e rinnovarne la forza. Il concetto di *paideia* presenta una connotazione onnicomprensiva della vita spirituale degli Elleni, con nessi strutturali con varie scienze ma che essenzialmente ruota intorno al concetto di *aretè*. È proprio ripercorrendo l’evoluzione semantica del concetto di *aretè* da Omero a Platone che Jaeger ricostruisce anche il concetto di *paideia*, interrogandosi sulle ragioni per le quali i Greci abbiano concepito in modo storico il loro mondo spirituale «come la struttura di un mondo di norme immutabili» (S.M., XXVII cit. in Reale, *op. cit.*, XIV). In quest’ottica, secondo Jaeger, la storia è «il luogo dove costanti forme dello spirito, forgiate da specifiche condizioni sociali, si sono infine liberate da questa loro origine e continuano ad esercitare il loro potere, sia come modelli in senso greco, sia come semi che generano nuove forme» (ibidem).

«Senza l’idea greca della cultura non vi sarebbe una antichità classica quale unità storica, né un “mondo civile” occidentale» (Jaeger, 2006, 6).

### 2.1.1 Il modello classico di *Paideia* nell'opera di Jaeger

Nell'antica Grecia, *paideia* indicava il modello pedagogico, il metodo educativo dell'Atene del V secolo a.C., con riguardo oltre che all'istruzione scolastica, anche allo sviluppo etico e spirituale dei fanciulli che li rende cittadini perfetti e completi, accompagnando il loro inserimento armonico nella società. Si tratta, quindi, di una forma elevata di cultura che, nella sua accezione più alta, incarna un ideale di civiltà e cultura, la meta a cui tende il processo pedagogico e che informa l'obiettivo da perseguire lungo tutta la vita.

Alla *paideia* fisica, relativa alla cura del corpo, il modello educativo dell'Atene classica associava la *paideia* mentale o spirituale, tesa all'interiorizzazione dello spirito di cittadinanza e di appartenenza, quali valori universali alla base dell'*ethos* politico della città, riflesso dell'ordine naturale del cosmo. Norme e valori intrecciavano le dimensioni individuale e collettiva dell'identità.

Il principio spirituale dei Greci non è l'individualismo, bensì l'«umanismo», se è lecito usare volutamente la parola in questo suo classico significato originario. Umanismo viene da *humanitas*. Questa parola [...] indica l'educazione dell'uomo alla sua vera forma, alla vera umanità. È questa la vera *paideia* greca. [...] Essa non muove dal singolo, bensì dall'idea. Al di sopra dell'uomo-gregge, come al di sopra dell'uomo preteso io autonomo, sta l'uomo quale idea, e tale lo considerarono sempre i Greci, come educatori o poeti, artisti e indagatori (Jaeger, 1944, nd).

Secondo lo storico francese H.I. Marrou, la *paideia* è «ad un tempo processo spirituale e istituzionale, ideale e materiale, che si sviluppa in uno stretto gioco unitario tra i due aspetti o elementi guardando in direzione di una universalizzazione dell'uomo che ben si manifesta nel concetto latino di *humanitas*» (Venuti, 2003, 14). Nel periodo classico, a partire dal VII secolo a.C., l'ideale della *paideia* esalta, infatti, le virtù del cittadino nella *polis*, luogo di realizzazione e perfezionamento di sé, per giungere al culmine del suo spirito nel V secolo a.C., con la tragedia dell'eroe di Sofocle e formazione aristocratica del singolo uomo nel senso della *kalokagathia*. L'avvento dei sofisti modificò il sistema educativo enfatizzando gli aspetti intellettuali e letterari, concentrando l'attenzione sulla

formazione degli adolescenti prevedendo forme di specializzazione. La *paideia* fu orientata ad un maggiore individualismo e alla padronanza della *techne*, in sostituzione dei valori di verità e giustizia ed esponendo al rischio di degenerazione del sapere, denunciato da Socrate. In contrasto con i sofisti, Platone ha rimesso al centro dell'educazione l'anima delle persone, per lo sviluppo di una coscienza critica, promuovendo una *paideia* su basi filosofiche e scientifiche, secondo il suo progetto di città ideale, in cui lo Stato provvede all'educazione. Nella visione di Platone, la *paideia* interessa l'intera vita dell'uomo, in base ad un'evoluzione graduale tesa al più alto livello della dialettica, riservato a pochi e segnato dall'intuizione dell'idea del Bene. È questa idea che consente di imparare a riconoscere la verità e la condotta più opportuna per raggiungere la felicità, quale obiettivo educativo perseguito dalla filosofia di Platone.

La tesi del libro [di Jaeger] consiste essenzialmente nella totale riduzione della filosofia platonica a soluzione del problema dello *Stato ideale*, Stato che, nella sua parte essenziale, si riduce, a sua volta, a *educazione* ovvero ad opera di formazione della personalità umana; in altre parole, nella riduzione del platonismo a politica e della politica platonica a *paideia*. (Reale, 1956, 42).

Jaeger parla di *paideia* per indicare il processo di autoeducazione dei Greci, la nascita degli ideali e la loro efficacia nello sviluppo dell'intero spirito greco. A partire da una ampia conoscenza delle fonti, analizza documenti letterari e filosofici, giungendo a delineare il processo di formazione spirituale, che trova il suo punto di massima espressione nella dottrina platonica. Non a caso Platone, in quanto momento apicale di tale dinamica di sviluppo, costituisce ancora oggi la chiave di lettura e comprensione del processo. «L'educazione quale formazione della personalità umana mediante continui ammaestramenti e direzione spirituale è caratteristica speciale dell'aristocrazia di ogni popolo e di ogni età» (Jaeger, 1953, 55). Nei poemi omerici domina un ideale di valore perfetto, di *aretè*, di completezza e d'eccellenza. Tale ideale trova espressione nell'*aristeia* dei singoli eroi, rendendoli paradigmi di superiore umanità; «[...] lo svolgimento della forma spirituale della cultura aristocratica omerica alla filosofia di Platone, che passa per Pindaro, è



perfettamente organico, nazionale e necessario » (ivi, 75). In Omero si rileva già la configurazione di tutte le forze e le tendenze qualificanti la greccità che si sarebbero dispiegate nei successivi periodi storici.

Il concetto di *paideia* va inteso nello spirito della *forma mentis*. La concezione fondamentale del libro *Paideia. La formazione dell'uomo greco* risiede nell'interpretazione dell'educazione che Jaeger formula in termini di autoeducazione, quale ideale e fonte da cui attingere le energie, unico significato del concetto in grado di giustificare la ricerca intorno alla formazione spirituale del popolo greco.

## **2.2 Relazionalità e processi educativi e formativi**

Emerge un tratto costitutivo della conoscenza umana: il sapere si alimenta sempre di un sistema concettuale antecedente il ricercatore e il suo tempo, dal quale egli attinge categorie e parole, le lenti per guardare e costruire il reale, per pensarlo, identificare problemi e soluzioni. Al tempo stesso, gli interrogativi e i paradigmi che muovono la ricerca nascono e si informano della storia formativa e della biografia personale del ricercatore, fatte di letture ed incontri singolari. Ne consegue che la storia di ogni categoria ne delinea in modo costitutivo caratteri e ambiti di applicazione e di pensabilità (Pinelli, 2020, 47).

Progettare l'educazione richiede, specie agli approcci orientati all'operatività, la valorizzazione della funzione descrittiva ed interpretativa del sapere pedagogico. Si tratta di adottare uno sguardo in grado di accogliere e riconoscere l'ordine intrinseco del fatto educativo, nel suo darsi e manifestarsi, oltre gli sforzi di progettazione ed intervento, e che di questi ultimi rappresenta la prospettiva di pensabilità (ivi, 48-49).

In *Democrazia ed educazione* (1916), con un orientamento già pragmatista e strumentalista, Dewey esprime una netta fiducia rispetto alla possibilità di sviluppo ordinato dell'uomo e delle società, garantita dall'educazione. L'educazione è l'unica modalità di accesso al "rinnovamento della vita", a partire dall'im maturità del "cucciolo d'uomo". Immaturità non è mancanza, assenza di potenza, bensì potenzialità di sviluppo. Tale immaturità racchiude ad un tempo la necessità logica di superare e compiere se stessi e costituisce "Una forza positivamente presente:

l'abilità a svilupparsi. [...], se considerata in assoluto [...], designa una forza o abilità positiva: il potere di crescere” (Dewey, op.cit., 86).

La “educazione del genere umano” (ma anche dell'individuo, nel parallelismo istituito da Lessing) dipende dalla capacità della ragione di “umanizzare la vita” in virtù di un guadagno di consapevolezza e conoscenza, dal quale dipende la sostanza della moralità. Questa umanizzazione e moralizzazione corrisponde a una forma di auto-elevazione e di emancipazione: una liberazione dal gravame del limite empirico, dell'istintualità, dell'irrazionalità (Pinelli, op.cit, 45).

Recuperando le istanze illuministiche, lessinghiane e poi ottocentesche di una “essenza storica dell'uomo”, si assume il parallelismo tra educazione del singolo ed educazione collettiva, presente anche nel pensiero di Dewey quando sottolinea l'incisività del ruolo educativo della società come “ambiente collettivo”(Dewey, ivi, 59-60). La visione razionalistica della *Bildung* esalta anche il compito dell'intellettuale e dell'esperto, che in virtù del sapere di cui è depositario può intervenire per migliorare i processi sociali. Dalla rilettura statunitense dell'hegelismo discende, peraltro, la sintesi di teoria e prassi che enfatizza la figura dell'intellettuale “militante”. Questa concezione “pragmatica” della storia e del sapere fa della visione di Dewey una filosofia militante. Assumere la coincidenza tra educazione e azioni progettuali intenzionali pianificate ed attuate dagli “esperti” (Pinelli, 2018; Pinelli, Moscato, Caputo, 2011) significa che il sapere pedagogico si autorappresenta come teoria dell'agire educativo, abbandonando la teoresi, la natura descrittiva ed interpretativa centrata sul proprio oggetto, con la conseguente esposizione dell'attuale disciplina pedagogica al rischio di fragilità epistemologica. Il processo educativo costituisce lo strumento idoneo e indispensabile che consente l'approssimarsi all'ideale di progressivo perfezionamento dello spirito e che ciascuno ha il dovere di realizzare durante il proprio percorso esistenziale. È evidente, dunque, come destinazione (*Bestimmung*) e formazione (*Bildung*) siano irrimediabilmente intrecciati: comprendere ciò che si è chiamati a compiere in quanto esseri umani, sia a livello individuale che collettivo, è il presupposto per impostare il percorso sempre aperto della realizzazione dell'io nel mondo, la

chiamata dell'uomo in quanto tale (cfr. Gennari, 2014; Gennari, 1995). Questa missione, secondo Fichte, è riconducibile ad un principio di autenticità rispetto a se stessi, ovvero un impegno di “perfezionamento all'infinito”, sul piano intellettuale e morale, nella tensione verso una vita felice; poiché la vita dell'essere umano è coesistenza e relazionalità, la missione è sempre anche sociale. È la vita in comune che permette di realizzare il perfezionamento di sé e degli altri, attraverso un gioco di influenze reciproche, in un costante scambio spirituale, morale e comunicativo di dare e ricevere. Questa relazione è rafforzata attraverso il processo educativo e il docente rappresenta il massimo mediatore tra il perfezionamento individuale e l'evolvere del genere umano e della società. Per Fichte, il ruolo del docente si fonda essenzialmente su due azioni ardue e complesse: sorvegliare e promuovere il progresso umano. Sorvegliare implica l'esigenza di ordinare con chiarezza il sapere, mentre promuovere quella di crearlo e di diffonderlo in maniera continua. Ne deriva che il docente deve essere in grado di comunicare efficacemente la sua disciplina, non smette mai di essere alle prese col suo incompiuto cammino di perfezionamento, accompagna i suoi studenti – quali esseri razionali e liberi - nel progresso verso l'autonomia, la verità, la realizzazione di una vita piena e felice (Fonnesu, 1993, 124).

Insegnare, sapere e creare costituiscono tre momenti cruciali che trovano unione efficace nella concezione antropologica e pedagogica di Fichte, il quale riconosce nella filosofia l'attività formativa per l'autonomia (García, 2018, 249-267). Il processo formativo è, pertanto, un percorso individuale e collettivo al contempo, che acquista autentico valore solo se compiuto in maniera soggettiva (ivi, 263). Nella visione di Fichte e Humboldt (2004), formare è creare, organizzare e trasmettere il sapere, in un'ottica umanizzatrice. A tale visione, si associa Ortega, nel prendere atto della natura incessantemente in divenire di un essere umano costantemente responsabile della sua storia, alla ricerca della propria realizzazione personale in un mondo che lo influenza fortemente (Scotton, 2020). Secondo Ortega, nella *Bestimmung*, ragione e vita sono intimamente connesse. L'incontro appieno con se stessi e l'azione in coerenza con la propria missione richiedono l'intervento di un processo educativo in grado di permettere a ciascuno di comprendersi e realizzarsi (Casado, 2001, 385-401). La cultura è “ciò che salva dal

naufragio della vita, ciò che consente all'uomo di vivere senza che la sua vita sia una tragedia senza senso o un radicale svilimento" (Ortega y Gasset, 2004-2010 vol. IV, 535), un «compito imprescindibile di ogni vita, una dimensione costitutiva dell'esistenza umana» (558); non è *Kultur*, bensì *Bildung* (cfr. Cambi, Mariani, Bugliani, 2007). Ciò comporta la necessità di offrire nei processi formativi un sapere integrale utile a comprendere, interpretare la realtà di riferimento e agire su di essa, nel perseguimento dell'obiettivo sempre aperto dell'autorealizzazione.

### **2.3 Comunità educante e processo costruttivo consapevole**

In corrispondenza del raggiungimento di un certo grado di sviluppo, ogni popolo registra quello che Jaeger definisce impulso a educare, ovvero, si determinano delle condizioni idonee alla conservazione e alla trasmissione del tipo umano. Jaeger ritiene che nell'educazione opera la stessa volontà di vita, plastica e generatrice, della natura. Come la natura diffonde e preserva ogni specie vivente, così l'educazione tende alla conoscenza e alla volontà umana consapevoli. Ne consegue che l'educazione è una questione di comunità, è espressione diretta della sua coscienza normativa ed instilla nei suoi membri la fonte di ogni azione. L'educazione interviene, dunque, nel processo di vita e di crescita della comunità e la sua storia risulta determinata dalle trasformazioni che interessano la concezione dei valori della comunità. In quest'ottica, secondo Jaeger, la grecità assume un particolare rilievo, in quanto manifestazione di un «progresso» radicale, di un nuovo «grado» della vita dell'uomo nella comunità, che incarna la storia di ciò che definiamo cultura. La nostra storia ha inizio, dunque, con l'affacciarsi dei Greci. E non si tratta solo di un inizio temporale ma soprattutto spirituale. In questo senso, si denota un'affinità spirituale che rende possibile una comprensione che nasce da dentro ed è presupposto di una relazione creativa tra il Sé e l'Altro.

Nella storia dell'educazione dell'umanità, i Greci inaugurano una nuova era. Come evidenzia Jaeger, infatti, la *paideia* è la storia stessa della Grecia nella concreta realtà delle vicende vissute, da cui i Greci hanno tratto una forma eterna, destinata a durare oltre l'oblio del tempo. La *paideia* è espressione di una suprema volontà, di cui inizialmente essi non avevano contezza della meta. Percorrendo la direzione acquisivano coscienza della finalità perseguita: la formazione di un'umanità

superiore. L'educazione si affermava quale significato di ogni sforzo umano, giustificazione suprema dell'esistenza del soggetto individuale e collettivo. Il complesso della creazione spirituale greca è stato trasmesso in eredità agli altri popoli dell'antichità nella forma della *paideia*, quale elevato concetto di valore, ideale consapevole della cultura umana. È sulla base dell'idea greca della cultura che si è configurata l'unità storica dell'antichità classica e si è edificato un «mondo civile» occidentale.

Ciò che contraddistingue storicamente i Greci come educatori risiede proprio nell'inedita e consapevole concezione della posizione del singolo nella comunità. Il senso innato, la disposizione di spirito peculiari del popolo conducono i Greci, al culmine del loro sviluppo filosofico, a comprendere con coscienza le leggi della realtà, a partire da una visione organica secondo cui ogni elemento particolare del mondo non è mai isolato, bensì sempre e soltanto parte viva di un tutto che lo qualifica per posizione e lo connota per significato. Ne deriva la capacità di cogliere la struttura originaria dell'essere nel suo rivelarsi in ogni sfera della vita, dalle forme naturali dell'espressività umana al campo ideale dell'arte e dello stile: pensiero, parola, azione e creazione. La straordinarietà dei Greci sta nella ricerca di quella «legge» che informa la natura e nello sforzo di regolare in conformità del suo operare la vita e il pensiero dell'uomo.

Con il popolo greco nasce la filosofia. La Grecità occupa un posto singolare nella storia dell'educazione, che deriva dalla costante e profonda ricerca di forma, di universale, dell'essenza, che caratterizza l'atteggiamento dei Greci nei confronti della vita, del senso filosofico, della direzione dello spirito individuale e della comunità. Infatti, è nella coscienza e nella conoscenza dei principii naturali e delle leggi immanenti che regolano la vita umana che i Greci individuano le forze formatrici che plasmano l'uomo.

I Greci pongono l'uomo al centro del loro pensiero e sono i primi a concepire l'educazione in termini di processo costruttivo consapevole. Ogni creazione dello spirito greco è manifestazione di un sentimento antropocentrico della vita. Per i Greci, la scoperta dell'uomo è acquisizione di coscienza delle leggi universali della natura umana. Il principio spirituale dei Greci non attiene alla scoperta dell'Io soggettivo ma all'«umanismo», inteso come *humanitas*, in quanto educazione

dell'uomo alla sua vera forma, alla vera umanità. La *paideia* greca pone al centro l'uomo come idea, quale immagine universale ed esemplare della specie. Riconosce come decisivo l'elemento attivo: ritmo e armonia sono le forze formatrici dell'animo. L'essenza dell'educazione consiste, dunque, nell'imprimere al singolo la forma della comunità. È questo l'ideale umano dei Greci, connesso alla natura politica qualificante l'uomo. C'è uno stretto legame tra la produttività della vita intellettuale e la comunità, tanto che i grandi uomini si presentano come autonomi maestri del popolo e foggiatori dei propri ideali, artefici che formano l'uomo vivente, in un clima di libertà interiore, dove la conoscenza dell'essenza delle cose fa sentire obbligati verso la totalità, in virtù di leggi supreme.

#### **2.4 Il “terzo umanesimo” e il messaggio neumanistico della *Bildung***

Come sostenuto da Hegel, la Grecia rappresenta un nuovo inizio della storia umana. È evidente, infatti, che nell'Ellade si realizzò una inedita esperienza in termini di capacità umane e dominio intellettuale e reale del mondo. Da questa premessa rispetto al progresso radicale nella storia greca, prende le mosse il pensiero di Jaeger. Nella civiltà greca classica, Jaeger individuò la chiave interpretativa del presente, sostenendo fermamente l'unione tra pensiero e agire. Il modello classico di *paideia* costituisce il focus della sua attenzione alla problematica educativa. Nella sua opera *Paideia*, restituisce una rappresentazione generale e maestosa dello sviluppo del mondo spirituale greco, da Omero a Demostene, attraverso Platone, figura emblematica dell'educatore intorno alla quale ruota la fondazione del “terzo umanesimo”.

L'opera *Paideia* rappresenta il manifesto del “terzo umanesimo”; in essa, all'illustrazione dei metodi educativi più antichi si affiancano le riflessioni filosofiche circa l'impronta culturale dell'educazione nella Grecia antica. È nell'educazione che Jaeger ripone la fiducia per un ritorno ai valori delle origini elleniche per superare il declino europeo del XX secolo. Un recupero di quella *paideia* da mantenere in vita, quale forza educativa del mondo greco più volte riemersa storicamente, rinnovandosi, col fiorire di nuove culture. Essa ha caratterizzato l'Occidente a partire dai Romani, con il Cristianesimo e, successivamente, con l'Umanesimo e il Rinascimento. L'ideale di formazione

integrale di una persona completa, retta e ben inserita nella società caratterizza l'intero periodo medioevale. I paradigmi universalistici della formazione greca e medioevale restano al centro dell'interesse degli umanisti rinascimentali in età moderna, tuttavia, il rafforzamento della scienza porta progressivamente alla ribalta la ricerca critica e obiettiva della verità. In età romantica si instaurò una corrispondenza tra il concetto di *paideia* e il termine tedesco *Bildung*. L'ideale greco della *paideia* continua ad essere proposto come una formula valida anche per la società attuale, in grado di contrastare la frammentazione, la genericità dell'educazione e lo sgretolarsi dei fondamenti della moralità nell'età contemporanea.

Gadamer ha affermato che un ritorno ai Greci è per gli occidentali come un re-incontro con se stessi. Dopo Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, il modello filosofico ermeneutico conoscerà con Gadamer uno sviluppo esemplare. Egli lo pone in connessione con il Neoumanesimo ottocentesco, quale espressione matura della pedagogia della *Bildung*, centrale anche nella riflessione educativa attuale, «[...]proprio poiché salda ogni Erziehung al soggetto e al suo farsi persona, come gestore consapevole della propria humanitas, secondo una struttura propria ma anche un “senso” universale» (Cambi, 2015, 231). Come sottolinea Cambi, Gennari (2014) porta all'attenzione come la “pedagogia della *Bildung*” in Gadamer si saldi «[...] al processo del sé come spirito, alla prassi del “curare se stessi” interpretandosi e progettandosi, all'idea di forma propria e organica e sempre in fieri, ma in esso ponendo come “regolativi” la linguisticità dell'uomo, il telos della phronesis, la tensione estetica verso se stessi, la formazione del gusto come proprio sigillo che unisce “una gnoseologia oltre che un'etica, un'estetica oltre che un'ermeneutica”» (ivi, 59). È attraverso questa riflessione, continua Cambi, che si rende possibile la riappropriazione «etimologicamente filologicamente del significato primario/originario/aureo della pedagogia, come sapere dell'educar-si, del farsi “uomo umano” (Heidegger) di ciascuno» (ivi, 232).

Lo sviluppo di ciascuno avviene in uno e insieme, si definisce al contempo nell'universale umanità e nella propria e singola libertà. In tal senso, emerge in modo netto il richiamo di Gadamer a Platone e a alle ricerche di Jaeger, ovvero, alla *paideia* greca.

La riattivazione della *paideia* nella contemporaneità passa per il riesame critico e “autentico” della *Bildung* e dell’*Erziehung*, inquadrata nella dialettica della formazione di ciascuno come “spirito” (ibidem). Si tratta di un compito pedagogico quanto mai attuale, a fronte delle logiche imperanti di tecnica e mercato che richiedono «“formazione”, sì, duttile, *in progress*, polivalente e “cognitivizzata”, anche personalizzata, [...] in un processo produttivo [...] postfordista sì, ma né democratico né emancipativo.» (ibidem)

Ripensare e rilanciare il messaggio neumanistico della *Bildung* significa affermare l’uomo come fine della cultura e della società, oltre che come fine proprio nella sua «libertà, coscienza critica, capacità comunicativa e comunitaria, idoneo a leggere, oggi, l’*humanitas* stessa nel suo pluralismo e nella tensione verso la “fusione di orizzonti”» (ibidem). Gadamer rimarca come il tratto distintivo dell’uomo come fine stia proprio nel discorso, che gli appartiene in quanto «“differenza specifica” e fondamento autentico del suo “essere”» (ibidem).

## **2.5 La formazione come traduzione dell’esperienza in una *Bildung* che trasforma la realtà**

Nell’ambito del dibattito contemporaneo sulla nozione di *Bildung*, Cappa (2020) propone una riflessione sull’analogia tra la teoria e la pratica della traduzione e quella della formazione, riprendendo i temi affrontati nella fine del XVIII secolo da Goethe, Herder e Humboldt intorno alla *Bildung* e in rapporto alla teoria ermeneutica della traduzione. Cappa sottolinea l’attualità e la necessità di tale contributo per una riflessione pedagogica intesa quale etica della pratica formativa. Sia traduzione che formazione costituiscono sempre una mediazione etico-pratica. La traduzione formativa può indicare le latenze dell’esperienza educativa che intervengono nella trasmissione dell’eredità culturale. Secondo Humboldt, nella traduzione opera un doppio processo di *Bildung*: educativo, afferente a valori e eredità, e formativo, inerente conoscenze, competenze, trasmissione.

Per i giovani della generazione nata negli anni Settanta del XVIII secolo, la parola *Bildung* indicava «un certo modo educato, raffinato e colto di rapportarsi alle cose» (Pinkard, 2014, 11), cristallizzando l’ideale culturale «di un gruppo in ascesa che non si concepiva tanto come borghese, quanto piuttosto come colto, istruito e, cosa



più importante, autonomo, in grado cioè di condursi da sé [...]» (ibidem), in contrasto con le forti pressioni all'omologazione conformista, sviluppando una complessiva capacità di cogliere la realtà circostante e di esplorare ed ampliare la soggettività attraverso la riflessione intima. La consapevolezza di non essere affatto determinati da percorsi socialmente predefiniti ma bensì di essere chiamati a condurre la propria vita e, quindi, il crollo della struttura dell'esperienza del Simbolico - per dirla con Lacan -, hanno generato un'implicazione fondamentale: il soggetto ha assunto la sua vita come campo d'azione, per darle una direzione (ivi, 15). La *Bildung* invitava, dunque, ad interrogarsi circa il tipo di vita da considerarsi "propria" (Cappa, op.cit., 18).

Cappa (ivi) evidenzia come il nuovo ideale di *Kultur* e *Bildung* dell'Umanità si manifesti compiutamente nell'esplorazione dei saperi e nell'attraversamento della *Erfahrung* di Goethe, con il concetto di sviluppo (cfr. Tagliapietra, 2017). La rappresentazione narrativa dell'apprendistato del Meister nel capolavoro di Goethe, offre alla generazione del tempo un'esemplificazione di come un soggetto poteva affrontare nella sua "propria vita" la formazione, da intendersi come traduzione di una serie di elementi storici, sociali e culturali.

Il contesto tedesco della fine del XVIII secolo esprime il legame tra eredità e tradizione, con l'esigenza di accogliere un rinnovamento pratico ed esistenziale, esaltando i tratti di una nuova *Bildung* nelle manifestazioni della filosofia e della lingua. Questa nuova forma e lo sviluppo di una nuova Umanità, generata da questo processo formativo, reclamava la traduzione di un complesso di elementi storici, sociali e culturali. È il dialogo di questi elementi con quelli caratterizzanti il discorso filosofico e pedagogico più recente che può alimentare la riflessione circa le modalità secondo le quali oggi la *Bildung* si declina nella nostra esperienza. L'esperienza formativa dell'eredità dei saperi e della trasmissione delle conoscenze e delle competenze racchiude anche una dimensione etica rilevante, che combina il piano esistenziale e quello professionale. Si tratta dell'esperienza della "restituzione". La restituzione consiste nell'atto di riconsiderare il valore di ciò che si riceve e, soprattutto, il valore della trasmissione stessa.

Ciò che di sostanziale passa, quando c'è un'eredità, quando siamo in presenza di una trasmissione di conoscenze, di competenze non è soltanto ciò che l'altro ci invita a custodire, ci insegna o costringe a fare, ma soprattutto qualcosa che è dell'ordine del simbolico, che è la posta segreta dell'eredità, cioè quell'esperienza singolare che ci passa un certo sentimento dell'esistenza, di quello che deve sopravvivere nella trasmissione. [...] Questo tratto, che potremmo chiamare restituzione, è invisibile e indicibile per chi passa il testimone. Forse per questo sopravvive. È in questo “di più” che viene trasmesso e ereditato insieme alle “cose”, nello stesso momento in cui le “cose” ci raggiungono, che si svela un certo modo dell'essere formati a essere umani. Si rivela qualcosa e qualcosa ci è rivelato da chi ci ha generato come genitori, da chi ci ha insegnato come maestri, da chi ci ha incontrato anche professionalmente. Ognuno di noi, pedagogicamente, è continuamente generato: non si tratta, ovviamente, solo della generazione biologica, ma nasciamo, non solo professionalmente, più di una volta, grazie a qualcun'altro che si occupa di questa generazione, che prepara e attende questo passaggio (Cappa, *ivi*, 20).

Nell'esperienza viva della trasmissione si rivela, continua Cappa, «un modo singolare di amare ciò che si fa e di amarci in quello che si fa» (*ibidem*). Cappa ritiene che la relazione dell'apprendistato possa essere assunta come modello, in quanto incarna il valore della trasmissione. Le ragioni profonde alla base dell'accoglimento di un'eredità e della successiva ritrasmissione risiedono proprio nella vitalità del sentimento dell'esistenza, che non riguarda l'altro ma l'oggetto d'amore formativo. Il cuore della formazione pulsa, dunque, nell'intreccio fra due storie d'amore: quella della scoperta del mondo e quella dello svelamento della “propria vita”. Pedagogicamente, una chiave di comprensione di questa eredità dei saperi attiene alla possibilità di ricongiungere due sfere essenziali dell'esperienza, quella della vita e quella formazione. Si tratta di comprendere l'incrocio tra i modi in cui siamo stati formati e quelli che stanno alla base di come formiamo (cfr. Franza, 2018; Massa, 1992). Solo a partire dalla relazione tra queste due dimensioni dell'esperienza, è comprensibile «come abitiamo l'evento dell'incontro che ogni situazione formativa genera, e [...] cosa e come ereditiamo» (*ivi*, 21). Comprendere l'intreccio tra queste due dimensioni, può costituire un punto di svolta, di trasformazione irreversibile nell'esperienza di ognuno, laddove lo si consideri nella

sua autenticità e unicità, quale sorgente da cui il gesto formativo, di trasmissione si genera e si rigenera, in quanto «segno di qualcosa che è singolarmente nostro» (ibidem). Si tratta di un punto che esprime «come il sapere si è singolarizzato e soggettivato in noi e attraverso di noi» (ibidem). Questo punto segna una svolta in termini di attualizzazione pedagogica delle questioni pregnanti rispetto a «cosa significa essere una persona e [...] cosa significa vivere la vita in modo “proprio”» (ibidem).

Cappa si interroga, quindi, su come sia interpretabile la questione dell’eredità, della trasmissione di conoscenze e competenze, in una prospettiva squisitamente pedagogica attenta ai significati attualmente associati al termine *Bildung* e all’insieme di fenomeni complessi a cui esso rinvia. Riprendendo le riflessioni di Massa (1987) intorno al tema della squalificazione del campo del sapere pedagogico, Cappa accoglie la sfida posta dall’affrontare congiuntamente queste tre domande: «qual è il luogo, qual è il pubblico e quindi qual è il linguaggio di una nuova possibile pedagogia?» (ivi). Sostiene che il discorso pedagogico può divenire non ideologico solo se chi se ne fa portatore si propone di generare nel tessuto dell’esperienza occasioni etiche che consentano l’emersione di nuove soggettivazioni nei processi formativi, educativi, di insegnamento e di cura, compiendo il gesto del genealogista, foucaultianamente inteso, rispetto al quadro di valori caratterizzanti la vita diffusa (Cfr. Foucault, 1978; Mariani, 1997; Ball, 1990; Macnaughton, 2005). La “fine” della pedagogia connessa all’esperienza contemporanea, secondo Cappa, impone la messa in campo di un gesto generativo che tradisca l’eredità, come accaduto con la *Bildung* tedesca di fine Settecento. Il tradimento è un’operazione connaturata all’eredità ma deve trattarsi di un tradimento come quello effettuato dalla traduzione. In quest’ottica, la traduzione si pone come incontro formativo e il parallelismo tra la teoria e la pratica della traduzione e quella della formazione è foriero di un apporto significativo al dibattito contemporaneo sulla nozione di *Bildung*. L’esperienza e la pratica della traduzione assurgono a modalità di comprensione profonda della sfida formativa della cultura contemporanea. Diventa perciò fondamentale chiarire l’istanza metodologica della traduzione formativa.

Al fine di evidenziare gli elementi di analogia strutturale tra l'esperienza pratica di traduzione dei testi e l'esperienza di formazione - ancora da dispiegarsi pedagogicamente - (Cfr. C. Celaia, 2013), Cappa focalizza l'attenzione sui tratti qualificanti la *Bildung*.

La *Bildung* indica sempre un movimento verso una forma, e precisamente verso una forma propria. La *Bildung* presenta anche sempre una sorta di autoprocesso in cui si tratta di seguire "il romanzo" (di questo parlava Hegel quando si riferiva alla sua fenomenologia dello spirito, per esempio) in cui uno "stesso" si dispiega fino ad acquisire la sua piena dimensione essendo stato presso di sé e fuori di sé. Questo movimento di "gettarsi" in una traslazione di sé, di vivere una trasformazione che fa incontrare la radicale estraneità per poter tornare presso di sé come "rigenerati", questa l'espressione che Goethe amava spesso utilizzare al proposito, è qualcosa che connota sia il processo della *Bildung* sia quello della traduzione, così come era intesa in quell'epoca da quella generazione di filosofi, critici, artisti, letterati (ivi, 22-23).

Traduzione e formazione sono sempre una mediazione etico-pratica (Schleiermacher, 1985, Canevaro, 2008) che implica la rinuncia al "proprio" sogno-desiderio di riproduzione, di ripetizione (Cfr. Anzieu, Käes, 1980) e presuppone l'assunzione di responsabilità della sua infedeltà come tratto propositivo. Pensare il rapporto tra formazione e traduzione significa pensare alla traduzione formativa come una figura dell'incontro. Cappa parla di incontro con lo straniero per rimarcare come ogni traduzione genera sapere aperto, apre al cambiamento in quanto è ricerca di significato. Come la traduzione, alla base della formazione c'è la trasformazione negoziata del sapere di partenza e di ciò che si crede di sapere. I processi formativi concorrono, dunque, alla co-costruzione di un sapere che nasce dall'esperienza dell'incontro. È la disposizione a scoprire e tollerare l'estraneo che c'è nel proprio sapere che rende capaci di abitare un diverso modo di relazionarsi con ciò che si crede di sapere. In questo spazio per l'altro (Ricoeur, 2001) che si crea nella materialità storica della propria esperienza, esistenziale e formativa, la formazione attecchisce proficuamente. Ciò vuol dire affrontare pienamente la prova della trasmissione per far sì che da un lato, si renda viva l'eredità, dall'altro, si

accetti di essere trasformati dalla formazione, divenendo altro e superando la resistenza a restare “lo stesso” nella traduzione formativa che il gesto pedagogico determina (Cappa, *ivi*, 22-25). Cappa parla di prova formativa dell’estraneo e sottolinea come il sogno della traduzione perfetta, sebbene ingannevole, sia alla base della possibilità ad ogni pratica di formazione di portare alla luce il lato nascosto della trasmissione (Cfr. Bassenett, Lefevre, 1990). La traduzione formativa interviene sulle latenze del sapere e dell’esperienza coinvolta nei processi di eredità, di trasmissione e nella più generale esperienza pedagogica.

A contraddistinguere l’agire umano è proprio la sua capacità di significare, essenzialmente attraverso l’uso del linguaggio. In proposito, superando concezioni meccanicistiche e naturalistiche del linguaggio, Herder (1977) propone una visione dell’agire inteso come “espressivo”. La costruzione del significato è connessa al senso di normatività che informa l’uso delle parole. La capacità di cogliere tale normatività deriva dell’essere immersi in un determinato modo di vivere, in una certa cornice culturale, in una singolare esperienza di *Bildung*, che fa da sfondo ad ogni declinazione del concreto adoperare il linguaggio. Per comprendere l’agire sono fondamentali, dunque, il significato, l’espressione del significato e l’espressione, in quanto consentono di accedere in modo autentico alle possibilità di far progredire la società e l’Umanità (Goethe, 1975). La *Bildung* si caratterizza per la convergenza del doppio processo educativo, relativo ai valori e all’eredità, e formativo, riguardante le conoscenze, le competenze, la trasmissione.

La *Bildung* trova una sua massima espressione nella pratica della traduzione, attraverso l’esperienza del linguaggio. Il linguaggio costituisce lo strumento sensibile che consente all’uomo di dare forma a se stesso e al mondo, divenendo cosciente di se stesso mediante la proiezione di un mondo fuori di sé (Berman, 1997). Nell’esperienza del tradurre, si affronta la prova più radicale, quella dell’estraneo. Come il traduttore, il formatore è chiamato a trovare un proprio modo singolare per affrontare il doppio pericolo dato dall’estraneità inautentica e dall’annullamento della dimensione dell’estraneo, promuovendo l’essenziale equilibrio del movimento della *Bildung* (*ivi*, 1997).

Il desiderio di tradurre/formare amplia le possibilità della propria *Bildung* (cfr. Gennari, 1997) intesa come «l’intreccio tra configurazione e educazione» (Cappa,

ivi, 27), favorisce il superamento dei confini del proprio bagaglio di lingua, esperienza, sapere, competenza, conduce a riscoprire il proprio sapere dimenticato, la propria esperienza sedimentata (Dilthey, 1974). «Un'esperienza formativa che ci ha attraversati, cambiati, soggettivati, grazie a questa traduzione, mobilita le sue risorse latenti, ancora inoperanti» (Cappa, ivi, 27).

Riprendendo la lezione di Massa (1992), nella formazione occorre trovare un nuovo linguaggio, che scaturisce solo dalla comprensione delle ragioni profonde, latenti che sottendono ogni pratica formativa, e coglierne gli effetti nella configurazione della realtà. L'efficacia della formazione è legata, dunque, all'effettività e alla materialità dell'esperienza dell'altro, al di là dei modi in cui si cerca reificarlo (cfr. Honneth, 2019). Per comprendere l'esperienza, è fondamentale considerare il suo significato nella storia in termini di valore e di esperienza dell'umano, in quanto sapere che ci ha attraversati e che ha soggettivato chi abbiamo di fronte. Vuol dire esplorare il proprio sapere per scoprire ciò che ancora non si è visto, consentendone l'emersione della latenza, l'attivazione delle risorse ancora inoperanti nel nostro sapere e agire. A sollecitare questo processo di traduzione è l'incontro con l'altro. Sono queste le condizioni per «un autentico incontro/evento formativo e non un'estraneità inautentica» (Cappa, ivi, 27). È dunque il desiderio di tradurre il nostro sapere che può trasformarlo ed estendere le nostre capacità formative. Può infatti ricollegarci con quel sapere, consentendoci di accettarlo seppur cambiato, e di riconoscerci nella cultura dell'altro, nella sua diversità, così scoprendo che quanto prima credevamo di possedere dobbiamo imparare a riconquistarlo.

Questa prospettiva comporta un nuovo modo di intendere la funzione educativa e formativa. Occorre rendere visibili gli effetti di queste traduzioni dentro le professioni, facendo sì che l'esperienza etica della traduzione formativa sia scaturigine di nuove figure della soggettivazione. «Ogni formatore dovrebbe essere capace di tradurre l'esperienza in una *Bildung* che trasforma la realtà» (Cappa, ivi, 28).

## 2.6 Tra originarietà e trasformatività: la formazione originaria in *paideia*, *bildung* e *humanitas*

Con la categoria greca di *paideia*, quale ideale di formazione onnilaterale del cittadino, si profila la formazione originaria. La ricerca di armonia connaturata a questo ideale si presenterà fino alla *Bildung* per poi ricomparire nella categoria della *humanitas* romano-latina. Se la formazione originaria rinvia all'origine, alla persistenza e all'identità, l'originarietà indica il modo in cui prende forma il divenire, l'innovazione e la differenza. La formazione originaria – l'*Urbildung* della cultura tedesca denota il costrutto concettuale sui cui verte il libro di Sola (2016), intitolato *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Riprendendo Heidegger, Sola (2016) ritiene che la formazione originaria indichi l'autenticità, il fondamento e il cuore della formazione: l'«autentico campo cosale», il «luogo originario», il «contesto originario» e il «modo d'essere originario» della formazione. Ne consegue che la formazione originaria resta latente, permane nelle profondità dell'essenza e del fondamento «oscillando tra inveramento e nascondimento» (ivi, 27).

Riflettere sulla formazione originaria dell'uomo, in quanto parte dell'essere, vuol dire «interrogarsi sulla possibilità che l'essere dell'uomo – il *Dasein* – risieda nella sua formazione (*Bildung*) e si rifletta nei processi della trasformazione (*Umbildung*); quindi, domandarsi se il fondamento della formazione dell'uomo possa essere custodito nella sua formazione originaria (*Urbildung*)» (ivi, 37). In ragione del suo statuto di scienza della formazione e dell'educazione dell'uomo, in dialogo con la «più ampia enciclopedia dei saperi» (ivi, 220), la pedagogia, secondo Sola, oltre che dell'indagine ontologica, storica e filologica, caratterizzante le *Geisteswissenschaften*, si avvale del contributo di alcune *Naturwissenschaften*. Si tratta in particolare della teoria della complessità, che afferma l'idea di uomo come sistema autopoietico, in grado di mutare conservando la sua identità; della genetica, che ha riconosciuto le tesi epigenetiche circa la variazione di espressione genica ed ereditarietà prodotta da fattori ambientali; della neurobiologia, che andando oltre le funzioni neurogenetiche dell'encefalo, ha scoperto le straordinarie potenzialità trasformative attivabili dalle funzioni neuroplastiche.

I «processi di rinnovamento e cambiamento eterogenei decostruiscono e poi ricostruiscono i canoni culturali preesistenti» (Sola, 2016, 101), compresa l'educazione. Il rinnovamento educativo dell'Umanesimo-Rinascimento è segnato dall'esigenza di ritornare alla formazione originaria dell'antichità; la categoria della *Bildung* neoumanistica renderà nuovamente centrale la formazione in termini di trasformazione armoniosa della *Urbildung* umana, secondo una dinamica ambivalente nella quale «l'originarietà è sempre trasformatività» (ivi, 173).

Sola afferma che c'è formazione solo quando c'è «un elemento, un aspetto o una dimensione che permane nonostante le trasformazioni» (ivi, 29). Senza questa essenza identitaria, la formazione sarebbe entità indistinta. Per cui la formazione originaria «coincide anche e soprattutto con ciò che viene ripresentandosi – sebbene mediante forme differenti – nel presente e nel futuro quale rifrazione della struttura costitutiva dell'essere-in-formazione» (ivi, 27). Nel «ritorno alle origini, gli umaneshimi coniugano presente e passato portando ogni volta alla luce un'originalità della formazione sempre rinnovantesi e che cambia nel tempo» (211). «[...] *originarietà e trasformatività* sono le due impronte distintive della formazione originaria assunta entro il processo [...] della *trasformazione incompiuta*» (ivi, 220). In considerazione degli attuali scenari di dispiegamento della formazione originaria, Sola ritiene che se da un lato essa pare riaffermarsi con il gadameriano *Neuhumanismus* della *Bildung*, dall'altro l'affermarsi della *Zivilisation* (mercati, finanza, tecnica, ecc.) l'ha schiacciata, consentendo il diffondersi di quella “semicultura” preannunziata da Adorno. In questa prospettiva, ripensando il legame tra il *Sein* e la formazione, Sola rimette al centro «la questione dell'idea, dell'essenza e della forma della formazione, quindi del suo 'eidos'» (29), nel suo configurarsi in quanto evento che storicamente si ripete ed è «generazione trasformante» (ivi, 41).

Dunque, assumendo che la formazione si sostanzia di trasformazioni, e le trasformazioni rappresentano un cambiamento nella (e della) formazione, Sola si interroga circa la duplice ipotesi secondo cui nella formazione dell'uomo qualcosa possa non essere soggetto a trasformazione e dentro la formazione di ogni singolo uomo sia rinvenibile una formazione originaria (*Urbildung*) contraddistinta dal persistere attraverso le trasformazioni (*Umbildungen*), in grado di restituire così



l'originarietà di ogni processo formativo (ivi, 29). Muovendo da tali ipotesi, esplora la possibilità di identificare la formazione originaria (assieme all'originarietà della formazione) sia nella storia della formazione dell'umanità sia in quella di ogni singolo individuo. Nella storia della formazione dell'umanità, la formazione originaria si rintraccia nella «dimensione transepocale del problema della formazione dell'uomo» (ivi, 211) mentre l'originarietà è restituita dalle «categorie epocali mediante cui si sono espressi gli umanesimi della storia occidentale» (ibidem). Nella storia della formazione di ogni singolo individuo, la formazione originaria è identificabile con la «parte della costituzione ontologico-formativa che, strutturalmente, non muta e non cambia nonostante la presenza delle trasformazioni» (ivi, 217); mentre l'originarietà è «quella modalità del formarsi, del tutto unica e irripetibile [...] inscritta nella sua ontogenesi» (ivi, 26) individuale.

Emerge come, al di là di una mera acquisizione di competenze, la *Bildung* costituisca un processo di piena realizzazione del senso del soggetto, di creazione dell'individuo che si riconcilia con la sua essenza, in analogia al concetto hegeliano espresso nella quarta parte della *Fenomenologia dello Spirito* e al concetto classico di *paideia*. Per i Greci, educare vuol dire consentire all'individuo di realizzare completamente la propria natura umana, per cui educazione e formazione corrispondono. Come abbiamo visto, a cavallo tra il Settecento e l'Ottocento, al fine di creare una cultura tedesca nuova, si opera un massiccio tentativo di “traduzione” della tradizione greca e latina in ambito germanico. È in questo contesto che Wilhelm von Humboldt creerà un nuovo paradigma fondato sull'integrazione tra educazione, cultura e formazione, a partire dalla combinazione tra il concetto cristiano di *Bildung* e di quello greco di *paideia*.

Si può cogliere, dunque, un'idea di formazione come esperienza di crescita educativa, non solo in funzione delle esigenze del mercato bensì inserita in un quadro di senso più esteso, dove l'educare rappresenta un fondamento centrale per la realizzazione della *Bildung*.

## **2.7 Il ripensamento critico della *bildung* in chiave postmoderna**

Margiotta sottolinea come nella crisi della *Bildung* si rinvergano alcune problematiche importanti caratterizzanti il dibattito attuale sulla formazione: il

ruolo dei soggetti, il rapporto con i saperi, con i valori, con il lavoro. Proprio in riferimento alla questione del lavoro, invita a considerare il contributo di Georg Kerschensteiner ritenuto il "fondatore" del sistema duale tedesco<sup>2</sup>. Come evidenziato da Bertuletti (2020), dalla sua opera di riformatore scolastico e filosofo dell'educazione si colgono sollecitazioni significative su una questione di fondo della pedagogia del lavoro, ovvero, come l'attività lavorativa promuove la formazione della persona. Nella concezione pedagogica del lavoro elaborata circa cent'anni fa da Kerschensteiner, la *Bildung* nella sua accezione classica include il lavoro manuale e la conoscenza professionale specifica. Al di là dell'inquadramento in una prospettiva teorica obsoleta, l'illuminazione di Kerschensteiner si presenta ancora attuale, soprattutto a seguito del superamento del fordismo come paradigma del lavoro standard (72-84).

Nel tempo della postmodernità, come evidenzia Cambi (2011), la *Bildung* è chiamata a rinnovare il suo processo, la sua idea di forma, la complessità del suo modello. La *Bildung* che si estende alla problematizzazione contemporanea diventa, dunque, *neo-Bildung*. Essa conserva la tensione della *Bild*, anche se in modo aperto e dialettico, e il processo di acquisizione della forma dell'io che si diventa sé, dispiegandosi come coltivazione. Si tratta di un processo culturale-spirituale, vissuto, che si sviluppa nel dialogo aperto e continuo con la cultura, intesa come manifestazione della vita spirituale. Dal punto di vista fenomenologico, tale processo di scambio tra soggettività e oggettività storica e culturale, si traduce in nuclei di esperienza e tappe di un processo formativo, denotativi del processo dell'io e di quello della cultura (ivi, 60-69).

Come mette in luce Cambi, il ripensamento critico della *Bildung* in chiave postmoderna trasforma e aggiorna la categoria, innescando un movimento di pensiero pedagogico che interessa sia l'Europa (soprattutto Italia, Germania, Francia e Spagna), che gli Stati Uniti, evidenziando come si tratti di un problema pedagogico educativo mondiale, riguardante la formazione dell'uomo planetario

---

<sup>2</sup> Margiotta, U., Glossario di Scienze della Formazione, <http://www.univirtual.it/europeanPhD/files/lessicossismargiotta.pdf>

che si sviluppa intorno ad un'idea post-neo-umanistica, complessa, aperta e plurale, che richiede una specifica definizione e valorizzazione (ivi, 62-64).

Il dibattito in corso ha delineato la struttura di questa Bildung-postmoderna: un io come Dasein che dà corpo al proprio sé, come persona (“maschera” identitaria e compito costante e sempre in fieri), e lo dà dentro una cultura polimorfa e dialettica e critica e con la quale deve dialogare in modo libero e integrale, ma con uno sguardo interpretativo/de-/costruttivo e decondizionante, in modo da render realmente attiva la libertà. L'uomo postmoderno si vuole come interprete, ma dialettico, critico, in progress. La sua humanitas va personalizzata e problematizzata al tempo stesso. Così il processo-Bildung si dialettizza, si fa inquieto e più polimorfo (Cambi, 64).

Come evidenzia Lupoli (2012), la neo-*Bildung* chiama in causa una pedagogia in grado di recuperare la sua natura di discorso intorno alla formazione dell'uomo in quanto tale, a partire da una rinnovata declinazione teoretica a strategica di *Paideia*, *Humanitas*, *Bildung* (54).

## **2.8 L'impegno formativo per l'uomo contemporaneo: lo sviluppo umano come neo-bildung**

Nell'attuale scenario, assistiamo ad una massificazione della cultura che ha provocato la svalutazione del suo potenziale formativo. Secondo Di Bari (2020), la stessa categoria della formazione è stata svilita da riforme e linee di intervento che hanno reso residuali i principi fondamentali della *Bildung*.

La *Bildung* richiama il “prendere forma” del soggetto, in modo libero, autonomo e critico, attraverso le relazioni con la *Kultur*. L'incertezza, la debolezza, la frammentarietà e la liquidità che caratterizzano la condizione dell'uomo postmoderno, rendono sempre più pressante la sua esigenza di orientamento, di essere capace di direzionare la propria esistenza, rispetto alle continue trasformazioni in atto e alla precarietà dei contesti di vita. Per progettare una vita autentica, all'insegna del rispetto e della responsabilità verso se stesso, l'altro e il mondo, occorre – richiamando Cambi – essere in grado di “abitare il Disincanto”, per acquisire consapevolezza della propria finitezza e della propria “gettatezza”.

Le strategie che possono assicurare la possibilità di formarsi secondo uno spirito critico e autonomo hanno costituito l'oggetto di riflessione della pedagogia del XX

secolo, a partire dalla pedagogia attivistica per arrivare a quella critica, quale scienza plurale e di “confine” (cfr. Mannese, 2016, Mannese & Lombardi, 2018). In proposito, Di Bari (op.cit.) rilegge i contributi di Amartya Sen e Martha Nussbaum nella prospettiva della formazione postmoderna, definendo lo sviluppo umano come *neo-Bildung*. Sen e Nussbaum offrono interessanti spunti per il discorso pedagogico, in direzione della costruzione di un modello attuale di *Bildung*. Di fronte al diffondersi dei multiculturalismi, un’idea di umanità planetaria e senza confini deve soppiantare intolleranza, chiusura e tensioni dilaganti, lasciando spazio ad una “grammatica evolutiva della civiltà planetaria” basata sul riconoscimento di un sentire e di un destino comune (Ceruti, 2018).

La concezione di cittadinanza basata su responsabilità e partecipazione tipica della Grecia classica e il *capability approach* reclamano, secondo Sen e Nussbaum, il ripensamento della formazione in termini di arricchimento dell’umanità del soggetto. Assumendo che ogni persona è un fine, l’obiettivo che si pone è la massima valorizzazione delle opportunità disponibili per ciascuno di coltivare la propria umanità. Con l’espressione “coltivare l’umanità”, Seneca porta all’attenzione la necessità di liberare la mente dalla gabbia fortificata da abitudine e tradizione, per formare persone in grado di agire con sensibilità e prontezza, nella consapevolezza di essere cittadini del mondo. La formazione diventa, quindi, il processo propulsore dello sviluppo autentico, sostenibile e umano.

È questa la filosofia che informa l’impegno formativo per l’uomo contemporaneo, sottoscritto nel 2015 dai 193 Paesi dell’ONU con l’Agenda 2030. Oltre a denunciare l’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo sul piano ambientale, economico e sociale, il documento per lo sviluppo sostenibile, caratterizzato da 17 obiettivi di sviluppo, promuove nuove e alternative vie per assicurare a tutti pari opportunità di istruzione, educazione, formazione e, dunque, di espressione in piena libertà, con spirito critico e creativo nei vari contesti di vita, secondo le singolari attitudini e capacità, a partire dalla cura di sé, dell’altro e del mondo, così realizzando uno sviluppo eticamente fondato (Mortari, 2015). Ciò vuol dire valorizzare le differenze e prendere coscienza dei rischi per trasformarli in opportunità. Formare nella società contemporanea e in prospettiva 2030 significa dotare i cittadini, dunque, di un “capitale formativo”, che renda loro in grado di

fronteggiare le sfide ambientali, economiche e tecnologiche, relative alla comunicazione e alle nuove forme di legittimazione del sapere.

Questa visione può così contribuire ad una definizione di *Bildung* significativa per il XXI secolo. In tale direzione, emerge la centralità del nesso democrazia-educazione. Già Dewey (1965) evidenziava come l'educazione rivolta a tutti e capace di promuovere la crescita di ciascuno costituisca la condizione necessaria per la democrazia e come, allo stesso tempo, l'educazione esiga una relazione autenticamente democratica tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. La rilevanza del legame che intercorre tra democrazia ed educazione è alla base delle considerazioni di Sen (1960, 1973, 1981, 1985, 1984, 1986, 1988, 1997, 1999, 2000, 2004, 2008, 2006), Nussbaum (2002, 2004, 2012, 2013, 2014), nonché dei teorici della “neo-*Bildung*” (cfr. Nussbaum, Postman, Rorty, Cavell, Hillman, Lipman, Rifkin, Watzlawick). Una definizione di *Bildung* significativa per il XXI secolo tiene conto dell'importanza di promuovere una formazione autentica del soggetto, in grado di offrire possibilità e sviluppare capacità di orientarsi negli attuali contesti, per far fronte a frammentarietà, incertezza, precarietà. Si tratta dunque di promuovere la libera costruzione di sé del soggetto.

È tale libertà che, secondo Di Bari (2018), rende il soggetto in grado di “nutrirsi” della cultura, con approccio critico, autonomo e creativo. Una *Bildung* quale processo formativo che non tenda verso modelli predefiniti bensì valorizzi la libertà di ciascuno, creando le condizioni per un proprio itinerario di vita, da intraprendere in modo autonomo, critico e creativo, coltivando le proprie capacità e prendendo parte alla cittadinanza planetaria in maniera attiva e con responsabilità. Sul piano soggettivo, ciò vuol dire favorire uno sviluppo della persona non appiattito sulla dimensione della razionalità, ma che, invece, accompagni nel riconoscimento, nella valorizzazione e nel controllo delle proprie emozioni, e renda in grado di interpretare il vissuto emotivo degli altri. In questa prospettiva, il ruolo della pedagogia risiede nella promozione di strategie formative per l'uomo contemporaneo, volte ad alimentare la sua dotazione di strumenti di cittadinanza responsabile e partecipazione sociale, a livello planetario.

Riprendendo ed integrando il pensiero di Nussbaum e Sen, degli autori dell'antica Grecia e dei teorici della *Bildung* romantica, Di Bari prova ad isolare alcune

categorie della *Bildung* per l'uomo contemporaneo, focalizzando l'attenzione sui concetti della cura, della differenza, della capacità.

La cura, anzitutto intesa come “cura di sé”, presuppone la conoscenza di sé. L’“autoesame” che Socrate e Seneca ritenevano essenziale per operare una rilettura critica dei propri vissuti e “pensare se stessi”, è considerato da Nussbaum fondamentale per progettare la propria esistenza con finalità formative e per intraprendere una forma di coltivazione dell'umanità. In proposito, nel tentativo di orientare e direzionare il proprio agire, risulta cruciale una mente metacognitiva, in grado di rileggere i propri processi cognitivi. Solo a partire dalla conoscenza e dalla cura di sé è possibile giungere alla “cura dell'altro”. È in questo passaggio che si può cogliere la connessione con la “compassione” e l’“empatia”. Nussbaum (1996) tratta ampiamente il primo tema sottolineando la necessità di prendere coscienza della propria vulnerabilità, mentre riguardo al tema dell'empatia, gli Autori della prima metà del XX secolo (cfr. Stein) e anche Rifkin (2010), riconoscono la sua funzione positiva per la promozione della cura dell'altro. La cura del mondo rinvia al pensiero ecologico - trasversale alle riflessioni di Sen e Nussbaum nonché a diversi ambiti disciplinari - e che nell'Agenda 2030 viene assunto come tratto fondamentale dell'educazione alla mondialità e della promozione di forme di sviluppo autentiche e sostenibili.

La categoria della differenza costituisce, secondo Di Bari, una risorsa per le culture. L'intercultura rinvia proprio all'importanza del dialogo tra culture, anche decostruendo stereotipi e pregiudizi.

La capacità costituisce la terza categoria centrale selezionata da Di Bari, il quale ritiene che essa sia da collegare ad alcune parole-chiave: libertà, narrazione, felicità. La promozione dello sviluppo dell'uomo è sempre garanzia di libertà, da intendersi come “libertà da” vincoli e come “libertà di” crearsi il proprio capitale formativo, costruendo con autonomia, criticità e creatività il proprio percorso di vita. Lo “sviluppo come libertà” può essere favorito anche attraverso la promozione della narrazione, autentica risorsa formativa che nutre l'immaginazione. Per la costruzione una *forma mentis* aperta e plurale è fondamentale la capacità di narrare, di narrarsi e di fruire delle altrui narrazioni, per sperimentare il punto di vista dell'altro, incoraggiare “compassione” e “solidarietà” e favorire uno “sviluppo

come libertà”. La capacità riguardante la felicità, infine, rimanda al concetto di “benessere”, essenziale per pensare a una formazione intesa come *Bildung* (cfr. Watzlawick, Hillman). Per Sen e Nussbaum, imparare ad essere “infelici” significa conoscere meglio i propri stati emotivi, affrontare le difficoltà, impegnarsi per non rendere il proprio stato di libertà e di felicità, privazione di libertà e di felicità per l’altro.

### **3. La responsabilità ontologica di aver cura della vita**

#### **3.1 La filosofia della cura**

Nell'ambito della filosofia della cura e attraverso il richiamo all'etica delle virtù di Socrate e Aristotele, Mortari formula una teoria dell'educazione all'etica delle virtù. Questa teoria può costituire il fondamento teoretico di proposte educative finalizzate a sviluppare la capacità di esaminare in modo analitico e critico e apprendere la disposizione a esaminare l'esperienza attraverso la riflessione (2020, 311-312).

Mortari (2019) definisce la cura come l'arte di esistere come capacità di dare senso al tempo e di condurre una vita autentica, sulla base della conoscenza della propria interiorità, che può realizzarsi solo attraverso il confronto con il mondo esterno.

La ricerca dell'arte di esistere attiene alla cura di sé e si connota per una pregnante valenza etica e sociale. L'arte di esistere è aver cura dell'esistenza. Intendendo la cura come qualità essenziale della condizione umana, il modo di esserci cui si deve dar forma, in una tensione continua per conservare, far fiorire e riparare la vita (Mortari, 2015), emerge come l'inconsistenza, l'esposizione al nulla e il continuo divenire costituiscano i tratti fondativi dell'umana condizione ontologica (Stein, 1977, 64). Per dirla con Stein, viviamo il tempo e siamo tempo ma esso non ci appartiene, in quanto siamo una serie di possibilità.

Rispetto a tale condizione, si pone la responsabilità di dare forma al proprio essere possibile e al proprio tempo, a cui corrisponde il desiderio di vivere una vita buona. L'aver cura nasce, quindi, dall'esser mancante di una forma compiuta, gravati dal compito di divenire il proprio poter essere. L'esserci è immediatamente un esserci con gli altri, responsabilità per sé e per altri (Mortari, 2019).

Heidegger parla della cura come «struttura d'essere dell'esser-ci» (1999, 311) per indicare la bisognosità di cura che caratterizza il venire e permanere al mondo. Il lavoro di cura è essenziale e irrinunciabile in ragione della consistenza relazionale, della vulnerabilità, della fragilità e dell'incompletezza della condizione umana.



L'esserci è con-esserci (Heidegger, 1976) in quanto l'uomo presenta una costitutiva tensione relazionale che trova espressione anche nel pensiero (Platone, 2000; Arendt, 1997, 2004a, 2004b, 2007), nella costruzione sociale dei significati che strutturano il proprio modo di guardare al mondo (Gergen, 1999), a partire dalla primaria relazione con la madre nella prima infanzia (Trevarthen, 1993: 91 e segg.; Winnicott, 1997: 37 e segg.; Waddell, 2000: 26 e segg.), nell'intenso attaccamento del neonato nei confronti del suo *caregiver* (Bowlby, 1972), nei momenti di maggior vulnerabilità e, in generale, nel divenire di ciascuno, nella realizzazione del proprio progetto d'esistenza. È proprio il dipendere da altro da sé, infatti, che ci rende vulnerabili: le azioni e le parole dell'altro possono nutrire ma anche minacciare il nostro essere. I legami relazionali che si traducono in un'asimmetrica dipendenza dagli altri hanno come corrispettivo la possibilità di trasformarsi in rapporti di potere. La fragilità denota proprio la condizione data dal venir al mondo non per scelta e dal trovarsi dentro lo scorrere del tempo senza possibilità di controllare il suo fluire. Inoltre, dalla nascita alla morte, si è alle prese con un costante stato di bisogno, mancanti di una forma, incompiuti.

### *3.1.1 Educare all'arte di esistere e imparare ad aver cura di sé*

Imparare ad aver cura dell'esistenza è un apprendimento difficile, che richiede di essere intenzionalmente coltivato. Inoltre, il sapere educativo si configura come nucleo dinamico che si costruisce in base all'esperienza, evolve, e nel trasformarsi, trasforma anche chi lo elabora (Mortari, 2019, 12).

La cura di sé è chiamata a dare senso al tempo, trasformando il vivere in esistere. Ciò vuol dire non vivere il tempo così come accade ma dargli forma secondo direzioni e desideri meditati. Nell'esistere si compie, dunque, l'unità tra vita e pensiero. Il giusto orientamento dell'esserci si può trovare a partire dalla comprensione di se stessi. Visto che l'essere si attualizza nel divenire il proprio essere possibile, l'aver cura di sé diventa un'opzione esistentiva obbligata, che comporta l'assunzione di una responsabilità derivante da una decisione con la quale la coscienza affronta una necessità indifferibile dell'anima (ivi, 14).

Assumendo la primarietà della cura di sé, emerge come non sia possibile insegnare direttamente l'arte di esistere, la quale non essendo posseduta per intero non si può

trasferire. Ciò che è possibile, avverte Mortari, è far sperimentare percorsi di ricerca che l'esperienza ha rivelato essere significativi per la fioritura di senso del tempo del vivere.

Questo si intende per educazione: l'aver cura di offrire ai giovani quelle esperienze che generano e alimentano il desiderio di apprendere le pratiche necessarie alla ricerca di ciò che consente di rendere autentico il proprio tempo; l'accompagnare il soggetto educativo nell'apprendimento dei metodi di ricerca ontogenetici attraverso la pratica dei quali si cerca il sapere essenziale. Si tratta di orientare nella consapevolezza della primarietà esistenziale della ricerca di tale sapere. Questa consapevolezza è alla base dell'attivazione per divenire il proprio essere possibile (ivi, 12-13).

La ricerca della migliore forma possibile al proprio esserci richiede una decisione profonda; apprendere le tecniche dell'essere è una condizione necessaria ma non sufficiente. Bisogna coltivare la passione per la formazione, per diventare il proprio essere possibile, passione che orienta ad impegnarsi per realizzare un valore (Stein, 1991, 186). Si tratta di un'energia vitale intenzionalmente coltivata per dare forma e per ricercare orizzonti di senso alla propria esistenza.

Riprendendo Foucault (2001), educare è offrire, facilitare, aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé (54): offrire all'altro esperienze significative rispetto ad ogni aspetto della persona, sul piano cognitivo, affettivo, etico, estetico e politico, per creare le condizioni che gli consentano di assumersi la responsabilità della propria formazione, intesa come il dare una forma il più possibile buona al proprio modo di esserci; facilitare l'altro nell'acquisizione delle capacità e nello sviluppo delle disposizioni alla base dell'attivazione del processo di autoformazione, quale cura di sé (Mortari, 2019, 15).

La direzione di senso del processo di autoformazione risiede nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé, della propria forma di vita. La libertà di essere si realizza quando le direzioni dell'esserci sono autonomamente scelte e consapevolmente attuate. Significa costruire un centro interiore (Stein, 1962a, 52) che sia regia dei propri movimenti e da cui dipenda la libertà di essere. Ciò vuol dire definire una struttura di principi essenziali che orientino verso la propria attuazione esistenziale; coltivare quelle posture della mente che costituiscono la

condizione dello stare alla ricerca dell'essenziale, condizione che quando manca getta in uno stato di perdita dell'essere; alimentare la tensione a tenere la mente concentrata nella ricerca dell'irrinunciabile. Stein parla di una mente la cui attività sia impiantata totalmente su se stessa, mossa dal desiderio di trascendenza per una vita coscienziale (1962b, 53). L'attività di una mente impiantata su se stessa dipende da sé ma è dialogica. Foucault (1984) ha illustrato come la cura di sé richieda, infatti, un'intensificazione delle relazioni sociali.

Assodato che una relazione è autentica quando riconosce la possibilità ai soggetti di assumersi la responsabilità della propria esistenza, nella relazione educativa, educare è, quindi, sollecitare ad assumersi la responsabilità di realizzare il processo di autoformazione, il compito di far fiorire direzioni di senso per dare forma al proprio tempo della vita.

In ragione della relazionalità, della vulnerabilità, della fragilità e dell'incompiutezza che caratterizzano la condizione umana, la cura è essenziale e irrinunciabile. Mortari (2015, 2019a) parla di primarietà ontologica della cura e si interroga circa l'essenza della cura e le direzionalità secondo le quali essa si declina nell'esperienza. La cura è una pratica, un'azione cognitivamente ed emozionalmente pregnante che si manifesta con gesti e parole, nutriti da pensieri e sentimenti. Ha luogo in una relazione di tipo asimmetrico e scaturisce dall'interesse per l'altro. L'azione di cura può preservare l'esserci, ripararne le ferite o far fiorire la vita. Quest'ultima direzionalità connota la cura di sé socraticamente intesa (Platone, Apologia di Socrate, 30 B), ovvero, la ricerca di quelle condizioni esperienziali che consentono di concretizzare il nostro slancio alla trascendenza, quella chiamata all'ulteriore che ci fa avvertire la responsabilità di andare oltre ciò che è già dato, per portare a fioritura il meglio di noi.

Per imparare ad aver cura di sé occorre imparare a conoscere se stessi (Platone, Alcibiade maggiore, 129 A), attraverso l'esercizio dell'autocomprensione, per acquisire consapevolezza di quella che Mortari (2019a) definisce come propria geografia interiore. Si tratta di comprendere convinzioni, emozioni e affetti che sottendono, alimentano e informano agire, esperienze e relazioni, nonché le potenzialità esistenti racchiuse nelle personali vocazioni (Valbusa, 2017).

Mortari afferma che le pratiche di cura sono ispirate da posture virtuose, così rilevandone l'essenziale eticità. Assumendo che l'essenza della cura si esprima in posture dell'esserci e agire secondo virtù è etico in quanto orientato alla ricerca del modo migliore di esserci nel mondo, Mortari sostiene che la cura sia etica nella sua essenza, ritenendo che tali assunti siano alla base di «una teoria dell'educazione all'etica delle virtù, nell'orizzonte della cura» (Mortari&Valbusa, 2020, 301-307). La *paideia* socratica è, in effetti, pratica educativa, ed educare è un «processo di coltivazione dell'anima che promuove la fioritura delle diverse dimensioni esistive della persona, considerata nella sua complessità» (ivi, 310). In questa concezione, la cura dell'anima consiste nel coltivare le virtù, quali fonti delle ricchezze necessarie alla vita. Il metodo maieutico, attraverso la pratica dialogica del cercare l'essenza delle virtù, sollecita ad apprendere un metodo di pensiero. Per la costruzione di una teoria dell'educazione all'etica delle virtù che sia centrata sulla ricerca del significato di ogni virtù e sull'agire secondo virtù, accanto al metodo maieutico socratico, Mortari pone il contributo aristotelico. Aristotele suggerisce che le virtù, in quanto abituale disposizione ad agire bene, possano essere apprese mettendole in atto. In complementarietà con l'intellettualismo socratico che sollecita un continuo lavoro del pensiero, la teoria aristotelica interpreta le virtù come modi di essere. Ne deriva una teoria dell'educazione all'etica delle virtù proposta da Mortari che si focalizza sulla coltivazione del pensare «quello eidetico che cerca l'essenza e quello esperienziale che esamina il vissuto» (2020, 311).

### **3.2 Il paradigma educativo della *cura sui***

Cambi definisce la formazione, quale «processo aperto e sempre riaperto», come categoria-chiave della contemporaneità, «tempo del Disincanto, del Postmoderno, della Società degli individui, della Flessibilità, della Differenza, dell'Io multiplo e sempre alla ricerca di sé, impegnato nel costruirsi un destino e che vive se stesso sempre più come un compito» (2010, V).

In questo senso, al di là dei numerosi significati della formazione, l'attenzione si concentra su quello personale, «di dar corpo e vita a un io autonomo che si sa e si vuole capace di dar-senso al proprio percorso e processo vitale» (ibidem), facendosi persona. È evidente come sia indispensabile che sia il soggetto stesso ad impegnarsi

nella formazione permanente di se stesso. Questo è il fulcro della *cura sui*, quale dispositivo centrale, autentico paradigma educativo.

La critica anti-pedagogica di Massa era sottesa da istanze di riqualificazione pedagogica. Granese (2004) dà riscontro a tali istanze tracciando le linee di quella che definisce «una pedagogia essenziale» (70) da intendersi come «disciplina della *cura hominis* e dell'armonizzazione tra lo sviluppo del soggetto-persona e quello delle realtà impersonali a cui il soggetto-persona si rapporta e da cui [...] il soggetto-persona prende forma» (ivi, 70-71). La questione dei rapporti tra i fattori alla base della decostruzione oggettivante del soggetto e quelli che, di contro, promuovono la costruzione e la costituzione soggettiva, rappresenta un *focus* pedagogico centrale. Prospettando la decostruzione in termini di strategia e pratica della liberazione, si giustifica in maniera costruttiva il processo educativamente formativo. In quest'ottica, un concetto/valore pedagogicamente imprescindibile è quello della cura. Tale concetto/valore fa scorgere una connotazione pedagogica in ogni attività umanamente significativa (ivi, 72). Quale disciplina della *cura hominis* la pedagogia si candida a svolgere un ruolo fondamentale sul piano individuale e collettivo (ivi, 65-75).

La riflessione di Cambi scandaglia il complesso spessore pedagogico della *cura sui*, nel suo intreccio con il profilo pedagogico della categoria della cura, quale categoria-chiave della vita sociale e individuale e ne affronta quelle che definisce «le vie maestre della *cura sui*», ovvero, i suoi vettori applicativi fondamentali: narrare, leggere, scrivere, scriver di sé. Nell'oscillare in maniera costante e critica tra esistenza e cultura attraverso pratiche di esercizio, la «vita spirituale» può fiorire nella propria formazione, con la maturazione della consapevolezza di quel processo che sviluppa l'io/sé come persona, «coltivando la propria singolarità (Kierkegaard), la propria «onnilateralità» (Marx) e la propria «umanità» (Nussbaum)» (Cambi, 2010, VI). La riflessione di Cambi suggerisce un percorso di rilettura della *struttura* e del *senso* del pedagogico nella contemporaneità che, attraverso la categoria della *cura sui*, pone l'accento su come la complessità del percorso formativo richieda al soggetto l'impegno di cura per farsi sempre più «persona» (2007), «uomo complesso, aperto e planetario che è - qui e ora - *in votis* e in cammino, al tempo stesso» (2015, VII). Nella cultura contemporanea, in campo pedagogico, il lavoro

intorno alla nozione e alla pratica della cura è nato dal dialogo interdisciplinare della pedagogia con altri saperi e dall'esigenza posta dalle criticità tipiche del tempo della complessità (Ceruti), legate alla «deriva dell'io», alla «perdita del sé», alla progettazione esistenziale aperta e problematica (Cambi, 2010, 8). L'assenza di certezze e l'incessante ricerca di una prospettiva di senso hanno portato all'affermazione della cura come categoria centrale del pedagogico.

A rimettere al centro dell'attenzione la nozione di cura è la filosofia del Novecento. È sullo sfondo di esistenzialismo ed ermeneutica che si inserisce, infatti, la rilettura filosofica dell'*anthropos*. Attraverso Heidegger e Foucault, la cura viene colta nella sua essenza più profonda ed ambivalente, quale forma inautentica di esistere o come sviluppo della propria *humanitas* (Cambi, 2015, 8). La filosofia mette in luce, dunque, il doppio significato di cura.

Da un lato, il significato di rischio di vita inautentica, a cui si è esposti in quanto immersi nella contingenza del mondo reale, assorbiti nel qui ed ora, sprovvisti di capacità di filtro e di ricostruzione rispetto all'esperienza vissuta e la cura è intesa come prossemica «empatica». Dall'altro, come recupero del sé dentro l'io fluido e disperso, attraverso il compito formativo, con la *cura sui* quale ermeneutica del soggetto. Sul piano filosofico, alla strada tracciata da Heidegger e Foucault, si sono aggiunti tutti quei contributi che hanno sottolineato la centralità della cura per il soggetto attuale, alimentando la corrente dell'umanesimo antropologico aperto e critico: Ricoeur, Lévinas, Zambrano, Nussbaum.

A rilanciare il principio-modello della cura, sono intervenuti in maniera significativa ulteriori campi scientifici. Nell'ambito della psichiatria, la fenomenologia esistenziale di Binswanger è applicata alla cura della malattia mentale, con riferimento alle «esistenze mancate» e l'apparato concettuale di matrice sartriana messo a punto da Laing e Cooper è pensato per l'analisi dialettica del soggetto e della sua progettazione esistenziale. La lettura progettuale del soggetto è ancora al centro dell'attenzione anche nel campo della psicologia dinamica, con Winnicott e Bion, i quali collocano la proiezione del soggetto tra “gioco” e “catastrofe”, nel suo prendersi cura, dentro il processo di costruzione più o meno libera e consapevole del proprio percorso esperienziale. Nella prospettiva psicoanalitica-sociale della “terapia centrata sul cliente” di Rogers, l'asse portante

della cura si sposta sulla cura di sé. L'eco pedagogica di tale modello è molto vasta. Con gli studi epistemologici in campo medico, il significato della cura si ridefinisce entro i confini della "clinica", in termini di «dispositivo mentale e spazio istituzionale» (Cambi, 2010, 10). A queste posizioni si aggiunge quella dell'antropologia culturale e sociale che ha predisposto un mutamento di paradigma culturale, il ripensamento di tale neodispositivo da specificare teoricamente e disporre strategicamente.

Nell'affrontare il tema della cura nella cultura contemporanea, Cambi (2010) parla di «aver cura della cura» e per una presentazione delle linee di lettura della cura in pedagogia rimanda a V. Boffo, ponendo l'accento su come intorno all'approccio pedagogico si attestino un pluralismo di fronti che testimonia la ricchezza, la pregnanza e l'attualità delle forme della cura (11). L'analisi di tali forme e delle frontiere della cura in pedagogia richiede alcuni distinguo, rispetto ad un piano di metariflessione e ad uno relativo alle forme della cura in pedagogia.

Il primo piano di indagine inquadra coordinate e funzioni della categoria della cura entro lo statuto della pedagogia contemporanea, a livello sia epistemico che storico-empirico e sociale. A saldarsi su tale piano sono i contributi storiografici di Mariani su Foucault e il paradigma della *cura sui* e quelli teorici di Demetrio, Mortari, Contini. Il secondo piano consegna le declinazioni dei percorsi dell'aver cura quali tipologie della cura: della mente, del cuore, di sé, come iter comunicativo interpersonale, progettazione esistenziale. Nel complesso, emerge lo sviluppo delle potenzialità educative della cura intesa come dispositivo/paradigma, sempre più pedagogicamente centrale sul piano sia teorico che operativo, articolato intorno alle dimensioni del sostegno, del dialogo e dell'aiuto.

Il rilancio relazionale e cognitivo della cura «come coltivazione di sé, come sviluppo orientato di una cultura» (Cambi, 2010, 12), quale dispositivo formativo, si è registrato anche sullo scenario internazionale, rimarcandone la valenza di principio regolativo. Si pensi ai lavori legati all'ecologia della mente e la visione integrata natura-cultura di Bateson, al principio del sostegno di Bettelheim, al soggetto mente e al soggetto etico per i quali Morin progetta una formazione aperta, critica e flessibile, che si situa a cavallo tra cognizione e metacognizione,

riguardante l'imparare ad imparare, mossa dalla sfida della complessità, legata alla trasformazione planetaria, volta ad una Terra-Patria *habitat* comune.

Non si può trascurare, infine, il settore pedagogico e interdisciplinare della cura dei soggetti a rischio, in condizioni di vita segnate dal disagio e dalla marginalità. La cura, in questo caso, esprime modelli scientifici e poetici, svolge funzioni di «diagnosi comprendente [...] e di terapia *soft*, di affiancamento e di chiarificazione, di aiuto», richiama tecniche psico-sociologiche di ascolto, organizzazione, ripianificazione di progetti di sé e di ruoli sociali, interventi di risveglio del sé, di coinvolgimento in progetti ri-socializzanti, di dialogo e di sostegno, attraverso azioni di coscientizzazione nella prospettiva dell'incontro e di maieutica per favorire la capacità di portar fuori, dar voce, attivando processi dialettici interiori e relazionali, per promuovere il progetto di esistenza, la gerarchia di valori, l'immagine dell'io/sé (Cambi, 2010, 13).

### *3.2.1 La cura di sé come processo formativo*

Il «conosci te stesso» del Socrate platonico, con la pedagogia ellenistica, soprattutto stoica, diventa fondamentale «darsi ordine e senso, identità e regole, coltivare un'immagine di sé» (Cambi, 2010, 38). Il dialogo con se stessi è costitutivo di ogni soggetto. L'esercizio di questo percorso permanente configura la cura di sé. La tensione è non solo a controllare ma a nutrire lo sviluppo, la crescita delle proprie possibilità. Tra il nutrirsi e il vigilare nasce un modello di sé e si apre un processo formativo permanente che corrisponde al senso della vita poiché fa del soggetto inteso come unità vitale consapevole, prima l'individuo quale soggetto determinato, poi la persona, ovvero, l'«io come sé autogestito, strutturato e aperto alla sintesi del fare-esperienza e che in tale percorso, si definisce come *singolo* e come *umanità* al tempo stesso e si vive e si vuole come *valore*» (ivi, 39-40). Il soggetto si fa persona, esprime il suo potenziale di persona, solo se si coltiva, attraverso la formazione. Avere una nuova idea di soggetto-persona, basata sul divenire, entro una processualità dinamica, è il presupposto per coltivare il soggetto-come-problema. Coltivare vuol dire anche esercitare il soggetto a comprendersi in questa nuova forma della formazione, secondo un processo di ricerca e di responsabilità, anzitutto, verso se stessi (ivi, 42-44).



Cambi afferma che «la *cura sui* è un contrassegno soprattutto dell'io adulto» che prende quota, però, in fase adolescenziale, con le crisi e i conflitti che segnano il passaggio dall'«io» al «sé» (ivi, 193). Il ripiegamento in se stesso costituisce proprio «la via aurea per la scoperta di sé, di sé come problema, come ricerca e come progetto (possibile) e, quindi, per la medesima cura sui». È dal ripiegamento – che Cambi definisce strutturale e filosofico – che scaturisce l'atteggiamento di ascolto, dialogo e costruzione di sé, delineando una *forma mentis* di tipo introspettivo, narrativo, problematizzante e riflessivo (ibidem). Il ripiegamento in sé crea la condizione della cura di sé, la possibilità di pratiche in grado interpretarla e governarla. Tali pratiche sono «esercizi spirituali» di autentica nascita e strutturazione, che attivano, sviluppano e consolidano la disposizione e la concentrazione su se stessi, di un soggetto che, nel tempo Postmoderno, «si fa questione e l'io si fa progetto e formazione di un sé aperto (che è io-progetto, nutrito dell'oggettività della cultura, esposto sull'esperienza varia ed inquieta, teso alla ricerca di se stesso)» (ibidem).

Al disorientamento fa da contraltare l'impegno a comprendersi attraverso la *cura sui*, che con Foucault, si fa al contempo «ermeneutica del soggetto» e «tecnologia del sé» (ibidem), ponendosi quale «struttura reggente dell'io» (194). L'incontro con le forme e i dispositivi della *cura sui* avviene nell'incontro con la cultura, «nella scuola dei saperi, della loro dialettica, della loro ricerca [...] della motivazione, dei saperi «costruttivi», de curriculum e della formazione» (ibidem). Affinché ciò accada, occorre che i saperi vengano comunicati considerando il soggetto; i saperi devono parlare al soggetto, per sensibilizzarlo al valore della cultura. Sono tali pratiche a creare introspezione, atteggiamenti riflessivi e ascolto di sé, avviando la condizione interiore per la *cura sui*. Le tecnologie del sé e gli esercizi spirituali di cui ha parlato Foucault sono essenziali per far crescere nel tempo l'io come sé, che si fa attore consapevole di un progetto di vita, per ampliarne la riflessività per l'autoformazione, la capacità di governarsi e sviluppare in sé l'*humanitas*, quale integrazione di potenzialità biologiche e prospettive culturali e storiche. Quale indicazione di senso e risorse, dispositivo di sviluppo, la *cura sui* affonda le sue radici in età adolescenziale ma costituisce, come sostiene Cambi, una pratica *lifelong*. Il progetto di vita non è mai, infatti, un processo «lineare, evolutivo e

garantito», bensì aperto, costellato di rotture, inversioni, perdite, riconquiste, nuove frontiere, riprese, che richiedono al soggetto di leggere se stesso e comprendersi per far fronte a de/ri-costruzioni, verso il compito di «uomo umano» (Heidegger).

L'autoformazione introduce, dunque, il modello di cura della *cura sui*, il modello più complesso, incerto, ma più elevato, fondato sull'autoanalisi, la riflessione su di sé esercitata dallo stesso soggetto e il costante ed aperto dialogo con se stessi, per la gestione dell'interiorità dell'io (Cambi, 2010, 22-23). Cambi definisce la *cura sui* «terza frontiera della cura in pedagogia» (ivi, 23), distinguendola sia dal senso direttivo e conformativo dell'educazione che da quello maieutico dalla formazione e qualificandola come «educazione interiore autogestita (contrassegnata da impegno per sé e da esercizi spirituali, da pratiche vissute di cui il soggetto stesso è allievo e maestro)» (ibidem).

Quella che propone Cambi, è una lettura metariflessiva, da cui emerge la valenza pedagogica della cura, quale dispositivo aperto, denso di sfide, legata a concreti eventi vissuti, al caso, caratterizzato da tecniche che rende oggetto di analisi comprendente, ponendole in azione e attivandone l'autoregolazione secondo le modalità del dialogo, del dono e del sostegno, con un approccio critico rispetto al suo statuto logico, fenomenologico e ontologico (ivi, 32). Si tratta di operare una risignificazione della categoria della cura: come gesto critico verso se stessi e verso ogni tipo di pressione educativa esterna, come gesto clinico. La cura di sé richiede la contestualizzazione entro la struttura dell'esperienza materiale in atto (Massa, 2004, 200).

### **3.3 Cura e lavoro: come l'attività lavorativa promuove la formazione della persona**

Mannese (2019) analizza il tema della categoria pedagogica della *Cura hominis*, come metodologia ermeneutica del tempo e dell'umano. Individua nelle riflessioni di Cambi sulla cura come processo formativo la progettualità metodologica fondamentale per costruire una idea pedagogica e dinamica dell'uomo, del lavoro e delle organizzazioni. È solo mediante la cura che il processo formativo può costruire un luogo dove far abitare l'uomo e le sue necessità ontiche (57). Cambi definisce la formazione

[...] radiografia più esatta per il nostro tempo: è la categoria che lo fissa nelle sue strutture più profonde. Una formazione come processo aperto è sempre riaperto, da assimilare e da porre a se stessi come paradigma primario» [...] che «ha soprattutto un significato personale: di dar corpo e vita ad un io autonomo che si sa e si vuole capace di dar-senso al proprio percorso come processo vitale. Un soggetto che si fa individuo, che si fa persona. Tutto ciò indica che proprio il soggetto, e non altri, si impegni a formare se stesso a stare nella formazione permanente di se stesso (2010, VI) (corsivo mio).

In questo senso, la *cura sui* rivela la sua funzionalità rispetto alla contemporaneità. È in questa prospettiva che, Mannese (2019, 58) rimarca la pregnanza dei sette comandamenti offerti da Cambi per abitare consapevolmente la cura.

Primo: *in te ipsum redi*. Secondo: prenditi cura di te. Terzo: evita le derive *dell'ospite inquietante* e del narcisismo. Quarto: impegnati a dar forma al tuo io/sé. Quinto: attrezzati a stare nel labirinto del mondo attuale e delle pratiche formative ed autoformative. Sesto: esercita la *cura sui*. Settimo: tieni viva la coscienza inquieta di quell'io che si fa sé dentro un'epoca del nichilismo (sii capace di scelta e di impegno, sii sempre pronto a riprogettarti) (2010, 10).

Da qui, Mannese si concentra sull'ermeneutica del soggetto, soffermandosi sul senso dell'essere che nel lavoro trova uno dei luoghi di possibile autorealizzazione del soggetto che si fa persona. La prof.ssa si interroga su quale sia il confine tra l'ontologia dell'essere e la sua capacità di definirsi attraverso le sue azioni e i luoghi *dentro* i quali agisce. Riprendendo Bandura (1996), Mannese sostiene che la pedagogia del lavoro individua nella lettura dell'essere un *dispositivo pedagogico*: è nella dimensione del lavoro che, infatti, affondano le radici del senso di *autoefficacia* e, quindi, in essa si scorge la fonte della propria identità e il senso del proprio valore personale.

Riflettere sull'ermeneutica del soggetto significa, quindi, considerare anzitutto la dimensione trasformativa della formazione, enfatizzando il suo valore pedagogico, così come evidenziato da Foucault nell'*Ermeneutica del soggetto* in *Corso al Collège de France (1981-1982)*. «Foucault individua una cornice, non soltanto

speculativa ma soprattutto etico-pedagogica, che travalica il gradiente conoscitivo del *γνώθι σεαυτόν* socratico, per spostare la sua valenza antropologica verso quello che definisce uno sguardo che converge su se stessi attraverso una serie di pratiche con cui ci si fa carico di sé, ci si modifica, ci si trasforma» (Pesare, 2018, 54-55).

La trasformazione di sé chiama in causa la possibilità del trascendimento e della progettualità quale costituzione ontologico-esistenziale. Si tratta, continua Mannese (op.cit.), della questione dell'*essere* e dell'*esser-ci*. Heidegger evidenzia la centralità del progetto nell'ambito di un poter-essere effettivo: «L'esser-ci è costantemente più di quanto sarebbe qualora potesse o volesse prendersi in esame come semplice presenza. Il progetto concerne sempre l'apertura totale dell'essere-nel-mondo» (Heidegger, 1927, 185).

Nell'indagine sui confini tra persona, ermeneutica e lavoro, il sapere pedagogico esalta l'approccio ricorsivo tra teoria e pratica, tra filosofia e scienze dell'educazione, che Mannese (2019) definisce principio fondativo nell'autonomia del suo statuto epistemologico. Interrogandosi sulla problematicità del campo del sapere pedagogico, Franca Pinto Minerva (2018) precisa come

la pedagogia, pur presupponendo una molteplicità di saperi, attesta una sua specificità proprio nell'esercitare su di essi una rigorosa critica storico-riflessiva, evidenziandone gli eventuali presupposti ideologici e denunciando la parzialità di teorie dogmatiche e di concezioni totalizzanti. Essa, infatti, è una formazione discorsiva che pratica un suo particolare tipo di riflessione nei confronti di quel vasto campo che è la formazione umana e culturale dell'essere umano. Dove con il termine formazione ci riferiamo all'intero processo-dei-processi di soggettivazione (99-100).

È dentro questi processi che si iscrive, secondo Mannese (ivi), il costrutto di lavoro pedagogicamente inteso, superando la prospettiva di quelle «teorie della formazione funzionali allo sviluppo senza assumere un atteggiamento critico nei confronti del lavoro» (Xodo, 2018, 138). Connotando la dimensione dell'essere, il lavoro come *Erlebnis* non solo partecipa alla vita dell'uomo, ma la influenza, divenendo esperienza formativa e contribuendo alla definizione del senso dell'identità umana. Ciò significa andare oltre la considerazione del lavoro umano

come merce, riconoscendo in quest'ultima la principale causa del suo svilimento, e nobilitarne, invece, il valore antropologico, a prescindere dal mercato, così riducendo il divario tra *homo faber/habilis* e *homo laborans*, tra il *lavoro come ars* e il *lavoro come merce* (ivi, 150).

## 4. Per una teoria pedagogica della Generatività

### 4.1 I fondamenti epistemici

La formatività pedagogica esige la continua produzione di forme di esperienza, che sono molteplici, contraddittorie, discontinue e precarie (Massa, 2004, 204).

Al fine di avvalorare sul piano epistemico la generatività entro il campo della pedagogia e delle scienze umane, Dario (2017) si pone l'obiettivo di definire i principali assunti teorici costitutivi di un *framework* per lo sviluppo di un modello della generatività per la formazione, che denomina 4G: generatività come personalità, come pensiero, come processi. A partire da una rassegna sistematica dei discorsi sulla generatività rinvenibili nella più recente letteratura scientifica nazionale ed internazionale, intraprende il tentativo di definire il concetto di generatività e di verificare la presenza di teorizzazioni e metodi in ambito pedagogico.

A livello nazionale, Margiotta, Costa, Minello si sono occupati della generatività come movimento, ovvero come impulso che attiva in ogni cosa «un intrinseco tentativo di enazionare ogni impressione in un'espressione» (ivi, 36); Mannese (2016) ha evidenziato la natura processuale e relazionale del pensiero generativo che attraversa le dimensioni temporali, è controllabile e generalizzabile, produce conoscenza, curiosità del sapere, legami e significati che facilitano l'apprendimento profondo (21-22).

Sul piano internazionale, è preponderante il rinvio alla generatività in ambito filosofico, richiamando le visioni di Husserl, Merleau-Ponty e Deleuze. Tra i discorsi scientifici sulla generatività che attraversa la ricognizione operata da Dario (op.cit.), per cogliere lo specifico pedagogico di un programma di ricerca per una teoria della generatività, risulta fondamentale, infatti, il riferimento alla fenomenologia generativa, nonché a Gergen e al costruzionismo, alla psicologia e

alla sociologia. Proviamo, brevemente, a riepilogare gli aspetti salienti caratterizzanti le varie posizioni.

Con riferimento alla fenomenologia generativa, Stenbock (2003) mette in luce come il lavoro di Husserl abbia contribuito ad una nuova dimensione fenomenologica: la generatività, «*the process of becoming – hence the process of generation - and a process that occurs over the generations*” – *hencespecifically the process of hystorical and social becoming that circumscribed geologically*» (3). Il concetto è ampiamente ripreso da Maturana & Varela (1985,1987) e, in particolare, da Thompson (2007). Considerando i soggetti «significanti geo-storici, sociali e normativi di mondi della vita» (Dario, *ivi*, 37), Husserl si concentra sulle interconnessioni, oltre che analizzare l’esperienza dell’altro; la sfera familiare e quella estranea rappresentano «condizioni costitutive della possibilità di emersione del senso e quindi formative della soggettività» (*ivi*, 38).

La generatività richiama la visione greca di emergenza di una nuova idea di produzione e cooperazione. Da qui nasce «l’essere umano come un organismo poietico in grado di creare, trasformare e rinnovare la sua esistenza e la sua globale condizione di possibilità, la cultura» (*ibidem*). La soggettività diventa tale, infatti, appropriandosi di una cultura e trasformandola nei propri atti e realizzazioni. Secondo Minello & Margiotta (2011), si tratta del paradosso della soggettività inquadrato nella prospettiva culturale.

La generatività nelle scienze umane si sviluppa con Epstein (1999, 2006a, 2006b). La sua idea di scienza sociale generativa è legata ai nuovi paradigmi di comprensione della realtà che, a partire dagli anni ‘50, si profilano nell’ambito delle teorie dell’informazione, riguardanti l’utilizzo del linguaggio formale e operativo della computazione, delle simulazioni, della tecnologia, e che riducono le distanze tra le scienze dure e umane. La ricerca del controllo, la tendenza a predire e valutare la realtà degli individui rendono incapaci, tuttavia, le scienze umane di generatività. Come sottolinea Miettien (2015) a partire dal campo epistemologico di stampo costruttivista, costruzionista e interazionista, la realtà è una costruzione sociale, presente solo entro la relazione, connotata dei significati generati dal linguaggio e dal dialogo. Il linguaggio costituisce la zona creativa limite tra le umane coscienze, tra sé e l’altro (Bakhtin), nonché lo strumento di

comunicazione sociale, di programmazione e sviluppo del pensiero (Vygotskji). Processi ed eventi dell'esperienza condizionano il pensiero.

L'esperienza è generativa, dunque, in quanto costituita nell'incontro tra mente, alterità e cultura. Nella scienza generativa si contempla la multidimensionalità, per cui lo sviluppo generativo di una teoria è dato dallo sviluppo di una metateoria alternativa sottesa da una nuova visione di processi del fare scienza. Per Gergen (2014, 2015), infatti, il piano teoretico possiede capacità generative quando cambia le assunzioni culturali per rispondere alle questioni relative alla vita sociale contemporanea e generare nuove alternative per l'azione sociale.

#### **4.2 Il programma di ricerca per una teoria della Generatività**

Nell'ambito delle scienze umane, il principale riferimento per la più recente letteratura sulla generatività è rappresentato da Erikson (2008, 1999), con il quale prende le mosse il programma di ricerca per una teoria della generatività, di cui consideriamo le tappe principali segnate dall'apporto di Mc Adams; McAdams, de st Aubin e Logan; Hofer, Busch, Poláčková Šolcová, Tavel & Wong; Lawford & Ramey. È Erikson, infatti, a parlare di generatività, nella metà del secolo scorso, nell'ambito di una più ampia teoria dello sviluppo della personalità, riprendendo Freud e Jung. Nel programma di ricerca freudiano sullo sviluppo del sè, Erikson dà impulso all'avanzamento della teoria di Freud, gettando le fondamenta per una nuova euristica positiva, da cui scaturisce il suo modello della personalità: una teoria epigenetica secondo la quale sin dalla nascita sono presenti tutti i tratti della personalità che si svilupperanno successivamente. Il programma di ricerca di Erikson sostiene che la generatività sia confinata ad uno specifico periodo della vita.

A questa tesi si oppone McAdams, secondo il quale la generatività individuale e culturale è spiegata da almeno sette caratteristiche psicosociali interrelate: domanda culturale, desiderio interno per cui si cerca l'immortalità e l'utilità per altri, preoccupazione conscia per le nuove generazioni, credenza circa la bontà del genere umano, impegno, azioni di creazione, mantenimento e offerta, narrazione come strategia utile per ritrovare unità, scopo e significato. Quattro aspetti della generatività diventano il focus dell'analisi condotta da McAdams, de st Aubin e



Logan (1993), ovvero, la preoccupazione generativa, l'impegno generativo, le azioni generative e le narrazioni che sono in genere autobiografie che raccontano e ricostruiscono conferendo significati generativi.

Il modello di Hofer, Busch, Poláčková Šolcová, Tavel & Wong (2016) pone enfasi sulla funzione della cura e sulla sua importanza per le possibilità di miglioramento, con riferimento alla domanda culturale e al desiderio interno che alimentano la preoccupazione verso le nuove generazioni. L'azione generativa trova espressione con la creazione, il mantenimento e l'offerta, per cui essere generativi vuol dire essere in grado di dar vita. Costruendo e ricostruendo la propria storia, la narrazione fornisce unità, scopo e significato, secondo un orientamento per cui "io so ciò che sopravvive a me". Il contributo di Lawford & Ramey (2015) evidenzia come la generatività intesa come preoccupazione sia legata al processo di *meaning making*. Essa nasce quando il soggetto dà senso alle proprie esperienze, tenuto conto anche delle significative implicazioni di partecipazione e coinvolgimento.

In merito al rapporto sociologia e generatività, i principali riferimenti sono riconducibili a Farrugia & Woodman (2015) e Mu (2015), i quali connettono la generatività al concetto di *habitus*. Il concetto di *habitus* richiama Bourdieu. Il sociologo lo utilizza, insieme a quello di campo, per spiegare l'epistemologia della relazione della pratica empirica. È in riferimento a tale spiegazione epistemologica che si profila la generatività. Il concetto è introdotto per indicare il potere strutturato e strutturante dell'*habitus*, fondato sulla combinazione di competenze naturali e attitudini sociali acquisite durante la socializzazione. Si tratta del "principio non scelto di tutte le scelte" che, attraverso la socializzazione, informa strutture mentali e corpo degli agenti, creando una sorta di "indipendenza relativa", in base alla quale le pratiche incorporano una storia. L'*habitus* risponde ad una doppia funzione: da un lato, orienta e sostiene gli agenti sociali nella riproduzione dell'esistente, dello *status quo*, affidando loro pratiche già sperimentate; dall'altro, dà impulso a pratiche diverse, opposte. L'*habitus* è fonte di generatività, è attivo come capacità generatrice, quale padronanza pratica iscritta nel sistema delle disposizioni umane. Riflettendo un repertorio di assunzioni, percezioni e preferenze, l'*habitus* predispone l'agente verso certe decisioni (Barrett, 2015, 4).

### 4.3 La Generatività in campo pedagogico

Concentrando l'attenzione sulla sfera pedagogica, i riferimenti alla generatività sono riconducibili essenzialmente alle teorie dell'istruzione. Su questo fronte, ad introdurre i concetti di apprendimento e insegnamento generativo è Wittrock, con il suo primo articolo sull'argomento nel 1974. Si disallinea rispetto a questa impostazione prevalente Karpov (2015; 2016), proponendo una linea interpretativa che investe sia la ricerca educativa che l'ontologia dell'educazione, distinguendo due livelli di esplicitazione dell'educativo: il sociale e l'esistenziale. Il primo include istituzioni educative, strutture e apprendimento; mentre il secondo, che definisce *generative –constitutive space*, coincide con la dimensione data dai gruppi di persone interrelate. Concentrando l'attenzione sulle teorie dell'istruzione, ci soffermeremo sui contributi di Wittrock, Fiorella & Mayer, Lee, Lim & Grabowski, Morrison & Lederman.

La riflessione di Wittrock si colloca in un arco temporale caratterizzato dall'alternarsi di cognitivismo di prima generazione e costruttivismo. Wittrock formula una serie di postulati di stampo costruttivista, definendo la costruzione della conoscenza in termini di processo attivo, sottolineando l'importanza dell'apprendimento precedente; evidenziando la responsabilità che è chiamato ad assumersi chi apprende in ragione dell'esigenza di generare collegamenti, costruire attivamente, mettere di continuo alla prova le idee con l'esperienza e generalizzare (Wittrock, 1990). Il modello di Wittrock assume che le persone tendono ad attribuire significato al loro ambiente e a memorizzare le percezioni, usandole come pattern di azioni o *framework* che conferiscono senso alla loro futura esperienza. La tendenza a generare percezioni e significati avviene in funzione del loro precedente apprendimento, che esercita influenza già in fase di selezione attiva degli *input* e di focalizzazione dell'attenzione.

Fiorella e Mayer (2015) operano una ricognizione dei contributi all'origine della teoria dell'apprendimento generativo, individuando le radici di tale teoria negli apporti di Barlett (1932), di Piaget, della Gestalt Theory, di Atkinson & Shiffrin, (1968), di Brandford & Franks (1971), di Kintsch & van Dijk (1978), di Ausubel, (1960). In particolare, Barlett (1932) concepisce l'apprendimento come un atto di costruzione, in una prospettiva di integrazione delle nuove esperienze con le

strutture della conoscenza e gli schemi già esistenti; la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget definisce l'assimilazione e l'accomodamento come due processi di integrazione a schemi esistenti; la *Gestalt Theory* distingue l'apprendimento che si basa sulla memorizzazione da quello fondato sulla comprensione (Wertheimer, 1959); Atkinson & Shiffrin (1968) si concentrano sui modelli di processazione delle informazioni in memoria e Brandford & Franks (1971), Kintsch & van Dijk (1978) su quelli applicati alla comprensione del testo; Ausubel (1960) si sofferma sulla natura organizzativa della conoscenza; Luria teorizza sul cervello umano sul piano neurofisiologico.

Nell'ambito del processo di operazionalizzazione della teoria wittrockiana, con riferimento alla generazione di significato, Lee, Lim & Grabowski (2010), sviluppano un modello che rende evidente la correlazione generativa tra relazioni, significati e conoscenza sostenibile e applicabile a nuove situazioni. Morrison & Lederman (2003) dimostrano come il mutamento che interessa le componenti del pensiero generativo sia continuativo nel tempo, mettendo in rilievo che nel processo di ristrutturazione e ridefinizione dei propri schemi cognitivi implicato dall'elaborazione e dal dare senso ai contenuti, si ha un'integrazione della conoscenza.

Le quattro componenti dell'apprendimento generativo (generazione, motivazione, attenzione e memoria) individuate da Wittrock (1989) sono sempre poste in relazione con l'insegnamento. Mayer (2009, 2011, 2014) individua prima selezione, organizzazione e integrazione (SOI) e poi, con riferimento alla teoria multimediale dell'apprendimento, parla di selezionare, organizzare, associare e regolare (SAOR). Secondo Fiorella e Mayer (2015), in connessione con questi processi, l'apprendimento generativo richiama la *load cognitive theory* (Sweller, Kalyuga & Ayres, 2011), secondo cui è necessario insegnare quali sono i concetti rilevanti e le procedure per costruire la conoscenza; esiste, dunque, una zona di assistenza nella quale somministrare materiale favorisce l'apprendimento ottimale (Medimorec et al. 2015). Nella visione di Wittrock (1990), il ruolo dello studente è investito da un cambiamento, in quanto diventa fonte di piani, intenzioni, obiettivi, idee, memorie, strategie ed emozioni. Lo studente le mette in atto in maniera attiva,

selezionando e costruendo significati a partire da stimoli e conoscenze sulla base di esperienze.

Fiorella e Mayer definiscono l'apprendimento generativo in termini di apprendimento significativo, trasferibile nella soluzione di problemi mai incontrati prima. Si tratta quindi di un cambiamento causato dall'esperienza e che si verifica quando chi apprende interpreta le informazioni, non ricevendole passivamente.

Si registra il passaggio da una logica sommativa a quella del processo di *sense making*, caratterizzato dalla comprensione delle informazioni e dalla loro integrazione con la conoscenza pregressa, cogliendo l'informazione rilevante, ordinando le informazioni entro una struttura e integrando tra di loro le strutture cognitive con la conoscenza pregressa e la memoria a lungo termine. In particolare, Fiorella e Mayer (2015, 2016) sottolineano l'importanza di imparare facendo e pensando a quello che si sta facendo, costruendo associazioni creando nuove connessioni tra i nodi, comprendendo, memorizzando, dando senso a quanto appreso, all'interno di un'attività sociale, applicando alle situazioni, sostenendo il processo cognitivo durante l'apprendimento. Tali dinamiche sono potenziate dalla dimensione ludica; il gioco offre, infatti, le condizioni per l'interazione sociale e per l'apprendimento esperienziale e per prove ed errori, in particolare la simulazione offre uno spazio privilegiato (Loon, 2015; Morrison et al. 2015).

Sono queste modalità ad attivare la trasformazione delle informazioni in conoscenza. La generazione di conoscenza avviene sempre in modo personale.

Al fine di sostenere il processo cognitivo durante l'apprendimento, Fiorella e Mayer (2015) indicano otto strategie *evidence-based* utili al miglioramento: riassumere, mappare, disegnare, immaginare, auto-valutare, auto-esplorare, insegnare e mettere in atto.

#### *4.3.1 Significati e definizioni*

Sebbene il termine generatività sia ampiamente utilizzato in ambito pedagogico, nella ricerca di settore non si rinvengono una definizione e un significato unanime. Dario si interroga sull'esistenza di un *framework* della generatività entro i discorsi pedagogici internazionali epistemologicamente fondato, al fine di ottenere una definizione di conoscenze, concetti, teorie, strumenti e tecniche legati al tema e

identificare gli ambiti nei quali la ricerca debba orientarsi. Su questa linea, Dario giunge ad una definizione che restituisce uno sguardo complessivo entro la cornice della formazione.

Ciò che emerge in maniera trasversale a tutti gli studi sulla generatività è la ricomposizione di ogni dualismo. La conoscenza che ciascuno possiede del mondo risulta essere ampiamente determinata, infatti, dalla concreta forma del suo corpo, inteso come sistema motorio e percettivo, e dalle assunzioni ontologiche sul mondo, incardinate nel suo corpo e nel suo cervello. Il fenomeno definito “*situatedness*”, per cui il comportamento intelligente trae origine dall’ambiente e dall’interazione degli agenti, è uno degli aspetti più interessanti dell’epistemologia naturalizzata (Wimsatt, 1986). Ne consegue che il nostro processo di significazione è costante e produce atti di significazione fortemente radicati nei sistemi di simboli condivisi, su cui si fonda ciò che definiamo cultura (Brockmeier, 1998). A fronte di tali considerazioni, cambia nettamente la concezione dell’individuo che apprende e genera conoscenza (Dario, 2014). La comprensione è un’abilità di tipo pragmatico e prelinguistico oltre che semantico (Francesconi e Tarozzi, 2012, 276). Mentre costruisce la conoscenza dell’oggetto, l’individuo sviluppa conoscenza di sé e coscienza del funzionamento dei processi cognitivi. L’intercorporeità e l’intersoggettività degli organismi fanno sì che il sé e l’altro emergano reciprocamente. L’eteronomia, oltre che la sua autonomia, conferisce al soggetto la possibilità di sviluppare una competenza incorporata. Rispondendo in maniera significativa all’ambiente e sperimentando e incorporando media rappresentazionali e simbolici della cultura materiale, egli svolge processi di *sense-making* e di *symbolic meaning*.

Da qui scaturisce, nell’ambito dei bisogni del XXI secolo, la centralità della soluzione di problemi e del *sense-making*, l’importanza del pensiero creativo, del *problem solving*, del pensiero critico, dell’adattabilità, della comunicazione complessa, della costruzione di argomenti *evidence-based*, per essere in grado di dare origine ad una conoscenza e possedere capacità trasferibili.

La teoria dell’autopoiesi e le neuroscienze hanno messo in luce la concatenazione di aspetti della mente, delle emozioni e delle relazioni nei processi della formazione e della creatività, evidenziando il legame con il mondo dell’esperienza, grazie al

dispositivo etero-organizzativo (ambiente e altri). La forza dell'interconnessione è tale che l'esperienza influenza le modalità di rilettura del genoma e, di conseguenza, l'intero sviluppo (Damasio, 1995).

È a partire da tali considerazioni che Dario (2017), dalla definizione del concetto di generatività, delinea uno specifico *framework*. L'altro precede l'individuo ed è il rapporto con l'altro a sostanziarci sul piano identitario. La formazione della soggettività è legata al mondo più prossimo (famigliare) e a quello altro. In una prospettiva temporale tesa a dare senso alla propria storia, tale relazione è la condizione costitutiva della possibilità di emersione del senso. Nella relazione con gli altri, il sé evolve (Steinbock). La percezione di tale relazione e del divenire esprime la funzione di attribuzione di significato al futuro propria della generatività, la sua natura morfogenetica predittiva, legata alla produzione di nuove forme. In genere essa si associa alla creatività, intesa come produzione e generazione di nuovo (Minello & Margiotta, 2011) ma la generatività, più che un processo di innovazione, costituisce un processo formativo, per l'attenzione al futuro inteso come capacità di prevederlo, l'interesse verso quello che succederà, la trasmissione. La formazione è un processo generativo in quanto progetto che dà forma all'azione e generando trasformazione produce effetti sugli altri (Margiotta, 2015, 108).

Nel sottolineare il significato di produzione e cooperazione della generatività, l'essere umano viene visto come organismo poietico, in grado di creare, trasformare e rinnovare la sua esistenza e la sua condizione (Miettien, 2015). La generatività contempla alcune dimensioni: di contenuto (è funzionale ai bisogni umani), di processo (in rapporto alla *governance* legata ai cambiamenti sociali), socio-politica (incremento delle *capabilities*), di *empowerment* (ampliamento dell'accesso alle risorse). Ciò che è generativo, dunque, promuove il cambiamento (Gergen, 1978). Le principali caratteristiche della generatività sono la ricorsività processuale e strutturale e la combinazione: ogni sistema dipende dall'altro per la relazione che ha con esso, dalla relazione nasce un potere energizzante (Strong, Ross, & Sesma-Vazquez, 2015) che assicura il passaggio dal pensiero all'atto; è scambio intersoggettivo, un moto di trasmissione da cui nasce il nuovo da processi di co-emersione. Nelle pratiche funziona come un *habitus* che orienta in quanto appartenente alle strutture profonde dell'agente (Bourdieu, 1977, 1998).

Dalla ricognizione delle teorie più significative rispetto all'approfondimento della generatività per la formazione, Dario (2017) isola una serie di assunti di base della generatività, evidenziando gli avanzamenti rispetto al passato in ambito pedagogico e mettendo a punto un modello descrittivo denominato 4G, perché riguardante la personalità generativa, il pensiero generativo e i processi formativi e di apprendimento.

Gli assunti mettono in evidenza come la generatività attenga alla

produzione di conoscenza ed esperienza nuove, di valore e trasferibili per il futuro di sé e dell'altro (*Acting to care*). [...] la nuova conoscenza è sempre applicata a nuove situazioni ed è una sorta di apprendimento continuo dentro e fuori dall'azione. In essa si connettono conoscenza, azione, intersoggettività perché conoscenza ed esperienza prendono forma simulando e prevedendo il nuovo entro un orizzonte storico e culturale profondamente intersoggettivo (Dario, 2017, 147).

#### **4.4 Verso un *framework* della Generatività**

Il *framework* della generatività di Dario (2017) propone una combinazione delle teorie sulla generatività con i tre filoni che informano l'indagine da lei condotta: le teorie dello sviluppo, la ricerca *evidence-based*, la ricerca sulle comunità. Le teorie del nucleo della generatività emergenti dall'analisi sono quella dei sistemi e quella neurofenomenologica, quella della creatività (intesa anche come *poiesis*), quella evoluzionista, la *grounded theory*, la teoria della *capabilities*. Il sostrato comune a questo nucleo teorico è rappresentato dall'enfasi sulla descrizione multipla e multiprospettica, sulla non linearità e ricorsività, sulla complessità, sulla relazione, sulla visione del tutto come più della somma delle parti, sul cambiamento e sul contesto. Il principio di fondo formulato da Dario (op.cit.) è che l'apprendimento sia un processo complesso di adattamento al contesto e, insieme, di creazione entro strutture dinamiche complesse, all'interno delle quali gli allievi sono collegati al loro ambiente, ovvero, agli altri. In linea con la visione vygotskyana dello sviluppo come cambiamento rivoluzionario, la letteratura internazionale sulla generatività ha rotto il paradigma baconiano, accogliendo le tesi evoluzioniste. Darwin ha insistito su come sia il corpo a determinare quello che possiamo esperire e pensare, congetturare e ragionare. Bateson (1976) sostiene che l'essenza di tutto ciò che è

vivente è mentale ed epistemologica, per cui mente e creatura si equivalgono. A questa equazione, Maturana fa corrispondere quella tra cognizione e vita.

Il confronto con il mondo dell'ecologia e della biologia svela i fondamenti della generatività caratterizzanti i sistemi (Bertalanffy, Bateson), propri del mondo, dell'essere umano e del suo comportamento. La generatività rinvia, dunque, a «un conoscere come apprendere per evolvere» (Dario, 2017, 149). Ciò che contraddistingue l'entità del sistema è la composizione data da numerosi elementi interconnessi, per cui il mutamento di una singola parte si riverbera sull'intero sistema e la comprensione del suo funzionamento esige coglierlo nella sua globalità. Ecco perché, in netta contrapposizione con i modelli di sistemi simbolici *disembodied* e *cultureless* di matrice cognitivista classica, sono centrali la relazione, la retroazione (*feed-back*) e la logica circolare. Come sottolineato da Thompson (2010), l'individuo è il prodotto di una co-emersione, di una rete cognitiva distribuita di simboli culturali (Dario, op.cit., 150).

Ne deriva che è possibile il rinnovamento personale, sociale e globale, per cui la generatività è in grado di rispondere alle questioni eco-sistemiche, attraverso le teorie delle *capabilities*. L'approccio di Nussbaum & Novick (1982), Nussbaum (1999) e Sen (2001, 2011, 2014a, 2014b) può informare nuove politiche in grado di tradursi in obiettivi chiari, *leadership* orizzontali, nel riconoscimento del potere di ambienti capaci di supportare il cambiamento generativo (Carmeli & Russo, 2015). Ciò esige processi che favoriscano il pensiero generativo. Come realizzare il potenziale delle persone è proprio la questione alla base della capacitazione (Alessandrini, 2015). Secondo Nussbaum, le *capabilities* corrispondono alla competenza ad agire che dipende dalla personale dotazione di risorse cognitive e relazionali e dalle capacità soggettive di utilizzarle operativamente. L'affermazione delle *capabilities* avviene a condizione che si creino le possibilità di espressione delle proprie competenze.

Se questa è la condizione per la libertà generativa del singolo, che può rendere generativa una società, cosa fa un cambiamento sociale positivo? Occorre immaginare ed agire verso nuovi modi di essere, pensando di poter contribuire alla formazione del mondo di domani. Questo nesso tra essere e divenire deve porsi a fondamento delle pratiche educative per superare la tradizionale associazione



estrazione sociale-risultati. Abbate (2015) spiega molto bene questo processo rimarcando il ruolo dell'immaginazione narrativa nell'educazione: consente di cogliere il senso del valore umano mediante la dimensione emotiva, sia personale che collettiva. Nell'ottica delle *capabilities*, il concetto delle competenze si focalizza sui fini dell'azione, cioè l'agentività/libertà sostanziale che si persegue convertendo il proprio set di risorse in realizzazioni di «funzionamenti». Il saper fare, la saggezza pratica, la rete di relazioni costituiscono le *capabilities* che possono assicurare l'efficacia dell'azione e valorizzare le risorse disponibili (Magatti & Giaccardi, 2014).

## 5. Il modello della Generatività 4G: personalità, pensiero, processi formativi e apprendimento

Dal quadro delineato rispetto agli assunti elaborati dalla ricerca condotta da Dario (2017) e dalle principali teorie di riferimento sul tema della generatività (cfr. tab. 1) emerge, dunque, l'importanza di prestare attenzione alla ricorsività, alle evidenze neuroscientifiche, al superamento di un apprendimento adattivo, all'ambiente.

Tab. 1 – Comparazione tra approcci tradizionali in ambito pedagogico e assunti base della generatività

| <b>Dimensioni</b>             | <b>Approcci tradizionali</b>                                     | <b>Assunti base della generatività</b>  |
|-------------------------------|--|---|
| <i>Processualità</i>          | Linearità  | Ricorsività e <i>open ended</i>   |
| <i>Radici adattive</i>        | Separazione tra vivente ed ambiente; Ricerca delle dicotomie     | Co-emersione di individuo e ambiente; Ricerca delle connessioni   |
| <i>Produzione</i>             | Creazione  | Generazione (trasmissione, creatività e responsabilità)   |
| <i>Conoscenza e coscienza</i> | Separazione dei processi; Conoscenza come processo di astrazione | Co-evoluzione di coscienza e conoscenza; In tutti i viventi la conoscenza adattiva avviene per morfogenesi, nei soggetti umani si realizzano processi <i>off-line</i> |
| <i>Rappresentazione</i>       | Astrazione   | Non esistono solo processi <i>off-line</i> o di ripresentazione connessi a empatia e memoria  |
| <i>Linguaggio</i>             | Produzione di metafore di analisi                                | Produzione di metafore generative o di <i>shift</i>   |
| <i>Visione del problema</i>   | Separazione tra individuo e situazione problematica              | Coinvolgimento dell'individuo nella situazione problematica   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <i>Relazione</i>                                    | Importanza del soggetto e della soggettivazione;<br>Separazione tra le persone | Intercorporeità e intersoggettività alla base dell'empatia; profonda interconnessione tra le persone; empatia e sentimento sono alla base di processi di alto livello |
| <i>Natura delle strutture sociali e dei sistemi</i> | Disfunzionalità  | Regolazione, miglioramento ed evoluzione  |
| <i>Personalità</i>                                  | Adattabilità vs Innovatività   | Generatività  |

Fonte: Ns. adattamento da Dario (2017, 151-152)

Da qui nasce il modello descrittivo della generatività 4G a cui si è fatto cenno sopra, articolato nelle seguenti dimensioni: personalità generativa; pensiero generativo (*small generativity*); pensiero generativo (*big generativity*); processi formativi e apprendimento.

Il modello presentato da Dario si iscrive nella prospettiva delle politiche internazionali (OCSE, 2014; PISA 2012) per comprendere come la personalità generativa nel cittadino del futuro, vada oltre la creatività. A partire dalla tesi di Pang (2015) che evidenzia il ruolo della creatività nell'educazione (Beghetto & Kaufman, 2010; Starko, 2010; Sternberg & Williams, 1996) e dalle verifiche attestate da PISA 2012 circa l'assenza di un pensiero divergente nella soluzione di problemi (Wertheimer, 1980), Dario porta all'attenzione l'esistenza di un paradigma incentrato su un tipo di personalità caratterizzata da due forme di pensiero che governano il generativo: il primo è relativo alla generazione di un'idea (g), il secondo, di natura formativa, inerente la produzione di conoscenze ed esperienze di valore per il futuro (G). Propone, inoltre, un modello esplicativo della formazione generativa che spieghi l'apprendimento originato da ogni processo generativo.

L'analisi della personalità generativa richiede una lettura critico-ermeneutica che conduca alla scoperta delle condizioni del suo emergere: i significati della storia di cui si è parte, la cultura e le pratiche discorsive. Il richiamo va a Husserl, il quale introduce il soggetto generativo, ovvero, "abitante abitato" che, oltre a situarsi in un luogo, dentro una rete di relazioni, ne è parte (Giaccardi & Magatti, 2014). Nella visione fenomenologica, è l'esperienza situata, mediata dal contesto, a schiudere emergenze e rivelazioni, reclamando, però, la tematizzazione di autonomia e

responsabilità individuale, di valore - oltre che nella situazione del momento – inteso come capacità di esistenza nel futuro, contro la stagnazione.

Emerge chiaramente l'imperativo della generatività per l'uomo del futuro, a fronte anche delle teorie dell'azione, dello sviluppo aziendale e della personalità (Dario, 2017). La generatività, quale capacità di crescita del soggetto, nel contesto organizzativo si traduce nell'attenzione allo sviluppo di una mentalità "appreciative" (Veltrop, 2002), attraverso *leadership* orizzontali, dove la cura è preponderante rispetto a *performance*, risultati e misurazione (Bushe, 1998, 2007). A riguardo, Dario (2017), porta l'esempio della capacità di Adriano Olivetti di sviluppare una "comunità lavorativa", mettendo in campo il capitalismo comunitario di Thurow (1996). Secondo Dario, in prospettiva evolutiva, si profilano forme di co-imprenditorialità, mediante la creazione di comunità orizzontali di responsabili e un processo antropocentrico che con l'approccio autobiografico favorisca sviluppo organizzativo e individuale (ivi, 155).

Il soggetto generativo assume su di sé uno scopo di sviluppo individuale del singolo e della collettività (Awang-Hashim, Kaur, & Noman, 2015) e agisce in un ambiente umano di collaborazione, valorizzativo dell'altro e del potenziale. La personalità generativa presenta una spiccata percezione di auto-efficacia, basata su propri sistemi di credenze, e si caratterizza per la proattività (Bandura). L'autoefficacia è alla base della resilienza di fronte a sfide, fallimenti e alla disposizione a spendersi al massimo per rendere azione il proprio pensiero. Poiché la resilienza è un processo dinamico di adattamento alle avversità, ad essa si associano elevati livelli di *recovery*, di ritorno ad uno stato di equilibrio e *sustainability*, di assorbimento delle perturbazioni. La personalità generativa si caratterizza per il forte senso del sé e per la capacità di relazione interpersonale. Il forte senso del sé si estrinseca in termini di stima di sé, *self-efficacy*, *self-understanding*, orientamento positivo, controllo dei comportamenti negativi e meccanismi di difesa, *ego-resilience*, resistenza; mentre la capacità di relazione richiama la cura e il riconoscimento dell'altro. In questo esercizio di bilanciamento, il punto di equilibrio è dato da una posizione intermedia tra adattamento ed innovazione. Il generativo è in grado di operare una ristrutturazione della situazione, di risolvere il problema in maniera differente, di migliorare lo stato dell'organizzazione e del gruppo di cui è parte, con una visione

del futuro attenta alle nuove generazioni. L'intelligenza *appreciativa* che contraddistingue la personalità generativa gli permette di andare oltre una visione meramente creativa (Thatchenkery, 2009a).

Il pensiero generativo presenta una doppia componente. Il legame ricorsivo mente-cervello-contesti spiega il “farsi epigenetico” del cervello, la sua plasticità e la capacità di cambiamento in funzione degli stimoli del contesto. Ne è un esempio il linguaggio che, in quanto complesso di simboli culturali, trasforma la natura della cognizione umana, la costruzione di categorie, relazioni, analogie e metafore, nonché visione e inclusione della prospettiva altrui (Tomasello, 1999).

Cosa c'è, dunque, alla base del pensiero generativo? Quale il suo fondamento? È evidente la necessità di collocarsi nella prospettiva della *grounded theory* che, sul piano cognitivo, salda l'integrazione tra sistemi modali (percezione, azione e introspezione) e amodali (di rappresentazione dell'esperienza). La *grounded cognition* non solo riconosce il ruolo del corpo ma anche la rilevanza della simulazione, nella percezione, nella costruzione di eventi futuri, nell'elaborazione concettuale.

Il modello presentato da Dario, come emerso, distingue due forme di pensiero. Il pensiero *small G* riguarda la generazione di un'idea mentre quello *big* è un pensiero complesso. Tale distinguo nasce dalla constatazione del fatto che gli studi di neuroscienze cognitive, nell'ambito del modello *geneplore* (Finke, Ward, & Smith, 1992) riferiscono la generatività alla generazione di un'idea (Abraham, 2016), quale prima fase del processo creativo, distinguendola dai processi di valutazione. Vista la debole diffusione del concetto di generatività, appropriazione creativa ed apprendimento profondo risultano spesso separati nella formazione (Hargreaves, 2000).

Il collegamento con i processi *open ended*, oltre a riguardare il contesto della rete attiene alla cognizione quando si associa a debole dipendenza da elementi esterni e spontaneità. La generazione di idee è spontanea e risulta indipendente dagli stimoli esterni. A riguardo, Beaty, Benedek, Silvia, & Schacter (2016) parlano di *self-generation*. Le evidenze neuroscientifiche corroborano la tesi secondo cui la generazione di un'idea avvenga proprio quando il controllo cognitivo si allenta, sebbene sia fisso lo scopo. Emerge come la generatività sia connessa a diverse aree

del cervello (Fink & Benedek, 2014) e numerosi siano i processi e gli esiti correlati (ideazione, *insight* e associazione). Rispetto a problemi aperti, la generatività attiva le conoscenze in memoria, combinandone vari aspetti. Funzionano i *network di default* associati al pensiero spontaneo (il *mind wandering*, la simulazione mentale, la cognizione sociale, il recupero autobiografico e il pensiero episodico futuro): una varietà di aree cerebrali è coinvolta in attività senza un compito cognitivo collegato con l'esterno. Il *default network* tende ad attivarsi quando il cervello, pur avendo un obiettivo, è in *resting state*, per cui non si è coinvolti in compiti cognitivi che hanno implicazioni con il reale. Il soggetto entra per ben 4000 volte durante il giorno in questo stato di *daydreaming*, per circa 14 secondi, in genere inconsapevolmente, vivendo delle *mini-incubation* (Wallas (1982). Lo stesso *insight* è collegato a momenti di arresto, durante i quali si attivano associazioni remote e distanti. In generale, gli studi mostrano che numerosi processi *top-down* coinvolgono la memoria (Benedek et al., 2014); l'utilità delle funzioni di *esecutive* è significativa quando la generazione di idee si sgancia da quelle più vecchie; nei comportamenti creativi (de Manzano & Ullén, 2012) si attivano le stesse aree coinvolte nella generazione libera di azioni (*default*).

La generazione di un'idea non è pensiero generativo, non coincide con il pensiero complesso, che invece contempla diverse aree nelle quali si integrano presa di decisione, ragionamento, pensiero creativo, critico, *problem solving* e immaginazione, di cura e di speranza. In tutti i processi di pensiero che vedono il soggetto coinvolto in attività di *decoupling* (immaginazione, recupero autobiografico, teoria della mente, ecc.), si ha un'autogenerazione del pensiero (Andrews-Hanna, Smallwood & Spreng, 2014).

La cognizione non nasce, però, solo da *network di default*, ma anche da forme di pensiero governate da un compito. Circa il 30-50% della giornata è costituita da pensieri sconnessi dagli eventi reali di cui si è consapevoli o dalla quotidianità (di cui ci accorgiamo). Questi pensieri sono correlati a dimensioni dell'interazione, quali i significati personali, l'orientamento temporale, la valenza sociale, la consapevolezza somato-sensoriale e i formati rappresentativi (discorsi interni e immaginazione).

## **5.1 Attività alla base dello sviluppo del pensiero generativo e aree cerebrali coinvolte**

Come suggerisce Bruner (1967), è importante individuare quali attività sono alla base dello sviluppo del pensiero generativo nelle interrelazioni della complessità, contemplando il ragionamento, la presa di decisione, il pensiero creativo, il *problem solving*, il pensiero critico e quello di cura e speranza.

Ripercorrendo la dissertazione di Dario (2017), di seguito, brevemente, ci concentreremo su ciascuna delle seguenti attività.

### *5.1 Ragionamento*

Il ragionamento è l'abilità mentale consistente nell'elaborazione e nella costruzione di relazioni tra informazioni già acquisite e codificate dalla memoria (Nicoletti, Ruminati, 2006), risalenti alle teorie della logica mentale, dei modelli mentali, delle euristiche, del *predicting coding*. Ciò che lo contraddistingue è l'inferenza, ovvero, la possibilità di sviluppare nuove idee mediante processi induttivi – secondo il pensiero verticale di De Bono (1992) -, deduttivi e abduttivi. Questa possibilità è data dal complesso dei processi mentali che consentono di inferire sulla realtà, passando dalle conoscenze in possesso a quelle inferite (Clark, 2013; Friston, 2012; Lampert & Clark, 1990). Secondo la teoria della logica e del *predicting coding*, la mente procede in base a schemi formali di inferenza che riducono l'errore e assicurano soluzioni ritenute valide. Il ragionamento è connesso sia a processi logici di tipo deduttivo che a forme induttive. Nel primo caso, come per il sillogismo aristotelico, il funzionamento è legato a modelli mentali di esplicazione che consentono di manipolare rappresentazioni della realtà (Johnson-Laird, 1983); nel secondo, attraverso l'esperienza quotidiana si formulano conclusioni, ipotesi logicamente valide, sulla base della probabilità, soprattutto quando scarseggiano le informazioni, bisogna prendere delle decisioni, costruire nuovi concetti.

I processi di ragionamento sono stati oggetto di molteplici teorizzazioni sui formati della conoscenza. In letteratura si registrano due filoni prevalenti: proposizionale e pittorico. Esponente di spicco del primo filone è Pylyshyn (1973), secondo il quale la conoscenza è rappresentabile in termini di proposizioni, ovvero, come sequenza di simboli. Sulla base di queste si costituisce la descrizione di un oggetto, con una

rappresentazione discreta e digitale, senza la corrispondenza a parole o immagini. Il formato delle rappresentazioni proposizionali è, dunque, simbolico, linguistico e descrittivo. Da qui, nascono i concetti di *frame* e *script*, quali forme di utilizzazione della conoscenza, di tipo dichiarativo o procedurale, tese ad assicurare il funzionamento dei sistemi esperti. Il secondo filone è riconducibile a Kosslyn (2014; 2015), il quale, con riferimento al cognitivista Neisser, pone l'attenzione sulle immagini mentali, concentrandosi sulle modalità di immagazzinamento delle informazioni, su base computazionale. Definisce tali modalità di tipo pittorico, in quanto la realtà non si descrive, bensì si rappresenta.

Integrando questi due filoni, Johnson-Laid (1983), Paivio (2014), Dario (2016, 254-255) mettono in rilievo come il ragionamento fa riferimento a rappresentazioni di tipo modale o amodale. Nel primo caso, i formati (rappresentazionali) sono connessi alla base senso-motoria (Clark, 1997, 2008; Pow, van Gog & Pass, 2016; Barsalou, 1999; 2008; Gallese, 2001, 2003) e fungono da modelli di controllo interattivo rispetto al rapporto organismo-ambiente; nel secondo caso, c'è un rispecchiamento, un'equivalenza simbolica tra un'entità della realtà e un codice computazionale trasferibile su altri supporti (Fodor, 1975, 1983; Pylyshyn, 1973, 2003).

## 5.2 Presa di decisione

Per quanto riguarda la presa di decisione, occorre sottolineare come essa costituisca quel processo tramite il quale è possibile vagliare le alternative e scegliere la più fruttuosa, con un atto consapevole (Rumiati, 2000). A lungo ha dominato l'approccio teorico di tipo normativo di Von Neumann e Morgenstern (1947), secondo il quale il "decisore ideale" si comporta in relazione a una scelta che deve affrontare, in un quadro chiaro della situazione, per massimizzare l'utilità attesa. Tale modello non considera i limiti del decisore umano né le influenze del contesto (Job e Rumiati, 1988). È proprio sulla base del riconoscimento di tali limiti che Simon formula il modello della razionalità limitata, sostenendo la razionalità intenzionale degli individui. A fronte dell'inadeguatezza esplicativa dei modelli normativo e di quello razionale, il modello descrittivo (Rumiati, 1988) si concentra su come effettivamente gli individui decidono. Da qui prende le mosse il pensiero

di Damasio (1994), il cui approccio neurobiologico pone attenzione al ruolo delle emozioni nel pensiero razionale, considerando le aree orbitofrontali da cui dipende il controllo dell'azione e il processo decisionale ed enfatizzando il legame tra emozione e azione razionale. Per Damasio (1990), non solo le emozioni influenzano le facoltà mentali (LeDoux, 1996; Rolls, 1999, 2000), ma le risposte emotive sono legate ai processi di ragionamento e decisione. Le sue ricerche con persone con danni alla corteccia prefrontale ventromediale e incapaci di risposte emotive dimostrano come queste manifestino una incapacità a decidere nel modo migliore. Da qui il superamento dell'orientamento organico, di stampo cartesiano, nella spiegazione di molte malattie e della netta separazione mente-corpo. Damasio (1994) riconosce come l'apparato della razionalità sia parte della regolazione biologica sia parte da essa e si costituisca al suo interno. In tal modo, si restituisce connotazione biologica alla coscienza e si coglie la connessione della mente con un organismo intero, dove cervello e corpo sono integrati e in interazione con un ambiente fisico e sociale. (ivi, 341). Damasio ribalta, dunque, il principio "cogito ergo sum" e introduce l'ipotesi del *marcatore somatico*, a partire dall'idea della funzione determinante di emozioni e sentimenti rispetto al comportamento razionale. Un'alterazione/danno nei settori del cervello che si occupano di emozioni si riverbera nel processo di ragionamento e di presa di decisione. Il marcatore somatico interviene proprio marcando le sensazioni corporee provocate da immagini di una situazione: in situazioni simili, il soggetto limita le alternative su cui applicare il ragionamento. Per Damasio, la relazione tra emozioni, marcatore somatico ed aree prefrontali è molto stretta: la comparsa di uno stimolo già *categorizzato* attiva una specifica risposta somato-sensoriale, che *marca in maniera* positiva o negativa le rappresentazioni mentali delle conseguenze legate alle varie opzioni di risposte comportamentali attuabili. Si tratta di un meccanismo che può agire in modo cosciente o subcosciente, non sostituendosi al soggetto nella deliberazione ma favorendo il fronteggiamento ottimale delle situazioni quotidiane. Sulla base di una serie di esperimenti, Damasio conclude che il processo di ragionamento è sostenuto dalle previsioni inconsce, ma queste non decidono per l'interessato, bensì facilitano il processo di conoscenza e logico, necessario per le decisioni consce.



### 5.3 Pensiero creativo

Riguardo al pensiero creativo, Dario (2017) evidenzia come esso svolga un ruolo critico nel pensiero umano e sia coinvolto in svariate attività. A partire da una definizione di creatività intesa in termini di «una nuova e personale attribuzione di significato ad esperienze azioni e eventi e il processo di ideazione che connette elementi cognitivi dissociati connettendoli e formulando nuove unità funzionali che prevedono tipi di apprendimento differenziato per facilitare il processo generativo» (170) emergono i punti di connessione con i meccanismi di apprendimento. A riguardo, la teoria della generatività di Wittrock (1992) sostiene che la comprensione e la capacità di lettura caratterizzanti l'apprendimento profondo sono originate proprio da processi di generazione di relazioni tra concetti, esperienze, apprendimento pregresso e nuove informazioni. Questa visione rimanda, secondo Dario (op.cit.) a quella di Scott et al. (2005). Secondo la loro combinazione concettuale, il processo creativo di nuova conoscenza si struttura sulla base dell'integrazione di distinti concetti, attraverso un riarrangiamento di elementi dentro un concetto esistente (ivi, 80). È quello che Beghetto e Kaufman (2007) definiscono *minicreativity*, giungendo a sostenere che la comprensione è creazione, in quanto i processi creativi implicano costruire personalmente conoscenza e comprensione (91).

Alla luce del rilievo del pensiero creativo, bisogna riconoscere come, rimarca Dario (ivi), esso costituisca un aspetto misterioso di quello umano (Boden, 1994), per molto tempo inesplorato (Guilford, 1962), oggetto di definizioni disparate (Harris, 1998; Guilford, 1962; Busato, 2007; Amabile, 1996; Sternberg, 2001; Treffinger, Isaksen, & Stead-Dorval, 2006; Bruner, 1969).

La tabella sottostante propone una rappresentazione delle principali definizioni riportate da Dario (ivi, 88-89).

Tab. 2 – Definizioni di creatività

| <b>Autore</b> | <b>Definizione</b>  |
|---------------|---|
| Harris (1998) | l'abilità di inventare e immaginare; l'attitudine ad accettare il nuovo e quindi una forma di flessibilità (posizione riscontrabile anche tra le caratteristiche della creatività illustrate da Guilford (1962) |
| Busato (2007) | Libertà e capacità di dar vita ad un pensiero originale, vedere nuovi rapporti, avere intuizioni che appartiene a più ambiti di applicazione.   |

|  |  |
|--|--|
| Amabile (1996)                             | l'insieme di motivazione, conoscenza e abilità in un dato campo. che la coniuga con la capacità di riprodurre la complessità, rompere schemi mentali durante la soluzione di un problema; la conoscenza logica; impegno e capacità di staccarsi dai problemi |
| Sternberg (2001)                           |  |
| Treffinger, Isaksen, & Stead-Dorval (2006) | il pensiero creativo incontra i paradossi e indica la nascita di possibilità originali   |
| Bruner (1969)                              | una produzione che produce sorpresa  |

Fonte: Ns. elaborazione su rassegna Dario (2017).

Prendendo in rassegna le definizioni di creatività, l'elemento discriminante appare legato al fatto che la si intenda in termini di attitudine personale o di pensiero.

Una lunga tradizione ha associato la creatività alla genialità. È piuttosto recente, infatti, il riconoscimento della sua natura di abilità consistente nel produrre un lavoro sia originale sia appropriato (Sternberg&Luhart, 1996; Munford, 2003), operando collegamenti con nuove soluzioni.

Riconducendo l'attenzione alla generatività, a differenza di quella parte di teorie della creatività (Smith, 1998; Ward, 2007) che sostengono che la generatività corrisponda alla generazione dell'idea, Dario afferma che creatività, comprensione e risoluzione di problemi sono interdipendenti, in quanto concorrono alla determinazione di nuovi significati, contribuendo alla generatività intesa non solo come generazione di un'idea. Nella sua dissertazione, Dario opera una ricognizione di teorie e modelli della creatività. Con riferimento ai principali modelli per la *small generativity*, concentra l'attenzione su *genesplore* e ulteriori teorie e modelli/fasi descrittivi delle modalità di sviluppo della creatività.

Di seguito, proponiamo un prospetto di sintesi degli esiti della ricognizione di Dario (ivi, 171-175).

Tab. 3 - Teorie e modelli della creatività

| <b>Teorie</b>                    | <b>Oggetto/Enfasi/Matrice</b>  | <b>Principali esponenti/modelli</b>  |
|----------------------------------|--|--|
| <i>associazioniste cognitive</i> | ricalcano l'ultimo comportamentismo la creatività si si esplica con processi cognitivi prevalentemente associativi in cui si collegano insieme elementi della conoscenza | Epstein<br>Il modello genesplore di Finke, Ward e Smith (1992)   |
| <i>economiche</i>                | l'investimento nella creatività è considerato un vantaggio   | il modello 3T di Florida (2002) che vede il mercato come capace di favorire le classi più pronte all'innovazione |
| <i>dello sviluppo</i>            | la creatività è parte del naturale sviluppo equilibrato della persona umana  | Vygotskij,<br>Rogers<br>Bruner   |

|                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| <i>evoluzioniste</i>          | seguono l'impostazione darwiniana per cui esiste un potenziale creativo in ogni individuo  |   |
| <i>del problem finding</i>    | la creatività si connetta alla definizione del problema  | studi sul comportamento esplorativo nella definizione del problema di F. H. Farley & Neperud (1988)   |
| <i>psicodinamiche</i>         | la parte inconscia è ritenuta l'area di generazione di un prodotto creativo; sono pulsioni di vita o di morte a originare il nuovo. Queste teorie tendono a spiegare quale tipo di energia governi il processo creativo ma non sono sufficientemente sostenute da evidenze sperimentali. | Freud   |
| <i>del problem solving</i>    | esplorano prevalentemente le euristiche attraverso le quali le persone risolvono i problemi. Esse considerano il <i>problem solving</i> come un processo razionale e che coinvolge la competenze   | studi sullo sviluppo professionale  |
| <i>del processo o modelli</i> | presuppongono che la creatività si sviluppi per fasi successive. Si delinea una specie di algoritmo <i>fuzzy</i> commistione tra logica sequenziale e euristica (flessibile e contingente)   | Wallas (1926); Osborn (1956); Vygotsky (1972); Koberg et al (1981); Barron (1988) psichico; Fritz (1991); Lubart e Sterberg (1995); Luperini (2004)   |
| <i>psicometriche</i>          | hanno come scopo la misurazione del fenomeno creativo. Da questi studi sono nate numerose teorie sul talento dominio-specifico   | Gardner, 1983; Runco & Albert, 1990   |
| <i>sistemiche</i>             | ritengono che la creatività non sia il frutto di singoli ma di sistemi e quindi da relazioni tra elementi interconnessi  | La teoria di Csikszentmihalyi (1988) parla di dominio (insieme delle conoscenze appartenenti a un dato settore), persona (agente che produce variazioni di conoscenza), campo (settore di riferimento). |

---

Fonte: *Ns. elaborazione sulla base della rassegna di Dario (2017).*

#### 5.4 Problem solving

Con riferimento al *problem solving*, Dario (2017) rinvia a due autori fondamentali in tema di generatività, Mayer e Wittrock (2006), i quali lo definiscono «un'elaborazione diretta al raggiungimento di uno scopo quando non ci sono metodi di soluzione ovvii per il risolutore» (287). Si tratta della trasformazione di una situazione iniziale in un obiettivo finale. Il *problem solving* si caratterizza per quattro aspetti rilevanti: è un processo cognitivo, determinato da un sistema interno cognitivo della persona, può essere inferito dal comportamento; comprende la rappresentazione e manipolazione della conoscenza da parte del solutore; è indirizzato in quanto prevede che il solutore raggiunga un dato obiettivo; è

personale, poiché l'obiettivo dato dalla soluzione è raggiunto grazie alle conoscenze e alle abilità del solutore.

Analoga è la visione di Sternberg (2001) che parla di una serie di passaggi da una situazione iniziale ad un obiettivo.

Jonassen (1997), Sinnott (1989) e Spiro, Feltovich e Coulson (1996) evidenziano come il principale contesto entro il quale si sviluppano in misura preponderante conoscenza ed esperienza è dato dalle situazioni complesse, generalmente associate alla formazione informale e non formale.

In base alle teorie dei modelli mentali, la costruzione di rappresentazioni di situazioni problema è continua e la modificazione in termini cognitivi è direttamente proporzionale alla mancanza di familiarità del problema e di una sua strutturazione. Emerge, quindi, la rilevanza del *setting* entro il quale l'individuo interviene.

I problemi richiedono strategie notevolmente diversificate, di tipo riproduttivo, produttivo, della scoperta e della trasformazione. La strategia riproduttiva si applica nelle situazioni in cui il problema è già stato risolto nel passato; quella produttiva, invece, esige lo sviluppo di nuove soluzioni, con la conseguente riorganizzazione e ristrutturazione del campo del problema; infine, un'ulteriore modalità strategica consiste nello scoprire e indurre le relazioni tra componenti del problema, con un effetto trasformativo.

Secondo Newell, Simon et al. (1972) e Simon e Newell (1958) la definizione dello spazio del problema è centrale. L'attenzione si concentra sulle strutture simboliche e le azioni risolutive che portano all'obiettivo.

Nei modelli mentali risulta determinante la struttura della conoscenza. Ne consegue che il soggetto assume posizioni diverse a seconda di tale struttura: può accadere che conosca solo le informazioni descrittive del problema circoscritte a determinate situazioni (*dimensione superficiale*); conosca la complessità del problema, i principi, le variabili chiave e le connessioni (*dimensione strutturale*); possieda un quadro generale della situazione e le informazioni sono sempre integrate con esso (*dimensione semantica*). Alla struttura della conoscenza di cui è in possesso il soggetto corrisponde una specifica tipologia di problemi da affrontare per il solutore: problemi di organizzazione e ordinamento richiedono una combinazione

secondo un dato criterio; problemi di scoperta e induzione pongono l'esigenza di codificare, inferire, corrispondere e applicare; problemi di trasformazione necessitano di un solutore in grado di agire la trasformazione da uno stato di partenza ad uno finale.

### 5.5 *Pensiero critico*

Rispetto al pensiero critico, Dario (2017) lo definisce in termini di un processo che consta di analisi e valutazione delle informazioni, considerazione delle differenti idee, alla base della metacognizione, intesa come capacità di riflettere sul proprio modo di pensare, acquisendo consapevolezza dei processi di analisi messi in campo. In merito a questa possibilità di diventare consapevoli, Orman-Mitchell (1992) parlano di autonomia del pensiero critico.

Sebbene non possa avere luogo conoscenza senza affettività, lo sforzo del pensiero critico risiede nell'applicare le caratteristiche dell'intelligenza associate al ragionamento, con imparzialità e neutralità nell'osservazione e nella valutazione (Cavallini, 2015). Il pensiero critico consente di sfuggire al *group thinking*, che secondo Dario (ivi), è alla base della semplificazione tramite il pensiero del gruppo sociale, così evitando o ridimensionando contrasti, analisi, critica, creatività. Individuare la fallace nel pensiero e nel ragionamento è fondamentale per l'autoriflessione. Il pensiero critico coinvolge, dunque, ragionamento, logica e riflessione.

In tema di pensiero critico, Dario pone enfasi sulla centralità della posizione del pedagogo Ennis (2013), che definisce il *criticalthinking* in termini di pensiero sia razionale che riflessivo, indirizzato a decidere cosa pensare o fare e articolato in una serie di fasi di interpretazione e comprensione, di analisi, di valutazione, di inferenza, di sistematizzazione, di autoregolazione. La prima fase di interpretazione e comprensione assume ad oggetto fatti, esperienze, situazioni, dati, giudizi, e inquadra il problema operando tramite categorizzazione, decodifica e chiarificazione. L'analisi focalizza le relazioni intercorrenti tra i concetti e le informazioni disponibili per compiere un'operazione di discernimento tra ciò che è pertinente al ragionamento e quanto non lo è. La valutazione inerisce l'attendibilità e l'affidabilità di informazioni, rappresentazioni e loro fonti. L'inferenza conduce a trarre conclusioni in coerenza con i fatti esaminati, considerando, bilanciando e

soppesando le opzioni, rimarcando le evidenze. La fase della sistematizzazione produce la definizione del risultato di ragionamento o spiegazione, coerentemente alle fasi di pensiero. Infine, l'autoregolazione costituisce la capacità di riflettere sul proprio modo di pensare e di utilizzare le attività cognitive, nell'ottica metacognitiva, attraverso l'autocorrezione e l'auto-osservazione. Dario sostiene che il pensiero critico sia un processo di conoscenza e intelligenza che conduce ad assumere la posizione più ragionevole e giustificabile circa un problema, superando quelli che sono i limiti del pensiero razionale. Alla base vi è un'attitudine che si esplicita in scetticismo, umiltà intellettuale, libertà di pensiero, profonda motivazione. Il pensiero critico non procede, tuttavia, senza incappare in errori associati ai difetti dei processi percettivi ed emotivi, alle imprecisioni nella comprensione delle situazioni, all'insorgere di malintesi, alla debole capacità logica (Fabio & Martnazzoli, 2008).

Sul piano della formazione, Baldacci propone una visione che riconosce nei luoghi della formazione, ambienti dove formare al pensiero critico, prescindendo da modelli di riferimento. Il concetto di "essere fuori dalla scatola", secondo Dario richiama Dewey, in quanto si sostiene che l'educazione al pensiero avvenga essenzialmente secondo modalità informali. Risulta incisivo, dunque, rafforzare quelle *soft skills* che generalmente si acquisiscono con l'insegnamento disciplinare nei contesti dell'apprendimento formale. Il pensiero critico risulta essere, piuttosto, l'esito di un complessivo processo formativo, che si pone all'interno e all'esterno della formazione formale (Baldacci, 2010, 2011, 2012).

### *5.6 Pensiero di cura e speranza*

L'ultimo tipo di pensiero che affronta Dario (2017) è quello di cura e speranza, sostenendo che le posizioni di McAdams e de St. Aubin (1992) rimandano a due forme di pensiero introdotte da Dombaycı, Demir, Tarhan, & Bacanlı (2011a) e Tarhan, Bacanlı, Dombaycı & Demir (2011b). Già contemplato nel modello cognitivo di Bloom (1956), il pensiero di cura è empatico ed etico; si caratterizza per il sentire preoccupazione per qualcuno, dargli attenzione e prendersene cura, sperare. Introduce il sentimento nella scelta, nel giudizio e nelle decisioni. È un pensiero di tipo *appreciative*, in quanto consente di valutare e aumentare il valore di qualcosa o qualcuno. Rinvia all'*ethical mind* di Gardner (1983). Presenta alcune

dimensioni principali: soggettiva, per cui aver cura vuol dire conformarsi alle istruzioni provenienti dall'esterno; la consapevolezza di ciò che viene sperimentato; decidere a quali regole obbedire per sviluppare un certo livello di comportamento; sviluppare nuove regole etiche a partire da essi.

Il pensiero di speranza è connesso principalmente all'idea di ottimismo che favorisce la concentrazione sul raggiungimento degli obiettivi desiderati e a quella di percezione di autoefficacia e rispetto di sé per cui il soggetto realizza un'azione necessaria. In questo tipo di pensiero, i risultati sono importanti. Interessante, a riguardo, è la descrizione in quattro stadi (*can, may, will, must*) che forniscono Tarhan et al. (2011). La prima fase - *can* - è caratterizzata dall'accettazione della possibilità di realizzazione di una data situazione; nella seconda - *may* - si accetta che quella possibilità possa verificarsi nella propria vita; nella fase *will*, quella possibilità diventa un obiettivo realizzabile; infine, l'ultima fase - *must* - è segnata dalla certezza nel tempo della realizzazione dell'obiettivo definito (573).

Dario continua l'approfondimento del pensiero complesso, a partire dalla constatazione di come la letteratura (Wittrock M.C., 1974; Vygotsky L.S., 1978; Wittrock M.C., 1989; Lave J., Wenger E., 1991; Brown J.S., Collins A., et al., 1989; Osborne R.J., Wittrock M.C., 1983; Mayer R.E., 2001; Palincsar A.S., Brown A.L., 1984; Ausubel D.P., 1968; Posner G.J., Strike K.A., et al., 1982; Lave J., 1988; National Science Education Standards., 1996; Paivio A., 1986; Cohen J., 1988; Wenger E., 1998; Doctorow M., Wittrock M.C., et al., 1978; Kuhn T.S., 1970; Collins A., Brown J.S., et al., 1989; Lemke J.L., 1990; Paivio A., 1971; Gick M.L., Holyoak K.J., 1983; Driver R., Erickson G., 1983; Chi M.T.H., De Leeuw N., et al., 1994) restituisca numerosi tentativi di ricerca di interrelazioni tra le diverse forme di pensiero. Dario riporta i principali contributi in merito.

Klenz (1987) prende in esame i rapporti tra pensiero critico e pensiero creativo. Tali rapporti, secondo Harris (1998), sono presenti nel *problem solving*, il quale richiede l'analisi del problema, la conoscenza delle opzioni alternative di soluzione e la scelta della più consona. La presa di decisione è possibile, secondo Omar & Kleiner (1997) e Santucci (2008), solo grazie alla ricerca delle cause di un problema assicurata dal *problem solving*. Dimostrano quanto sostengono, con riferimento al campo sociale e alle teorie dell'utilità attesa, evidenziando il condizionamento

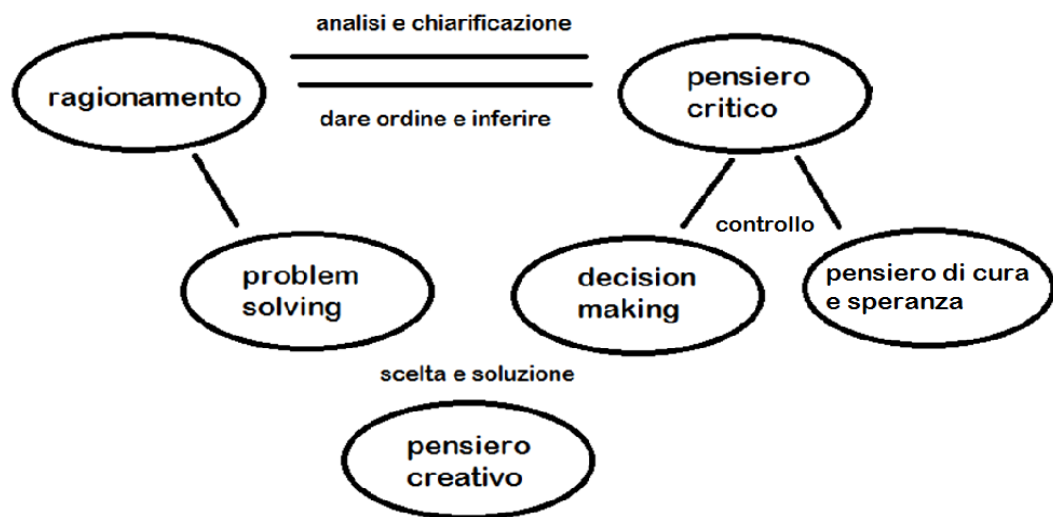
esercitato da razionalità, orientamento positivo o negativo al problema e stile impulsivo rispetto al *problem solving* e alla presa di decisione).

McAllister (2003) si concentra sul rapporto intercorrente tra il ragionamento deduttivo e il *problem solving*, sostenendo che il primo è parte del secondo. Gendrope Eisenhauser (1996) aggiungono anche il pensiero creativo. La soluzione di un problema oltre a generare alternative, richiede anche la valutazione critica (Finke et al., 1992; Seymour, Kinn, & Sutherland, 2003).

Nel modello quadruplice di Bacanlı, Dombaycı, Demir & Tarhan (2011), al collegamento tra pensiero critico e creativo, si aggiunge il pensiero di cura e di speranza.

Ad offrire una possibile articolazione di tutte le aree del pensiero descritte è il modello sviluppato da Fabio & Martinazzoli (2008), che Dario rivede in funzione dell'idea di generatività sviluppata, integrandolo con il modello quadruplice di Bacanlı et al. (2011), Demir et al. (2011) Dombaycı et al. (2011) e Tarhan et al. (2011).

Fig. 1 - Modello di articolazione delle aree del pensiero



Fonte: Dario (2017, 182).



### 5.7 Aree cerebrali del pensiero generativo

L'analisi di Dario (2017) continua con un approfondimento delle aree cerebrali del pensiero generativo (185-188) che giunge ad affermare che il nostro agire è governato da tre grandi aree: quella dell'attenzione, quella delle funzioni esecutive e quelle di default. Nei processi creativi, le strutture di controllo si collegano a quelle di default (Beatty, Benedek, Silvia, & Schacter, 2016). Nel *problem solving*, nella presa di decisione e nel ragionamento, sussistono pensiero diretto (il *problem solving*, la presa di decisione e processi cognitivi connessi) e indiretto (come il *daydreaming*). Ne consegue che ciascuna delle tipologie di pensiero esaminate costituisce una parte o subset del pensiero.

## 6. Lo sviluppo della Generatività per la formazione

Alla luce dell'analisi condotta da Dario (2017), quale può essere lo sviluppo della generatività per la formazione? La letteratura scientifica sopra considerata mostra chiaramente come la formazione generativa sia governata in maniera preponderante dagli studi sullo sviluppo e l'apprendimento di Vygotsky, dallo studio sulle *community* e dalla ricerca *evidence-based* (ivi, 185-188).

I temi dello sviluppo e dell'apprendimento sono centrali, sebbene l'enfasi sulla comprensione evidenzia il ruolo fondamentale dei processi di conoscenza. Per Vygotsky (1978), il soggetto persegue uno scopo e nei contesti in cui entra si porta con sé un bagaglio composito di conoscenze, abilità, credenze e concetti che influenzano il proprio modo di intendere. Questa visione è il fondamento del costruttivismo (Bransford, Brown, Cocking & others, 2000), nel suo porre in risalto il ruolo delle conoscenze precedenti e il coinvolgimento attivo dello studente nella costruzione delle nuove conoscenze.

Il tema della generatività risulta ancora strettamente legato alle teorie dell'istruzione e ai contributi di Mayer e Bloom. L'orientamento costruttivista con il quale si indaga l'"apprendimento per comprendere" è ancora imbrigliato negli ambienti formali, i quali sono tradizionalmente tesi a selezionare più che sviluppare i talenti.

I modelli della generatività in ambito formativo sono quasi del tutto assenti ma comincia a profilarsi l'approccio *appreciative*. I modelli della generatività

sviluppati sino ad ora, come fa notare Dario, non sono abbastanza orientati verso gli sviluppi delle neuroscienze in particolare e della biologia in generale. Si rileva una marcata attenzione rispetto agli aspetti cognitivi e prevale, come attestato dalla letteratura internazionale (Jairam & Kiewra, 2001; Armbruster, 2000), la preoccupazione per le strategie di apprendimento.

Sono invece i processi neurali il luogo della generatività. Parafrasando Dario (2014), essa sta nella costruzione dei significati veicolati dalla relazione; nelle modalità creative di combinazione, connessione e ristrutturazione; nella ridefinizione delle modalità di visione e comprensione della realtà, nell'uscita dallo status quo; nei processi di attivazione e responsabilizzazione attraverso i quali si interpretano e si gestiscono dinamiche volte a rafforzare le opportunità ed assicurare apertura al futuro. I processi formativi combinano, dunque, la ricorsività tipica delle strutture profonde della vita e la non-linearità che contraddistingue la *serenpidity*, nonché ogni momento innovativo. Ogni processo di apprendimento profondo è caratterizzato dalla creatività. Comprendere ed esser capaci di lettura esige l'attivazione di processi generativi di relazioni tra concetti ed esperienze, da un apprendimento pregresso e da nuove informazioni (Wittrock, 1992, 4). La combinazione concettuale prevede, appunto, che la creazione di nuova conoscenza scaturisca dall'integrazione di concetti distinti, attraverso la connessione di elementi entro un quadro concettuale esistente (Scott et al., 2005, 80). Su questa linea si pongono Beghetto e Kaufman (2007) che parlano di *minicreativity* in riferimento alla costruzione personale di conoscenza e comprensione originata dai processi creativi e Runco (2014) per il quale la comprensione consiste nel creare. Dario (2016) individua anche quelli che definisce i costituenti della formazione generativa, ovvero, l'esperienza e l'ambiente (186-187).

L'esperienza nasce dall'interazione organismo-ambiente. Richiama l'attivismo di Dewey (1925), secondo il quale conoscenza ed esperienza sono in una relazione di reciproco modificarsi: il soggetto mentre conosce agisce e viceversa. Secondo Dewey (1958, 1997) - che non si interessa alle strutture del pensiero e concepisce il suo pensiero riflessivo come lineare (Hill, 2012) - la generatività è la chiave esplicativa di natura, lavoro, mente, concettualizzazione astratta, ragionamento. Il fondamento risiede nella capacità dell'organismo di percezione, manipolazione,

movimento. La potenza generativa dell'esperienza produce approcci *process-oriented*. È da tali approcci basati sull'azione che prendono le mosse didattiche non direttive (Rogers), cooperative (Ciari e Freinet) e di *cooperative learning* (Cohen). L'ambiente costituisce il principale elemento formativo in cui l'azione è generativa di esperienza e conoscenza. La contestualizzazione è una necessità. Nuovi spazi che destrutturano e aprono nuove cornici a processi di simulazione e di sviluppo prossimale creano "zone di generatività" (Dario, 2017, 187). È in funzione del situarsi in un dato contesto che si definisce la pertinenza della conoscenza (Paloma, 2013). In questo senso, assume rilevanza il concetto gibsoniano di *affordance* intesa come possibilità di uso, invenzione e azione che il mondo fisico offre ad un dato agente, o meglio, come coniugazione delle strutture fisiche di capacità e abilità dell'agente e delle proprietà di un dato ambiente legate all'azione (Clark, 1999, 347).

In un'ottica *contest oriented*, tale possibilità assicura, infatti, l'autoformazione immediata in situazioni di apprendimento, nella relazione agente-situazione.

Oltre alla disponibilità di momenti di simulazione, ciò che garantisce l'emergere del *day dreaming* e favorisce la generazione di idee di valore, è possibilità di apertura al rischio, al *resting state* e di incontro dell'altro inteso come fonte di espansione della sua generatività.

Emerge, dunque, come sia fondamentale che la formazione esplori il potenziale, crei nuove possibilità, superando la prospettiva problematica per concentrarsi sulle narrazioni positive. Il racconto e il dialogo divengono dimensioni fondamentali che devono trovare spazio in luoghi in grado di accogliere il raccontarsi e lo sviluppo di un processo di dialogo sul sogno che si custodisce per sé e per l'intera organizzazione o comunità (Bushe, 2007). Se sul piano soggettivo ciò implica prestare attenzione a consapevolezza e riflessione, su quello dell'organizzazione comporta investire oltre che nel dialogo, soprattutto in azioni di ridefinizione e ricostruzione di paradigmi per modificare linguaggio e mentalità.

Nella prospettiva della complessità, la fluidità della realtà rende fondamentale l'apertura al rischio dentro i processi formativi generativi. Gli ambienti di apprendimento che si profilano attribuiscono valore all'*appreciative mind set*, allo *storytelling*. Dario (2017) afferma che a qualificare un processo formativo come

generativo sia la possibilità per lo studente di avvertire l'esigenza di integrare la nuova conoscenza con l'esperienza, applicandola ad altri contesti. In termini di risultati, il cambiamento che ne deriva è in grado di raggiungere elevati livelli di apprendimento e creatività. La generatività presuppone una concezione dell'apprendimento caratterizzata dalla continuità e dall'importanza delle comunità di apprendimento (Ellerani, Parricchi et al., 2010; Costa, 2011).

## **7. I processi generativi della formazione**

Il modello formativo messo a punto da Dario (2017) evidenzia i processi generativi nella formazione (fig. 2). Ci soffermeremo sui processi e l'articolazione di tale modello (188-194).

Alla base del processo formativo ci sono le evidenze, specialmente quelle provenienti dal campo delle neuroscienze. Come sottolinea Margiotta (2011), il processo formativo è sempre generativo, in quanto scaturigine di forze che reciprocamente intrecciano adattamento e innovazione. La conoscenza del soggetto umano non seguono uno schema lineare che dalla percezione evolve all'astrazione. Il soggetto umano è un organismo attivo, in costante interazione con il mondo ed è in queste dinamiche di co-evoluzione, che egli co-emerge. Considerando l'intercorporeità, l'intersoggettività, l'intima connessione con l'altro e la realtà, è chiaro, dunque, che la generatività va oltre la singolarità dell'individuo. Dario (2017) riporta la seguente definizione di generatività: "È un costituente entro il continuo dell'intersoggettività storica" (Husserl; Steinbock; Tapore, 2014). Rimarca, in questo senso, come persona o organismo siano l'articolarsi di mente, corpo e relazione. All'interno del *framework* teorico neurofenomenologico, il concetto di rappresentazione della conoscenza perde le sue connotazioni astratte e si iscrive entro una nozione fenomenologicamente e biologicamente fondata, volta a far emergere la natura preconettuale e prelinguistica della rappresentazione (Dario, 2017, 190). Considerando le proprietà ricorsive come autopoietiche, il principio si applica, infatti, ad ogni vivente. Emerge come nessun organismo abbia bisogno di strutture preposte per apprendere. Secondo Margiotta (2015), il processo di conoscenza è scandito da logiche profondamente connesse al DNA di ciascuno. Ogni organismo, in quanto senso-motorio (anche inanimato), struttura processi di

accoppiamento con l'ambiente. La sincronizzazione con il mondo e la previsione del futuro costituiscono i due processi fondamentali. Attraverso una serie di processi endogeni, il cervello si sincronizza in modo costante con il mondo, ricercando un accordo comportamentale con il *milieu* (Affifi, 2015). In questo senso, l'individuo vive in una nicchia. Ciò vuol dire che è in accoppiamento strutturale con altri esseri umani e ambiente e, al crescere della sua plasticità neurale, aumenta la sua capacità di sincronizzarsi e con maggiore facilità il soggetto non distruggerà la sua identità.

Cosa significa entrare in una nicchia in campo formativo? Vuol dire considerare che attraverso il sentire, l'individuo accede costantemente a domini di interazioni e/o di reti distribuite di simboli culturali, all'interno dei quali emerge la nuova conoscenza. La nuova conoscenza è il frutto di un atto intenzionale. Essa nasce da un'attività di *meaning-making*, strettamente connessa al sapere propriocettivo del corpo in una data situazione (Merleau-Ponty, 1945; Bateson, 1977, 1984; Varela, Thompson & Rosch, 1991).

Con riferimento ai primi processi generativi di carattere formativo, Dario (2017) evoca i processi enattivi sottolineando la coincidenza tra processi generativi di tipo formativo e quelli enattivi. Il ruolo dell'ambiente e del materiale di apprendimento offerto allo studente diventa particolarmente importante, come attestato dagli studi di Fiorella & Mayer (2016, 2015) sul *multimedia learning*. L'associazione della generatività con la *grounded theory* evidenzia, invece, come siano il materiale e l'ambiente a suggerire il senso. Ciò che risalta, dunque, è che l'apprendimento avviene sempre, in maniera incondizionata, prescindendo dall'attivazione/stimolazione dell'insegnante e dalla motivazione dello studente. Questo perché chi apprende, in quanto sistema senso-motorio in un ambiente, è continuamente investito e coinvolto in processi enattivi. Questi processi sono alla base dell'apprendimento enattivo. Si tratta di processi che Dario (2017) definisce "on line" (190) e che si presentano densi di azione. Ad essi si aggiungono processi "off line", sulla base dei quali il soggetto sviluppa un apprendimento di carattere immaginativo, che supera l'adattività e sviluppa previsioni sulla realtà. È su questo fronte che si attivano processi simulativi che, nella prospettiva generativa, esigono

il *decoupling*, ovvero l'assenza del soggetto che prende distanza dal dominio-specificità del compito (191).

## **8. Implicazioni formative della natura generativa di meccanismi e processi di apprendimento**

A fronte della contezza di tali meccanismi e processi di apprendimento, quali le implicazioni nel modo di fare formazione?

Diventa cruciale la predisposizione di spazi per le tecniche di immaginazione e orientamento del soggetto. Assumono rilievo tutte quelle tecniche in grado di configurare momenti di *state resting* e che contemplan: *brainstorming*, fantasie guidate, simulazioni e autobiografie. L'enfasi sull'errore si rivela insufficiente. Dario (2016) sostiene che non basta sbagliare per imparare. Il nostro percorso biografico è costellato di errori che ci fanno crescere ma talvolta l'apprendimento per esperienza, oltre a non essere utile, risulta proprio catastrofico. «Se, per esempio, si scala l'Everest senza conoscerne i pericoli, non c'è più tempo per trarre insegnamento dagli errori. Si muore prima, per freddo, fame, intemperie e mancanza di ossigeno» (Dario, 2017, 191). È questo il rischio a cui si è esposti nel compiere scelte relative il proprio futuro, il proprio percorso formativo e professionale. Parafrasando Dario, nel dirigersi verso l'avvenire sprovvisti della conoscenza dei possibili problemi nei quali ci si può imbattere, l'apprendimento per errori mostra la sua inutilità. La sua lentezza lo rende del tutto inefficace. È qui che si impone una delle straordinarie capacità del nostro cervello: elaborare ipotesi, congetture, progetti, simulazioni. Immaginare le situazioni future, intuirne le conseguenze, consente di evitare i pericoli, contrastare i rischi, agendo prontamente nel prendere le decisioni necessarie (ibidem).

L'operazione successiva consiste nel supportare la simulazione mentale. Essa costituisce il meccanismo generativo preminente della formazione. È la simulazione che fa sì che la formazione possa considerarsi tale, in quanto in grado di produrre i nuovi abiti mentali, i nuovi schemi, i nuovi punti di vista di cui parlano Mezirow, Bateson, Baldacci. Tali categorie richiamano il concetto di paradigma di Kuhn (1962), la coscientizzazione di Freire (1970), i domini di apprendimento di Habermas (1971;1984). Secondo Dario, in questa impostazione emerge il nesso con

la visione di Kenneth Gergen e Donald Shon, per i quali la generatività formativa, designa un processo e una capacità che consente di “vedere” vecchie cose in maniera nuova (ibidem). Dario giunge ad affermare, quindi, che la generatività formativa implica trasformazione delle prospettive di significato. Essa agisce riformulando gli schemi di riferimento che modificano abiti mentali e prospettive sociolinguistiche, etico-morali, epistemiche, filosofiche, psicologiche, estetiche (ibidem). Si registra una certa analogia con il concetto di simulazione produttiva introdotto da Anolli & Mantovani (2011) riguardo alla produzione di nuove teorie, prospettive di significato, artefatti e prodotti.

Secondo Dario, un nuovo scenario si apre per la formazione: il mondo del possibile (ivi, 191). L’enfasi sul significato amplia il concetto di apprendimento, estendendo le sue connessioni con idee e pratiche, ovvero, rispettivamente con “un sapere che” (conoscenza dichiarativa) ed un “sapere come” (conoscenza procedurale). Ne consegue una mutazione del *grounding*, in quanto si interviene in esso. Le implicazioni sono di estremo rilievo se si considera la possibilità di modificare limiti sociali, temporali, fisici caratterizzanti tradizionalmente i *setting* istituzionali. Ciò che segna, il passaggio ad uno nuovo *step* formativo, tuttavia, è il rapporto con la comunità, la relazione studente-docente, educatore-educando, formatore-formando. È questa dinamica che conduce ad un livello di conoscenza ed esperienza di ordine superiore. Alla base di questa formazione vi sono i processi di *agency* e il contesto sociale, quale situazione di natura intersoggettiva (non solo sul piano intercorporeo) in cui vive il soggetto. La transizione che interessa il conoscere si snoda dalla forma del dialogo a quella della dialogicità. Queste due modalità esulano dal semplice colloquio con l’esperto o da schemi basati sul meccanismo domanda/risposta. Quello che si delinea è un processo di creazione di conoscenza ed esperienza fondato sull’interazione raccontata. Il conoscere si innesta nell’interdipendenza del *sense-making*.

Alla luce di ciò, occorre ridefinire cosa vuol dire creazione di significato. Infatti, è in questo momento formativo che il soggetto scopre il carattere innovativo dell’apprendimento. L’apprendimento non è solo adattivo, in quanto la visione singolare del soggetto si connette coerentemente con quella di altri, raggiungendo visioni condivise. Così si definiscono le metafore generative che, secondo Dario

portano ad uno *schift* negli orientamenti propri e del gruppo, consentendo al soggetto di testare i suoi modelli mentali (ivi, 192). Si tratta di una fase critica, di messa alla prova, che però favorisce un'analisi obiettiva della realtà, evitando generalizzazioni e astrazioni. È in questo snodo che si profila la capacità di dominare i problemi, rendendo le proprie visioni oggettive e chiamando a raccolta le proprie energie allo scopo di affrontare i problemi con il massimo realismo. Dario evidenzia che il pensare in un'ottica sistemica consente di inquadrare i problemi nella loro complessità, andando oltre il procedere quotidiano degli eventi, per visualizzare le forze nascoste del cambiamento (Senge, 2001). Nel contesto sociale, dunque, gli abiti mentali, gli schemi e le prospettive di significato strutturati vengono messi in crisi. Nella relazione con la comunità, il soggetto esperisce processi di critica forieri di una generatività sociale. Tale generatività combina la trasformazione, il cambiamento con la preoccupazione per sé e per l'altro. Si configura l'apprendimento che Baldacci definisce *del contesto dei contesti*. Esso consiste nell'apprendimento di una "regola" astratta e generale per la quale la precedente diventa formulazione particolare, caratterizzandosi per un raggio di applicazione più limitato. In questo modo, si risolvono le incoerenze tra i segnali di contesto e il significato degli eventi. Dario (2017) rimarca come la conoscenza-dialogo sia una conoscenza che comprende, dove fondamentale è il processo creativo della stessa e nella quale acquisisce rilievo il potere delle differenze. Ciò implica considerare le competenze in termini di caratteristica qualificante il soggetto collocato all'interno di coordinate spazio-temporali e situato nelle pratiche socioculturali.

Sul piano formativo, la generatività include e va oltre le posizioni esperienzialiste. Secondo tali posizioni, l'uomo è parte del suo ambiente, in quanto continuamente in interazione con esso, trasformandolo ed essendone trasformato; la comprensione nasce nell'interazione, emerge dall'agire nel mondo, affiora dall'incessante dinamica di negoziazione con l'ambiente e con le persone. Il pensiero generativo supera tali posizioni prospettando un'apertura.

L'apertura verso l'interesse dell'azione formativa si induce a considerare come l'interesse dell'azione formativa non coincida con la mera soluzione ad un problema. L'apertura verso l'interesse dell'azione formativa si sostanzia, dunque,

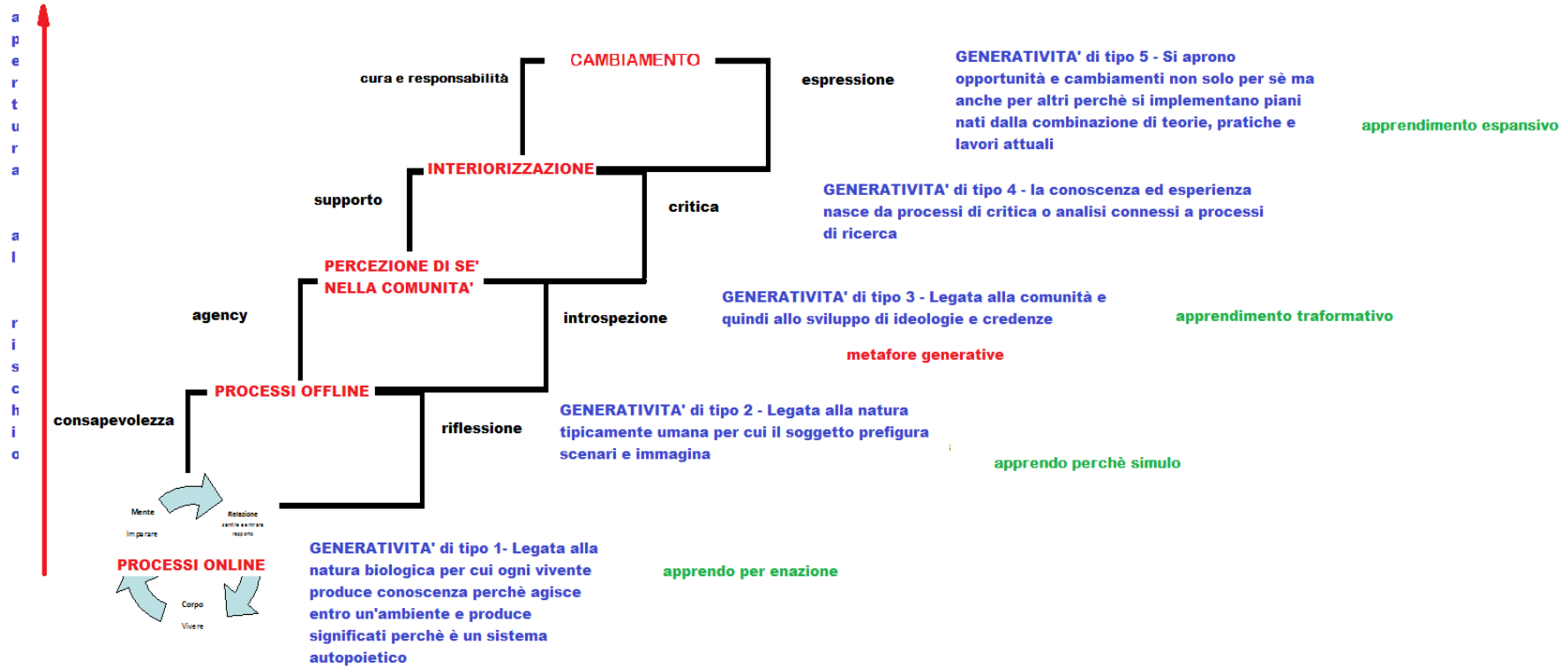


nella mutazione della prospettiva di significato o della metafora generativa che governa l'agire in contatto con la comunità. In questo modificarsi, teoria e pratica si fondono, integrando la conoscenza e l'azione. È da qui che prende forma il movimento introspettivo verso la comunità. In questa dinamica il soggetto riscopre la sua profonda intersoggettività e intercoporeità. In merito, Dario specifica come la creazione della conoscenza avvenga entro le *self-other interdependencies*.

La conoscenza non nasce solo dall'*agency* del soggetto bensì soprattutto dall'integrazione, dalla collaborazione e dalla traslazione di pratiche. Attraverso la figura di supporto l'azione si configura in termini di ricerca. È dall'azione che scaturisce il senso dell'intero processo. Tale senso assume rilievo per il soggetto nonché per la comunità complessiva e per i soggetti a cui l'azione formativa si rivolge. È in questa fase che si definisce il cambiamento generativo. Esso parte dalle posizioni di Erickson e ne amplia la prospettiva.

La trasformazione generativa richiede una riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica. In un'ottica di creazione del sapere e dell'azione, tale riflessione muove verso il potenziamento del senso di *empowerment*. L'azione sull'*empowerment* consente al soggetto di autopercepirsi in grado di trasformare se stesso in innumerevoli e nuove forme, permettendo anche il cosiddetto apprendimento espansivo (Engeström & Sannino, 2010), inteso come cambiamento che investe la comunità di appartenenza del soggetto. Ciò vuol dire, rimarca Dario, che conoscenza ed esperienza entrano nei codici, nei dispositivi, venendo incorporate in prodotti materiali, strumenti tecnici, algoritmi, sistemi di istruzioni (ivi, 194). In questo senso, conoscenza ed esperienza divengono trasferibili e praticabili in altri luoghi e contesti, con altre persone, in condizioni, dunque, diverse rispetto a quelle da cui sono state prodotte. Questa fase finale, quindi, secondo una logica ricorsiva, si pone come primo *step* di un nuovo inizio.

Fig. 2 - Modello formativo che evidenzia i processi generativi nella formazione



Fonte: Dario (2017, 189).

## 5. Identità e carriera: per un approccio pedagogico

### 5.1 Verso un orizzonte ecosistemico

È a partire dal confronto con il mondo dell'ecologia e della biologia che si recuperano i fondamenti della generatività appartenenti ai sistemi. Ed è su questa base che si afferma la neurofenomenologia, quale approccio metodologico alla mente, che si oppone alle forme riduzioniste di quelle scienze cognitive che propongono modelli di sistemi simbolici *disembodied e cultureless*. La generatività diventa necessità di fornire una risposta alle questioni eco-sistemiche. Le teorie delle *capabilities* mostrano come il rinnovamento personale, sociale e globale sia decisivo per il futuro planetario.

L'analisi sistematica condotta da Dario (2017) ha messo in risalto i limiti della ricerca pedagogica internazionale e la necessità di un approccio meta-teorico che tenga conto anche del pensiero pedagogico italiano (Baldacci, Pinto Minerva, Frabboni, Margiotta, Mannese). Nel panorama internazionale fanno la parte del leone le teorie dell'istruzione di impostazione costruttivista, di recente sempre più orientate verso un marcato pragmatismo, attento essenzialmente alle strategie utili ad assicurare il successo dello studente in termini di risultato. Questa impostazione si presenta fortemente riduttiva rispetto alla filosofia che informa il paradigma costruttivista di Piaget, Bruner e Vygotsky. Il rinvio a tale paradigma pare farsi più concreto nel richiamo alla "zona di sviluppo prossimale" che, secondo Ball (2009), si pone come "zona generativa" di incontro di pratiche narrative, riflessive e di apprendimento cooperativo. Qui si scorge un punto di connessione significativo con il principio dell'educabilità di Margiotta (2015). Secondo tale principio, il soggetto sviluppa l'integrale antropologico che corrisponde con il concetto di zona generativa.

In questo senso, la generatività rintraccia nella narrazione, nell'autobiografia e nell'intersoggettività legata alla cooperazione gli strumenti che possono consentire al soggetto di collocarsi, rispondendo all'esigenza di essere "abitato", come direbbe Husserl. In tal modo, la conoscenza che emerge è connessa alla natura insieme

poietica e prospettica del soggetto. La caratterizzazione della conoscenza che così si profila richiama l'idea dell'apprendimento di matrice popperiana. In base a tale visione, attraverso la simulazione mentale è possibile compiere una valutazione delle opzioni alternative, eliminare rischi o tentativi improbabili. Ciò che si delinea è l'idea di mente previsionale (Baldacci, 2012), per cui è possibile simulare la realtà, formulare ipotesi e sperimentare il controfattuale, mediante un approccio empatico alla realtà. La *poiesis* esige l'altro per porre in essere il potere generativo. La generatività serve, dunque, alla pedagogia per consentire al soggetto umano di affrontare le questioni sul valore, a riconferma del valore fondativo della formazione per educazione e istruzione.

Tale ampliamento della visione sviluppata dai tre grandi filoni intorno ai quali si è articolata la pedagogia internazionale – le teorie dello sviluppo, le ricerche sulle *community*, le ricerche *evidence based* -, è riconducibile all'apporto dei pedagogisti italiani Baldacci, Pinto Minerva, Frabboni, Margiotta, Mannese.

È a partire da tale contributo che Dario (2017) tratteggia il profilo della personalità del generativo quale necessario cittadino del mondo di domani, definisce le proprietà del pensiero generativo e sviluppa i processi di articolazione della formazione generativa, esplicitando le tipologie di apprendimento a cui essa si connette.

## **5.2 I processi di definizione dell'identità e costruzione di carriera**

A fronte delle implicazioni formative della natura generativa di meccanismi e processi di apprendimento, si pone la questione di come intervenire sul fronte educativo-formativo per favorire il percorso che consente a ciascuno di comprendere il proprio ruolo nel contesto sociale e definire la propria immagine professionale, attraverso un progressivo e continuo processo di ricerca, definizione e ridefinizione della propria identità professionale. Si tratta della costruzione di carriera e indica un processo lungo e complesso, dal significato profondo e di rilevanza per l'individuo.

Il riferimento all'identità introduce nell'approccio pedagogico un livello di analisi più profondo e intrapsichico, che richiama la sfera psicologica individuale della costruzione di carriera e riguarda la dimensione relativa a come l'individuo

costruisce il suo senso di sé in quanto lavoratore. Essa definisce modalità e tempi che scandiscono il procedere di ciascun soggetto nel suo cammino lavorativo, ne gestisce pause, ostacoli e accelerazioni, orientandone i contenuti mediante speranze e paure.

La definizione dell'identità professionale svolge un ruolo centrale per il benessere psicologico individuale e per la definizione dell'identità complessiva. L'identità consiste in quel complesso e indefinibile nucleo di risposte che ciascuno fa corrispondere alla domanda "chi sono io?". Tale nucleo presenta caratteristiche di stabilità e al contempo di cambiamento.

Il tema identitario è al centro dell'attenzione della psicologia dello sviluppo. A partire dagli studi di Erikson, gli approfondimenti successivi hanno indagato come l'individuo arrivi a definire chi è, continuando a modificare la propria immagine, ricostruendola nel corso della sua vita, mantenendo coscienza di sé. L'identità costituisce, dunque, un concetto globale e complessivo, ma anche una sintesi di varie componenti (o domini) entro cui ciascuno si differenzia e specifica. I domini identitari si connotano per aspetti relazionali, lavorativi, sentimentali e sono in grado di rivelare il grado di benessere/malessere nel corso dello sviluppo individuale.

Nell'ambito dell'insieme di domini identitari in cui si condensano le peculiarità distintive di ciascuno, in questa sede, l'attenzione si concentra sul dominio lavorativo, che attiene a quell'ambito della nostra identità che ci consente di riconoscerci quando ciascuno pensa a sé in termini di lavoratore. Si tratta di un dominio che nel corso della vita diventa sempre più saliente. L'identità lavorativa indica l'aspetto vocazionale della nostra identità. Tale aspetto diventa cruciale in specie durante alcuni determinati momenti della vita: la transizione all'età adulta e l'invecchiamento. Ciò vuol dire che la centralità del lavoro che si evidenzia in modo manifesto in età adulta, si costruisce anche nel passato e nel futuro. Nel primo caso attraverso il prepararsi a diventare "lavoratori" e il dedicare gran parte della propria esistenza al raggiungimento di questi obiettivi; nel secondo, con una separazione dal lavoro, fonte di squilibrio nelle ordinarie consuetudini e nell'immagine di sé.

Tenendo conto del potenziale ruolo attivo della dimensione psicologica nei processi stessi di costruzione di carriera, essa va indagata in profondità. Essa ha a che vedere

con quanto ci predispone, ci orienta, ci allontana dalla costruzione di carriera, ci rende inclini all'attrazione rispetto a certi percorsi, ci consente di superare o meno gli impedimenti che si frappongono. Rappresenta il nostro impegno in questo campo, così come si configura nell'esperienza significativa che restituisce il più generale racconto della definizione di sé. Si tratta di descrivere i fattori cognitivi, affettivi e motivazionali nel loro interagire con quelli contestuali e sociali all'interno dell'esperienza educativo-formativa e lavorativa e della costruzione del progetto medesimo. Il progetto costituisce una fase nevralgica della costruzione di carriera nella quale il soggetto è chiamato a scegliere il proprio futuro e a immaginare la propria vita da adulto in ambito lavorativo, componendo passi e percorsi per raggiungere i propri obiettivi, agendo in modo proattivo nella sua traiettoria evolutiva (Di Palma&Sica, 2019, 139-141).

Alla luce di tali considerazioni, dal punto di vista pedagogico, si pone la questione di come intervenire sulla dimensione interna dell'individuo per favorire attraverso l'azione educativa e i processi formativi il suo rapportarsi positivo e proficuo alle sfide lavorative. La dimensione interna riguarda aspettative, timori, obiettivi, chiarezza o confusione dei propri desideri, riconoscimento delle proprie caratteristiche e potenzialità. Sono tali aspetti ad essere al centro del modello dell'identità vocazionale definito da Porfeli e colleghi (2011), in seno alla prospettiva della psicologia dello sviluppo.

### **5.3 Il modello di Porfeli: sistemi evolutivi, motivazione e *Vocational Identity***

Nell'ottica pedagogica di favorire, promuovere e sostenere la *Vocational Identity*, l'attenzione si focalizza sugli approcci educativi e gli impianti formativi che nella prospettiva dei "Sistemi Evolutivi" ci consentono di leggere il rapporto individuo-contesto, sottolineando il ruolo della motivazione nella definizione del progetto lavorativo, quale compito di sviluppo centrale durante l'adolescenza e la prima età adulta. Di seguito, ci proponiamo di approfondire la prospettiva dei "Sistemi Evolutivi", il modello della *Vocational Identity* e la sua applicabilità in termini di interventi concreti, a partire dal contributo di Porfeli (Di Palma & Sica, 2019, 139-152).

Porfeli sostiene la necessità di una prospettiva complessa e completa quale il quadro meta-teorico contestuale dello sviluppo per l'analisi della carriera degli individui nei loro diversi contesti. Tale *framework* suggerisce di concentrare l'attenzione oltre che sul funzionamento attuale della persona, anche su antecedenti e conseguenze a lungo termine di quel comportamento, nonché di esaminare l'interazione dinamica delle caratteristiche della persona con i vari livelli di contesto, ovvero, familiare, educativo, istituzionale, culturale, economico e professionale.

Il riferimento è dato dalla Teoria dei sistemi di evolutivi (DST; Ford & Lerner, 1992). Tale teoria è l'approdo della sintesi del contestualismo evolutivo e del contributo di D. H. Ford (1987) che descrive il *Living Systems Framework* (LSF) intendendo l'uomo come sistema vivente auto-costruente. Il LSF designa un modello globale di funzionamento umano, fondato su una ampia ed esaustiva revisione di tipo multidisciplinare di teoria e ricerca che assume ad oggetto il comportamento umano e la personalità (Ford, op.cit.).

La Teoria dei sistemi evolutivi (DST; Ford & Lerner, op.cit.) rappresenta un progresso significativo rispetto alla prospettiva metateorica dello sviluppo. L'avanzamento è costituito dal modello operativo rivolto al contenuto, all'organizzazione e alle dinamiche della persona in via di sviluppo. Nello specifico, il modello presenta il funzionamento umano classificandolo in quattro funzioni: transazionali, di eccitazione, di governo e biologiche.

Le funzioni transazionali permettono lo scambio informazioni ed energia con l'ambiente; le seconde alimentano comportamento e cognizione; quelle di governo sono responsabili della coordinazione e del controllo comportamentale e cognitivo; alle funzioni biologiche compete sostenere, promuovere o inibire il funzionamento comportamentale e cognitivo.

### 5.3.1 *La persona nel contesto*

In questo modello operativo, l'unità *focus* di interesse è la "persona nel contesto". La persona nel contesto è un sistema aperto, in grado di elaborarsi con la crescita e acquisire progressivamente complessità e specializzazione, da un lato ottenendo

risorse dall'ambiente e, dall'altro, alterando il contenuto e l'organizzazione del suo ambiente.

La persona nel contesto è un sistema aperto, autoregolamentato. L'autoregolamentazione si basa su processi di *feedback* positivi e negativi, integrati con processi di *feedforward* orientati al futuro e proattivi. I processi di *feedforward* intercettano i comportamenti orientati agli obiettivi e al futuro, che caratterizzano l'uomo e consentono alla DST di descrivere i processi chiave dello sviluppo umano. Secondo l'Autore, questo è un passaggio fondamentale, in quanto, la DST assume che le azioni che compiamo nel presente sono oggetto di influenza esercitata dalle riflessioni sul passato, dalle valutazioni del presente e dalle costruzioni del futuro. Ne deriva che, il complesso di opportunità e vincoli passati, presenti e proiettati dentro e fuori la persona, influenza le azioni attuali.

Il modello operativo della DST descrive, inoltre, la persona nel contesto non solo come auto-organizzante ma anche auto-costruente. I processi di auto-costruzione attengono alla capacità di auto-costruzione sul piano sia biologico che psicologico/comportamentale.

La DST affronta, infine, la questione delle modalità dello sviluppo. Ciò vuol dire indagare come si realizza lo sviluppo, attraverso la descrizione e la spiegazione di dinamiche e processi di cambiamento di base, all'origine della produzione della straordinaria diversità negli esiti dello sviluppo degli esseri umani (Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J., 2008, 412-436).

### 5.3.2 *La Motivational System Theory*

In questa prospettiva, la componente motivazionale gioca un ruolo sempre più determinante. Nel campo dello sviluppo della carriera, si presenta estremamente adatta in termini di applicazione l'elaborazione della struttura dei sistemi viventi così come delineata da D. H. Ford (1987). Si tratta della *Motivational Systems Theory* (MST; M. E. Ford, 1992). Nel MST si evidenzia come la motivazione costituisca il fondamento psicologico dello sviluppo delle competenze e dei risultati umani. Il risultato è un efficace funzionamento della persona nel contesto della vita quotidiana (M. E. Ford, 1992).



Il funzionamento efficace della persona nel contesto rappresenta l'elemento fondamentale nello sviluppo di una carriera di successo nel corso dell'intero arco della vita.

Nel MST il funzionamento efficace è definito attraverso due concetti di sostanziale validità sia nella teoria che nella pratica dello sviluppo di carriera: l'assunzione di impegno e la competenza. Secondo M. E. Ford (1992), il funzionamento efficace si pone in termini di "assunzione di impegno", ovvero raggiungimento di un obiettivo di valore personale o sociale in un particolare contesto, in termini di esame del comportamento a livello situazionale (66); a livello di analisi della personalità, si definisce, invece, come competenza, ossia "il raggiungimento di obiettivi rilevanti in ambienti specifici utilizzando mezzi appropriati e con risultati positivi per lo sviluppo" (67).

Emerge come la duplice declinazione del funzionamento efficace si articola in base al livello di analisi che si assume e che può essere dato dalla situazione o dalla personalità. L'assunzione di impegno e la competenza indicano la soddisfazione dell'obiettivo: nel primo caso con riferimento a un dato contesto e ad uno specifico tempo, rinviando, quindi, ad un episodio; nel secondo caso, in relazione ad un percorso di raggiungimento attraverso i contesti e il tempo, dentro uno specifico ambito di vita, lavorativo, familiare o del tempo libero.

Uno degli elementi critici che influenzano l'assunzione di impegno e la competenza si individua nella motivazione. Secondo M. E. Ford (1992), essa trova origine nell'interazione di emozioni, obiettivi e credenze di *personal agency* (PAB): le emozioni fungono da forza che promuove o ostacola il comportamento, gli obiettivi incanalano l'energia nel comportamento teso al raggiungimento dell'obiettivo desiderato, le PAB danno forma alla fiducia che riponiamo nel raggiungere i nostri obiettivi. Queste ultime consistono in credenze di capacità e credenze di contesto: le prime sono giudizi espressi dagli individui rispetto al possesso delle competenze necessarie per il raggiungimento di un dato obiettivo, ovvero, per funzionare efficacemente; le seconde, invece, sono i giudizi degli individui rispetto a sé e in che misura l'ambiente svolge un ruolo di supporto ai loro sforzi protesi agli obiettivi.

### 5.3.3 Sviluppo di carriera e modello dell'identità vocazionale

Lo sviluppo di carriera è un processo che dura tutta la vita e si inserisce nel più generale sviluppo umano, in un inestricabile intreccio delle dimensioni cognitive, sociali, biologiche, con lo sviluppo di sé e dell'identità, manifestandosi in un repertorio bio-psico-sociale. Già durante la prima infanzia, emergono i precursori delle carriere adulte (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005) quando i bambini cominciano ad esplorare il mondo del lavoro attraverso le esperienze dei loro genitori e l'esposizione a situazioni esemplificative del lavoro tramite i media. Questi precursori hanno a che vedere con l'esplorazione di carriera, la consapevolezza, gli interessi, l'adattabilità, le aspettative e le aspirazioni (Hartung et al., 2005).

La comprensione dello sviluppo di carriera è imprescindibile, quindi, dalla contestualizzazione dell'individuo in via di sviluppo (Vondracek et al., 1986). I contesti si definiscono sul piano fisico, sociale e temporale; nella prospettiva dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979) si contempla una molteplicità di contesti: da quello prossimale della famiglia di origine ai macrocontesti del mercato del lavoro e delle condizioni economiche globali.

La DST evidenzia come passato, presente e futuro influenzano la persona nel contesto e sostiene l'incidenza di ciò che si immagina per il futuro al pari di quanto si vive e di quello che si esperisce.

Gli approcci evolutivo-contestuali si informano di una visione ottimistica del potenziale umano e della capacità degli individui di dare forma al proprio sviluppo, attraverso la selezione e il modellamento dei contesti di intervento, e il compimento di scelte volte ad ottimizzare le loro possibilità di vita gratificante e di successo. In questa prospettiva, il soggetto è in grado di contribuire in maniera attiva al proprio sviluppo, inteso in termini vocazionali, mettendo in campo comportamenti, azioni in grado di influenzare i contesti. Persona e contesti sono in interazione dinamica (Vondracek et al., 1986): sulla base dei comportamenti individuali, i contesti forniscono un *feedback*, provocando alterazioni delle idee dell'individuo rispetto al contesto, a se stesso e, quindi, allo sviluppo (Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J., 2008, 412-436).

Il modello della *Vocational Identity* proposto da Porfeli sostiene che nello stabilire un'identità vocazionale si faccia sostanzialmente riferimento al modo di rispondere alla domanda: "Chi diventerò nel lavoro?".

Si comincia ad interrogarsi a riguardo già a partire dall'infanzia. È proprio in questo periodo che la questione si pone essenzialmente in termini di genere e risulta piena di fascino per il soggetto. Rispetto al fornire risposta alla domanda, durante l'infanzia si affrontano una serie di compiti riguardanti l'apprendimento del mondo del lavoro mediante le esperienze lavorative degli altri, la creazione di un senso di sé, l'incontro di sé con il mondo del lavoro per creare le condizioni di un'anticipazione dell'identità di lavoratore.

Nel corso dell'adolescenza, secondo Porfeli, sembra che lo sviluppo dell'identità vocazionale si realizzi in termini di percorso di personalizzazione del senso di sé a lavoro. In effetti, lo studioso parla di processo di affinamento dell'immagine di sé. Sostiene si proceda da un senso di sé che definisce distaccato e caratterizzato da un'immagine stilizzata e stereotipata del lavoro, attraverso una progressiva chiarificazione, fino a giungere ad un'immagine sempre più nitida, realistica e pregnante di sé al lavoro. Tale processo è strettamente connesso agli avanzamenti che si compiono, da un lato, sul fronte dello sviluppo dell'identità professionale, dall'altro, sul piano del miglioramento del benessere e della riduzione del disagio tipicamente adolescenziale.

L'approccio alla base del modello operativo della DST si rivela fondamentale nella cornice dei pesanti stravolgimenti caratterizzanti il XXI secolo, sul piano del lavoro e della carriera, con riferimento ai mutevoli scenari di mercati del lavoro sempre più competitivi, a causa della globalizzazione e dell'elevata volatilità dei settori dell'economia, con la conseguenza di perdita di posti di lavoro, repentini e frequenti cambiamenti di carriera, che implicano trasformazioni sul piano delle competenze, degli interessi e dei valori professionali (Savickas, 1997).

*Sezione fenomenologica*

***La Pedagogia del lavoro per un'analisi delle dinamiche di trasformazione e complessità***

## **6. Una lettura pedagogica degli attuali scenari socio-economici e politici. Le implicazioni su educazione, identità e carriera**

### **6.1 Dall'occupazione all'occupabilità: nuovi paradigmi ed evoluzione delle politiche del lavoro in Europa e in Italia**

In un quadro di pesanti cambiamenti nelle economie e nel mercato del lavoro dei paesi europei, legati ad una crisi finanziaria e socio-economica di durata e risvolti variabili a seconda dei contesti nazionali, in corrispondenza di elevati e persistenti tassi di disoccupazione e di povertà, si evidenzia l'orientamento delle politiche di intervento in direzione sempre più marcatamente attiva (Orientale Caputo, 2019, 11). Quello che, a partire dagli anni Novanta, appare un reindirizzamento delle politiche del lavoro (Bonoli, 2012), in realtà, riconduce l'attenzione ad una storia più antica e di differente impianto rispetto all'affermazione del principio dell'attivazione e all'introduzione di politiche attive in Europa (Rizza Scarano, 2012). Al fine di capire modalità e ragioni alla base di questa direzione, Orientale Caputo ripercorre la storia recente delle politiche del lavoro, per identificarne presupposti, obiettivi, differenze fra i paesi europei, relativamente a mercati del lavoro e sistemi di welfare state. È alla luce di tale scenario che assume significato l'analisi dei concetti di occupabilità e *flexicurity*, in quanto centrali negli interventi di politiche del lavoro e quali chiavi di lettura delle scelte italiane nell'ambito (op.cit., 11-12).

La questione di affrontare la disoccupazione e trasformare la crescita in occupazione è stata posta al centro della necessità di una strategia comune con la pubblicazione del Libro Bianco sul lavoro di Delors: *Crescita, competitività, occupazione* (1993). Il cuore della proposta avanzata dalla Commissione europea consiste in una politica chiamata ad agire sul fronte dell'offerta di lavoro. Per innalzare i livelli occupazionali, nel 1997, la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) fissa quattro pilastri sui cui puntare: imprenditorialità, adattabilità, pari opportunità e occupabilità della forza lavoro. Nel 2003 tale Strategia viene riformulata definendo questi obiettivi: piena occupazione, miglioramento della qualità e della produttività del lavoro e rafforzamento della coesione e

dell'inclusione sociale. Inoltre, si era posta in parallelo, un'ulteriore priorità per l'Europa da raggiungere entro il 2010: che quella europea diventasse "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" (Consiglio europeo 2000).

A fronte del mancato conseguimento degli obiettivi prefissati, nel 2010, la Commissione europea, con il programma EU 2020, aggiunge ancora i seguenti tre obiettivi: una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza, il coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa, un'economia competitiva interconnessa e più verde (Comunicazione (COM (2010).

Dalla ricostruzione proposta da Orientale Caputo del percorso storico, politico-istituzionale inaugurato dal Rapporto Delors e culminante nell'esaltazione del *workfare* (ivi, 12-15), è evidente come, a partire dagli anni Ottanta, la diffusa tendenza neoliberista che ha preso piede nei governi nazionali europei ha comportato il disinvestimento pubblico in materia di occupazione e l'avvio di una nuova stagione politica segnata dall'attenzione preminente sul lato dell'offerta di lavoro, in termini di caratteristiche, oltre che di responsabilità. Infatti, nonostante la penuria di risorse economiche da elargire, la debolezza di domanda di lavoro, la scarsità dei tessuti produttivi, l'esiguità di investimenti pubblici e privati e l'assenza di una politica industriale e del lavoro di ampio respiro, il cambio di orientamento delle politiche del lavoro si iscrive in un più generale atteggiamento degli Stati tendente ad assumere l'importanza di agire sulla responsabilizzazione dei singoli per migliorare la *performance* dei mercati del lavoro. Questo atteggiamento si è tradotto, oltre che nella tendenza a colpevolizzare le vittime, anche in quella a valorizzare il capitale umano e, dunque, nell'enfasi su formazione e competenze.

L'oggetto delle politiche pubbliche è diventato il capitale umano, la valorizzazione della capacità dei soggetti di essere occupati, in misura più o meno autonoma.

Su questa scia, la tensione verso il raggiungimento di adeguati livelli di occupazione e delle condizioni per crearla, ha lasciato il posto all'occupabilità. Come rimarcato da Orientale Caputo, il passaggio dall'occupazione all'occupabilità ha implicato un trasferimento significativo di responsabilità dal pubblico al privato, dal collettivo al singolo, dallo Stato ai cittadini (ivi, 15).

Ma a cosa ci riferiamo quando parliamo di occupabilità?

Con occupabilità si indica generalmente la capacità dei soggetti di saper cercare, trovare e mantenere un'occupazione, dunque essa è ritenuta una abilità dei soggetti che va – secondo gli orientamenti più recenti delle istituzioni europee che l'hanno indicato come uno dei pilastri della strategia europea per l'occupazione – accresciuta, affinata, insegnata al limite. Essa dunque misura e mette in gioco tutto il bagaglio di conoscenze, abilità e competenze possedute dai soggetti e dunque è sulla formazione che si deve puntare per ottenere per i soggetti il massimo della loro disponibilità al lavoro. Ma occupabilità, specifica il Dizionario della lingua italiana Treccani, in cui dunque il termine è entrato a pieno diritto, significa anche sostanzialmente “che le caratteristiche di qualificazione e di costo d'uso dell'offerta di lavoro devono essere tali da poter soddisfare le esigenze e le compatibilità dal lato della domanda di lavoro dipendente espressa dalle imprese o dalla domanda di servizi vari da parte degli indipendenti o autonomi” (Dizionario Treccani) (Orientale Caputo, op.cit., 15).

L'introduzione e la diffusione del concetto ha lasciato intendere che all'origine del malfunzionamento dei mercati del lavoro ci siano la debolezza di una manodopera di qualità, il disallineamento fra percorsi formativi e fabbisogni del sistema economico, un costo eccessivo della forza lavoro a fronte della sua produttività e i fenomeni di *mismatch* domanda/offerta di lavoro.

Da questo punto di vista, la formazione, intesa come esigenza di provvedere alla riqualificazione della forza lavoro a qualsiasi età e il miglioramento della funzione pubblica di intermediazione offerta-domanda di lavoro assurgono a obiettivi prioritari delle politiche del lavoro. In quest'ottica, si registra un'inversione fra cause e effetti dei fenomeni: sono i soggetti a non essere adatti al sistema, invece che il sistema incapace di rispondere ai loro bisogni. L'adattabilità al sistema è la finalità del nuovo paradigma che si profila, che chiama i soggetti al *Long Life Learning* e a puntare sul loro *empowerment*. Le politiche per l'attivazione (definite “ALMP”, *Activation Labour Market Policies*), originariamente introdotte nel nord dell'Europa, fin dal dopoguerra sono state informate di un principio assolutamente inclusivo, pur assumendo la centralità dell'intervento pubblico volto a stimolare i lavoratori e l'innalzamento del loro capitale umano. A

partire dagli anni Ottanta, sia in Europa che negli Stati Uniti, si afferma, invece, un approccio di tipo anglo-sassone, che contrappone le priorità di un investimento nel capitale umano e le politiche di attivazione basate sull'incentivazione (ivi, 15-17). Parafrasando Orientale Caputo, modello scandinavo e modello anglosassone costituiscono le due vie delle politiche attive, ascrivibili a due accezioni di attivazione: liberal e universalistica (ivi, 17). La prima fa leva sulla condizionalità dei benefici per facilitare il rientro nel mercato del lavoro mentre la seconda punta sullo sviluppo di competenze e qualità occupazionale. In questo secondo caso, l'obiettivo è un intervento di inclusione, in quanto compete alle scelte macroeconomiche il contrasto della mancanza di lavoro. Il primo approccio, definito *workfare* di tipo anglo-sassone, si diffonde in concomitanza dell'introduzione sempre più consistente della flessibilità nel mercato del lavoro. Tendenza rispetto alla quale l'Unione europea ha fin dagli anni Novanta manifestato notevole ambiguità. Sebbene, infatti, si sia esplicitamente rinviato al modello di *flexicurity* danese, quale sistema che bilancia flessibilità contrattuale e garanzie di sicurezza per i lavoratori, concretamente ha preso forma un tipo di *workfare* analogo al sistema punitivo di origine statunitense (ivi, 17-19).

Come si sono configurate le scelte di politiche attive del lavoro in Italia? Nonostante il susseguirsi di almeno quattro leggi di riforma del mercato del lavoro dal 1997 al 2014 (la legge 196/1997 - Pacchetto Treu, la legge 30/2003, la legge 92/2012-Fornero, la legge 183 del 2014-Jobs Act), il percorso di adeguamento nazionale alle indicazioni delle SEO si è connotato per tratti di lentezza, incertezza e, talvolta, è risultato farraginoso, costellato da criticità ma, soprattutto, debolmente incisivo rispetto agli specifici problemi del mercato del lavoro italiano e degli organi preposti alla sua gestione (ivi, 2019, 19-22). Persiste, infatti, «un profondo divario geografico fra nord e sud, forti svantaggi di genere a sfavore delle donne e altrettanto gravi diseguaglianze generazionali» (Orientale Caputo, 2019, 21) e sono fortemente penalizzanti il «tardivo ammodernamento dei vecchi uffici di collocamento in moderni centri per l'impiego» (ivi, 20) e «l'ambiguità del nostro approccio alle politiche attive del lavoro» (ivi, 22).

Non c'è, dunque, unanimità rispetto al significato di attivazione ma neanche circa il giudizio rispetto all'efficacia di tali politiche, quanto ai loro effetti benefici. Dopo



più di un decennio di sperimentazione a livello comunitario, infatti, le stesse politiche attive del lavoro rivelano la loro insufficienza, in particolare quando non accompagnate da politiche pubbliche di espansione della domanda (ivi, 2019, 22-23).

## **6.2 La politica formativa post fordista: sviluppo umano e *welfare***

Con la crisi del *welfare*, si impone alla riflessione pedagogica il tema della razionalità economica, tenuto conto del fatto che i soggetti titolari di diritti sono anche portatori di bisogni, emozioni, conoscenze, risorse, apprendimenti.

Nell'analisi su cui si basa la formulazione del secondo postulato di Margiotta (2015) - il quale afferma che "l'educazione sta allo sviluppo umano come sua struttura di specificazione" - l'attenzione si rivolge alla teoria economica dello sviluppo, evidenziando il ruolo dell'educazione del Novecento nella costruzione del *welfare* nell'epoca fordista. A partire dagli anni Settanta, al modello stato-mercato, che assume la produzione di capitale umano e sociale in grado di "consumare", si affianca l'auto-organizzazione dei territori. Il capitale sociale che nasce dal basso, si configura come rete ed esprime energie personali e legami sociali.

La crisi del fordismo inaugura una nuova stagione di politiche formative e di autorealizzazione, per soggetti e comunità efficienti, flessibili, creativi e innovativi. La politica formativa postfordista esige fondamentalmente di riscoprire come i valori sociali concorrono ad estrarre innovazione dalla conoscenza e come l'intelligenza personale e comunitaria possa fungere da motore generativo di estrazione di valore per la creazione di nuovo lavoro. Margiotta è dell'avviso che l'attuale domanda inesausta di senso, nel lavoro, nella produzione, nel consumo, ma soprattutto nella qualità della relazione umana, investe la formazione nello sforzo di fornire ragioni credibili per l'impegno di persone e loro reti sociali. La risposta di senso è data dalle comunità.

Nella prospettiva delineata da Sen, lo sviluppo, inteso aristotelicamente come "fioritura della persona", è affrontato in termini di funzionamento e di capacitazione, definendo un approccio che mira a superare l'impianto strumentale welfarista. L'espansione della libertà sostanziale esprime il farsi (*agency*) delle

*capabilities*. Riprendendo la “pedagogia implicita” di Nussbaum (2005, 2009a, 2012b), Margiotta identifica nello spazio educativo il terreno di confronto dato dal libero e pieno esercizio dei diritti fondamentali della persona, quale spazio di qualificazione del suo sviluppo umano. Alla ricerca pedagogica compete qualificare il sentire, il volere, il pensare, l’inventare, quali processi degli apprendimenti.

### **6.3 L’education per l’occupabilità**

Ripensare criticamente il rapporto che lega formazione, sviluppo economico, sviluppo sociale e sviluppo umano, vuol dire interrogarsi circa le strategie possibili dell’*education* per l’occupabilità, a partire dalla considerazione degli scenari internazionali e della *learning economy* e analizzando gli attuali contesti della formazione, mettendone in evidenza dicotomie e problemi strutturali (Striano, Grimaldi & Ragozini, 2019, 25-28).

Le Conclusioni del Consiglio d’Europa del 12 maggio 2009 delineavano un quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell’istruzione e della formazione (ET 2020). Tale quadro fissa quattro obiettivi: realizzare l’apprendimento permanente e la mobilità; migliorare qualità e efficacia di istruzione e formazione; promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva; incoraggiare creatività e innovazione, inclusa l’imprenditorialità, ad ogni livello dell’istruzione e della formazione.

Da ciò scaturivano una serie di implicazioni in termini di orientamento al mondo del lavoro e dell’occupazione, anche mediante la facilitazione delle transizioni intersettoriali tra istruzione e formazione; una più decisa apertura verso l’apprendimento non formale ed informale; la propensione ad una più chiara documentazione e valorizzazione dei risultati dell’apprendimento raggiunti nei vari contesti; l’attenzione all’apprendimento degli adulti e alle azioni di orientamento volte a sostenere l’universalità di accesso e partecipazione ai percorsi di formazione. Nel secondo obiettivo è evidente il nesso tra formazione e occupabilità, e si definisce come sfida principale assicurare a ciascuno le competenze fondamentali e, al contempo, l’eccellenza e l’attrattiva di una formazione di qualità. Il riferimento all’occupabilità ricorreva anche nel terzo obiettivo, nel quale si indicava per tutti la possibilità di acquisizione, aggiornamento e sviluppo, lungo

tutto l'arco della vita, delle competenze professionali e di quelle essenziali per favorire l'occupabilità e l'impegno nella formazione continua. Il quarto obiettivo poneva l'acquisizione da parte di tutti i cittadini di competenze trasversali fondamentali (competenze digitali, «imparare a imparare», spirito d'iniziativa e spirito imprenditoriale) e un'articolazione funzionale del triangolo della conoscenza rappresentato da istruzione/ricerca/innovazione, per garantire un miglioramento nella focalizzazione su capacità e competenze richieste nel mercato del lavoro (CE, 2009).

Rispetto alla relazione formazione-occupabilità, la Commissione Europea metteva in luce carenze strutturali nei sistemi formativi con il suggerimento di superarle potenziando le abilità trasversali, quali lo spirito di iniziativa imprenditoriale, le abilità digitali e le lingue straniere. Come già sottolineato, la visione neoliberista del mercato del lavoro e della formazione ispira proposte e soluzioni della Commissione e del Parlamento europeo. Sulla base delle indicazioni degli organismi Europei si è affermato un approccio *competency based* alla formazione, teso esplicitamente all'acquisizione di specifiche abilità e competenze, considerate essenziali per la promozione dell'occupabilità giovanile, in una prospettiva che concepisce la formazione come strumentale rispetto al mercato del lavoro, in uno scenario occupazionale composito e complesso, caratterizzato da esperienze di durata variabile, tendenzialmente precarie, segnate da transizioni e frequente *mismatching* tra percorsi di studio e ruoli lavorativi, con la conseguente necessità di disporre di un set specifico di capacità e strumenti utili all'adattamento, alla costruzione e alla ricostruzione di opportunità, per affacciarsi sul mercato del lavoro, reinventarsi e riqualificarsi (Striano et al., op.cit., 27).

Si tratta di una prospettiva che, secondo Biesta (2006) deriva dall'affermarsi di una tendenza ad intendere l'apprendimento permanente come formazione del capitale umano e investimento funzionale allo sviluppo economico. In questa visione si pone in secondo piano il ruolo della formazione continua nello sviluppo personale e nella costruzione di una cittadinanza democratica. Ne consegue una deriva individualistica della formazione, non intesa più in termini di diritto, bensì di dovere (Biesta, 2006). L'«apprendere a essere» individuato come pilastro dell'educazione e della formazione nel rapporto Faure del 1972, è stato soppiantato

dall'«apprendere ad essere produttivo ed occupabile» (ivi, 170) mediante cicli di apprendimento e di formazione continui. Riprendendo una riflessione di Aspin e Chapman (2001), Biesta fa notare come l'apprendimento permanente - che rappresenta tre diverse “agende” e può essere funzionale a diversi scopi: progresso e sviluppo economico; crescita personale e umana; inclusione sociale e cittadinanza attiva – risulta rispondente in maniera preponderante alla funzione economica richiamata dall'agenda oggi dominante.

Nella società dell'apprendimento continuo diventano fondativi tre concetti: «Io proprietario e imprenditore, apprendimento, vita, investimento» (Ciccarelli, 2018, 58). In questo scenario, la formazione si esplicita in una varietà di opportunità che consentono di essere “capitale umano” che facilmente si colloca o ricolloca dentro un mercato del lavoro altamente variabile, che espone al rischio di disorientamento e di incapacità di espressione di progettualità e risorse.

Il soggetto finisce per non essere in grado di esplicitare quella che Ciccarelli definisce «la sua potenza singolare», costretto ad osservare registri che giustappungono un sapere combinatorio, le abilità personali e le capacità professionali, all'interno di situazioni di studio e lavoro (ivi, 63). L'effetto è una limitazione della creatività e della progettualità, che finiscono per essere incasellate entro percorsi predefiniti (Striano et al., op.cit., 25-28).

#### **6.4 Il rapporto formazione e sviluppo: dicotomie, problemi strutturali e nodi cruciali**

A fronte di tali elementi, si rende necessario, dunque, ripensare con sguardo critico il rapporto tra formazione e sviluppo, sui piani economico, sociale ed umano. Striano, Grimaldi & Ragozini (2019) portano all'attenzione come l'analisi degli attuali scenari della formazione consenta di rilevare nel nostro Paese una serie di dicotomie che, con in concorso di altri fattori, influenzano l'interruzione precoce di traiettorie di continuità formativa e prospettive occupazionali.

Una prima dicotomia individuata da Striano et al. (2019) è legata alle tensioni che caratterizzano il sistema formativo sul piano internazionale. Esso è, infatti, come abbiamo visto, da un lato sottoposto a pressioni di matrice neo-liberista, che indirizzano la formazione verso l'acquisizione e la certificazione di competenze

spendibili in un mercato del lavoro intermittente, precario, in cui è richiesto un costante impegno a reinventarsi e a proporsi, dall'altro sollecitato in modo critico da una visione alternativa della formazione, intesa come dimensione funzionale alla crescita personale, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie vocazioni, all'autodeterminazione secondo modi e tempi che non corrispondono a quelli dei contesti occupazionali e produttivi. Questa tensione irrisolta causa uno stallo che mette in crisi la credibilità e l'efficacia della formazione ai fini sia dell'accompagnamento all'acquisizione ed allo sviluppo di quelle competenze alla base di percorsi di apprendimento permanente e di collocazione occupazionale, sia del sostegno ai percorsi di crescita culturale ed umana.

Una seconda dicotomia, caratterizzante in modo specifico il nostro Paese, attiene all'impianto della formazione secondaria, che risente ancora di un'impostazione gentiliana basata sulla rigida separazione tra percorsi a seconda della connotazione umanistico o scientifica, nonostante siano intervenuti tentativi di riorganizzazione in opzioni curriculari differenziate. A questa separazione si associa la contrapposizione tra percorsi culturali e formativi con sbocco nell'alta formazione e percorsi con sbocco più diretto nel mondo del lavoro. Anziché concorrere all'orientamento e al sostegno degli adolescenti rispetto a percorsi formativi di tipo lineare e senza soluzioni di continuità, queste dicotomie sono all'origine del loro smarrimento e risultano precludenti una solida piattaforma culturale comune, a partire dalla quale, in modo progressivo, determinare indirizzi e ponderare decisioni e scelte di percorso, attraverso l'esplorazione della molteplicità di opzioni e possibilità. Il risultato è che il futuro delle nuove generazioni risulta sempre più penalizzato dalla mancanza di quella dotazione di risorse e strumenti utili alla progettazione della loro vita.

Una terza dicotomia è legata alla separazione tra formazione e apprendistato, sul piano di codici e linguaggi, difficilmente componibili in percorsi di tirocinio, per lo sviluppo di Competenze Trasversali e per l'Orientamento (P.C.T.O.), di Istruzione Formazione Tecnica Superiore (I.F.T.S.). La scarsa integrazione impedisce di comporre apprendimenti e saperi costruiti tramite differenti canali ed esperienze.

In aggiunta a queste dicotomie, alcuni problemi strutturali pesano sui sistemi formativi ostacolando la garanzia di adeguati percorsi di crescita rispondenti a caratteristiche, bisogni e progetti degli adolescenti.

Un primo problema è la discontinuità tra l'esperienza scolastica e l'esperienza di vita che vedono coinvolti gli adolescenti in maniera quotidiana e profonda, che alimentano una pluralità di sollecitazioni, stimoli e veicolano modelli culturali di riferimento. L'effetto di questa discontinuità è una rappresentazione della scuola in termini di mondo artificiale, estraneo, spesso ostile, all'interno del quale non si realizzano esperienze significative e dotate di senso sul piano formativo. In questa cornice, la fragilità e la discontinuità motivazionale non sostengono percorsi di apprendimento funzionali alla costruzione di una base di esperienze e di saperi utilizzabili con efficacia per percorsi formativi di successo.

Qui si inserisce il secondo problema portato all'attenzione dalla disamina degli autori: la discontinuità tra segmenti del sistema formativo, per cui nel passaggio tra tali segmenti si è sprovvisti di dispositivi di accompagnamento e di transizione, determinando impreparazione nell'affrontare compiti e richieste di varia natura, che richiedono di confrontarsi con nuovi codici, linguaggi, ritmi, tempi. In concomitanza dell'accesso a livelli successivi (scuola secondaria superiore, università), questa impreparazione diventa una carenza dei cosiddetti "prerequisiti", esponendo al rischio di dispersione un'ampia fetta di adolescenti. La modalità di contrasto che si mette a punto tende a ripercuotersi ulteriormente in maniera negativa: il ricorso a percorsi di recupero è causa di un aggravio di impegni e richieste a carico di una utenza già fortemente disorientata e attanagliata da sentimenti di frustrazione, inadeguatezza e impotenza.

Un terzo problema consiste nella mancanza di collegamento tra le agenzie formative e i territori in cui insistono, con la conseguenza di generare una loro diffusa percezione e rappresentazione in termini di realtà estranee di cui non si comprendono funzione e valore. La scuola tende a non essere vissuta come risorsa e opportunità formativa utile nella sua funzione di accompagnamento e sostegno ai giovani verso un futuro possibile. Questa tendenza si acuisce e si aggrava nei territori multiproblematici, ad alta concentrazione di criminalità, devianza e disagio sociale. Rispetto a tali criticità, le istituzioni scolastiche non risultano in grado di

intervenire e rispondere in maniera adeguata e aumentano i rischi di abbandono e di dispersione da parte dei giovani, soli di fronte alle loro inquietudini ed alle loro fragilità, privati della possibilità di progettare la loro vita e, quindi, di imparare a riconoscersi nei loro progetti e a sviluppare fiducia nel futuro (ivi, 2019, 28-31).

Nel loro intersecarsi, le dicotomie e i problemi strutturali delineati, danno luogo ad una serie di nodi cruciali. Tali nodi rappresentano una sfida da affrontare per adeguare il sistema formativo in maniera coerente con la complessità degli attuali scenari internazionali.

Un primo nodo da sciogliere consiste nella posizione e nella funzione sociale della scuola e delle agenzie formative. Il loro ruolo non dovrebbe limitarsi a quello di dispositivo funzionale alla creazione di forza lavoro flessibile e aderente alle mutevoli esigenze di uno scenario economico e produttivo retto da istanze neoliberiste, che si traducono nella richiesta di determinate abilità e competenze. Scuola e agenzie formative sono responsabili di contribuire alla costruzione di personalità in grado di proiettarsi nel futuro, anche in prospettiva occupazionale, con un atteggiamento attivo, consapevole, riflessivo.

Un secondo nodo che si pone è associato all'individuazione di dispositivi di orientamento, che fungano da interfaccia tra i diversi segmenti del sistema formativo e tra il sistema formativo ed il mondo del lavoro, allo scopo di sostenere i giovani nell'identificazione di loro bisogni, obiettivi, talenti e vocazioni, accompagnandoli nella definizione di progetti di vita autentici e sostenibili e nell'assegnare ad agenzie formative ed attori operanti a livello territoriale determinati ruoli e funzione specifiche entro questi dispositivi.

Un terzo nodo da sciogliere è connesso al ruolo che le agenzie formative sono in grado di interpretare per contribuire alla crescita ed allo sviluppo dei territori, provvedendo ad una molteplicità di bisogni, con azioni contestualizzate e mirate, volte a offrire opportunità, risorse e strumenti significativi rispetto ad un rischio di dispersione crescente, in particolare in certi contesti (ivi, 28-31).

## **6.5 Il fenomeno della dispersione scolastica e universitaria in Italia: entità, cause, fattori e risvolti**

Se si considerano i dati sulla dispersione, a partire da un'analisi di contesto, il rapporto MIUR 2018 rimarca la complessità del fenomeno dell'allontanamento dal sistema scolastico e formativo e la sua stretta connessione con le dimensioni economico-sociali caratterizzanti il territorio e l'ambiente di origine degli alunni. In riferimento a tali considerazioni, Striano et al. (2019), confrontano i dati sull'abbandono complessivo degli alunni frequentanti le nostre scuole con alcune variabili tratte da dati BES di fonte Istat (Istruzione e formazione; Benessere economico; Partecipazione al lavoro), mettendo in rilievo come la propensione all'abbandono della scuola secondaria è più elevata nelle aree maggiormente disagiate del Paese. A ciò si aggiungono significative differenze a seconda dei diversi percorsi di studio: il tasso più basso è relativo ai licei (1,8%), a cui si contrappongono gli istituti tecnici (4,3%) e quelli professionali (7,7%). Tali dinamiche trovano una rappresentazione complessiva nei livelli dell'indicatore relativo agli ELET (*Early Leaving from Education and Training*): i giovani che abbandonano precocemente gli studi. Nonostante i notevoli progressi dal 2009, in Italia, nel 2018, i giovani dispersi e senza titolo di istruzione raggiungono una percentuale del 14,5, a fronte dell'obiettivo fissato dalle politiche comunitarie al 10%. Nello scenario europeo tale incidenza colloca l'Italia in sestultima posizione (fig. 1). Rispetto ai livelli europei, si registra un processo di convergenza del Centro e del Nord Italia, mentre il Mezzogiorno quasi raddoppia la media europea, con valori superiori al 20% per Sardegna, Sicilia e Calabria, (eccezion fatta per la Basilicata) (fig. 2).

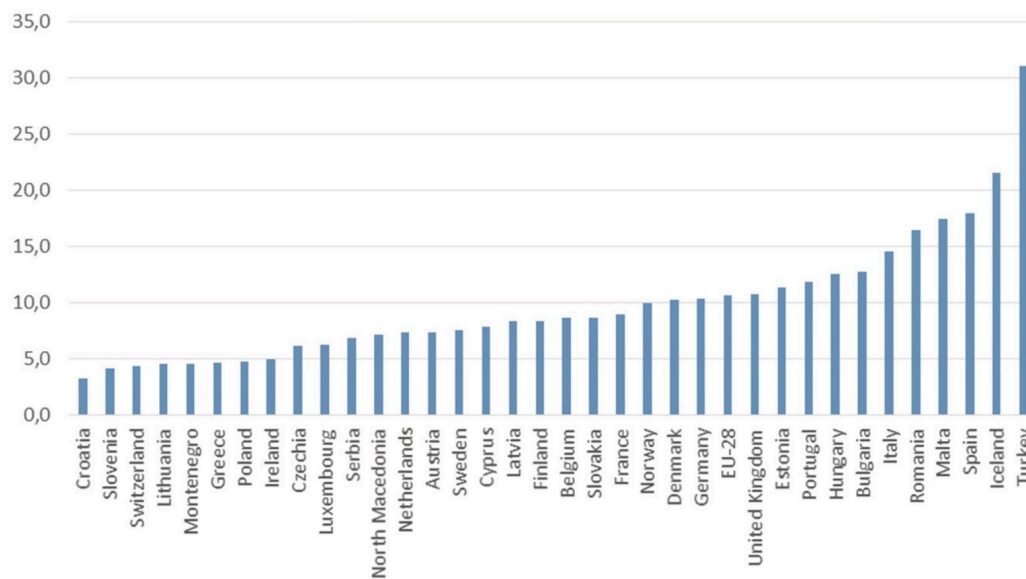
All'origine del fenomeno della dispersione scolastica ci sono fattori di ordine socio-economico, apprenditivo e cognitivo, motivazionale, strutturale e territoriale. Il primo ordine di fattore attiene alle condizioni economiche e occupazionali e al titolo di studio dei genitori; in particolare si registra una correlazione significativa tra il titolo di studio della madre e le scelte dei figli, sul piano della continuità formativa e dell'impegno nello studio. Sul piano apprenditivo e cognitivo, l'accumulo e la stratificazione di carenze e lacune rispetto a "*literacy*" e "*numeracy*" determinano un incremento del tasso di abbandoni scolastici. A livello motivazionale, un fattore



che favorisce la continuità formativa rispetto ad una progettualità di vita è dato dalla motivazione intrinseca al successo formativo, posto in termini di sfida gratificante. Sul versante strutturale, si registra l'inadeguatezza delle istituzioni formative a svolgere una funzione preventiva della dispersione e l'orientamento prevalente a contrastare rischi conclamati, ricorrendo a dispositivi, misure e soluzioni che non intervengono sull'impianto generale dei percorsi formativi. Sul fronte territoriale, poter contare su un repertorio composito e accessibile di opportunità formative legate ad uno specifico contesto e, quindi, mirate ad intercettare una molteplicità di istanze, rappresenta un fattore potenzialmente in grado di contribuire al contenimento dei rischi di dispersione. In riferimento all'istruzione terziaria, oltre a registrare un incremento quasi progressivo delle iscrizioni a percorsi di istruzione terziaria, soprattutto in uscita dai licei, i dati di Almalaurea (2018) rilevano anche un trend crescente costante dal 2014 al 2019 di studenti provenienti da professionali e da tecnici (con elevati tassi percentuali). A fronte del dato positivo per le iscrizioni, l'incidenza dei laureati resta critica in rapporto al livello europeo. L'analisi dei tassi di passaggio dalla scuola superiore all'università e i tassi di iscrizione (Fig. 4) attesta come circa il 50% dei diplomati si iscrive all'università (anno 2017) e circa il 40% risulta poi iscritto anche nel prosieguo. Si tratta di un dato che presenta notevole variabilità territoriale, a livello regionale. Spicca il caso campano con il minor tasso di prosecuzione (44% contro il 54% della Lombardia). Analizzando il fenomeno della dispersione a livello universitario, all'incidenza di fattori analoghi a quelli considerati sul fronte della secondaria, si aggiungono fattori specifici, relativamente alle caratteristiche del contesto accademico, in specie associati al grado di articolazione di percorsi formativi, dispositivi e strumenti di *assessment* e valutazione; alla tipologia dei percorsi di studio intrapresi, alla progressiva incertezza e precarietà degli scenari occupazionali. Questo quadro determina l'incapacità per un numero sempre maggiore di giovani di non riuscire a considerare la formazione come una opportunità ed uno strumento per riconoscere e valorizzare i propri talenti, autodeterminarsi orientando proprie decisioni e scelte, delineare un progetto di vita entro il quale definire prospettive occupazionali in linea con le proprie aspettative e risorse. Prendere le distanze dalla formazione, d'altronde, finisce per innescare un circuito vizioso, per cui il soggetto non trova

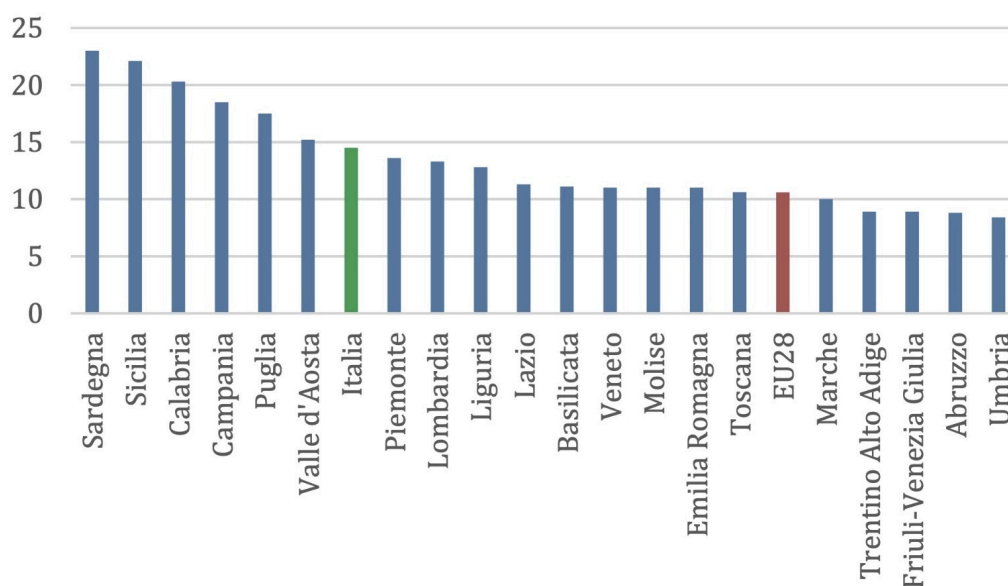
lavoro e talvolta smette anche di cercarlo, ritrovandosi intrappolato in una spirale, che lo risucchia in un vortice che lo allontana sempre di più dal raggiungimento di una condizione esistenziale appagante e rispondente alle proprie aspettative, caratteristiche e aspirazioni.

*Fig. 1 - Distribuzione dell'incidenza degli ELET nei paesi Europei, anno 2018*



*Fonte: Striano et al. (2019, 33)*

*Fig. 2 - Valori dell'incidenza degli ELET nel 2018 per regione*



Fonte: Striano et al. (2019, 34).

Sul piano territoriale, dai dati statistici (EUROSTAT, 2019) sull'istruzione e la formazione a livello regionale si nota, oltre che una eterogeneità tra le nazioni della Comunità Europea, anche una differenza territoriale in ambito nazionale. Sebbene ciascuno stato membro scelga liberamente di impostare la propria politica d'istruzione, la finalità condivisa è la garanzia di acquisire conoscenze, capacità e competenze di gestione di carriera. Rispetto al raggiungimento di tale scopo, la transizione dall'istruzione al lavoro rappresenta, sostanzialmente, un punto critico per l'intera Comunità Europea. Le difficoltà principali riguardano i soggetti con bassi livelli di istruzione, i casi di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e per chi versa in condizioni di povertà educativa.

I dati dell'occupazione giovanile fanno emergere, tuttavia, come la transizione al lavoro si presenti come fase critica anche laddove si consegua un titolo di studio terziario. In Europa si registra un innalzamento del tasso di occupazione dal 75,4% del 2013 all'81,6% del 2018, raggiungendo quasi l'obiettivo ET 2020 che fissa all'82% il tetto relativo al completamento con successo di almeno un livello dell'istruzione secondaria superiore. Il dato non è esente da un elevato grado di eterogeneità tra nazioni, con punteggi percentuali che variano dal 90% della Germania al 56,5% dell'Italia, nella quale risultano localizzate tre delle zone UE con il tasso di occupazione per i neolaureati tra i più bassi registrati (la Basilicata con il 31,4%, la Calabria con il 31,3% e la Sicilia con il 27,3%).

Nella complessiva criticità della situazione nazionale, dall'approfondimento AlmaLaurea circa i profili degli studenti universitari italiani, si evidenzia una notevole riduzione dei tempi di conseguimento del titolo di studio (età media 26 anni), soprattutto per gli atenei del nord Italia; una persistente differenza di genere per cui le donne si laureano nei tempi e poi scontano uno squilibrio di segno opposto per l'integrazione occupazionale. Confermando l'analisi Eurostat rispetto al calo dei tassi di disoccupazione tra i neolaureati, i dati AlmaLaurea restituiscono anche un quadro articolato del mercato del lavoro, con bassi tassi percentuali di lavoro con contratto tipico, una maggiore diffusione di contratti di lavoro non standard e del fenomeno dello svolgimento di più lavori contemporaneamente, in particolare per chi possiede più alti titoli di istruzione terziaria (Striano et al., 31-38).

Il profilo del giovane emergente dall'analisi dei dati presenta numerose e forti problematiche, riguardo a livello di istruzione, tasso di dispersione, prospettive occupazionali. Il quadro non è confortante soprattutto per l'incremento degli inattivi. Il fenomeno ha alla base lo scoraggiamento giovanile provocato dalla difficoltà a conquistare e mantenere una cittadinanza occupazionale, con dure ripercussioni sui bisogni di autorealizzazione e di riconoscimento sociale. L'accesso al mercato del lavoro è segnato da percorsi lunghi, precari e poco contestualizzati e da processi di socializzazione lavorativa di tipo ricorsivo, discontinuo e frammentato (Lodigiani, 2010). Il senso di inadeguatezza che ne deriva finisce per costituire uno dei vissuti più diffusi tra i giovani a scuola, in tirocinio o presso i servizi per il lavoro. Senza speranza non si può concepire investimento nel futuro e non si è in grado di superare quella che Erickson definiva la "temporanea sfiducia nel tempo" (Cavalli, 2008). I giovani risultano sempre più soli e a rischio di disagio psichico. Manifestano atteggiamenti evitanti, si mostrano incapaci di assumersi la responsabilità delle proprie scelte e adottano comportamenti provocatori, riflesso del loro senso di sfiducia. Si consideri anche il drastico ridursi di numerose esperienze educative essenziali per imparare regole e ruoli sociali, complementari alla funzione socializzante di scuola e famiglia. La solitudine davanti a tv e computer o il coinvolgimento in aggregazioni spontanee significative sul piano relazionale ma non pienamente adeguate allo sviluppo di comportamenti sociali trasferibili in situazioni organizzative strutturate (Bani,

2009) determinano un quadro allarmante, di nuove disuguaglianze, che si impone all'attenzione pedagogica per una riflessione ed una risignificazione dell'istruzione, del lavoro e, soprattutto, di come fare formazione.

### **6.6 Indirizzi politici per azioni di contrasto**

In questo quadro, diventa urgente intervenire con politiche di accompagnamento alle transizioni di vita. È importante che tali transizioni possano assicurare la professionalizzazione dei profili, la capitalizzazione delle competenze e la sostenibilità dentro le biografie personali. Le difficoltà giovanili di inserimento lavorativo qualificato esigono interventi dedicati. Per tale ragione, l'agenda politica, nazionale ed europea si è infittita di iniziative per la formazione e l'occupazione giovanile. La garanzia di un lavoro dignitoso, del proseguimento degli studi, dell'intrapresa di un corso di formazione o di riqualificazione a conclusione del ciclo scolastico pone una sfida complessa. Tale sfida si affronta sul versante della definizione di dispositivi giuridici e su quello del rinnovamento e del potenziamento dei servizi per la formazione e per il lavoro.

È in questa prospettiva che giocano un ruolo fondamentale azioni e servizi di orientamento, per porsi accanto ai giovani scoraggiati e disillusi, tanto da non essere più in grado di immaginare l'avvenire. È indubbio che le esperienze negative che si vivono condizionano le previsioni per il futuro.

Riaccendere la speranza nei giovani richiede un'azione congiunta su più fronti: orientativo, formativo, maturativo. L'orientamento è teso alla definizione di un progetto professionale e/o formativo, con la fissazione di obiettivi personali e lavorativi e la focalizzazione delle relative scelte; la formazione è volta all'acquisizione di nuove competenze; sul piano della maturazione, la finalità è la conoscenza di sé, il riconoscimento personale e sociale delle esperienze di vita con l'effetto di potenziare l'identità personale e professionale. Sono questi, secondo Striano et al. (2019), i versanti su cui si gioca una sfida non solo complessa ma enorme, vista la consistenza numerica (oltre due milioni) dei giovani sulla soglia tra studio e lavoro, fuori dall'uno e dall'altro, senza prospettiva presente e futura. Dentro il fenomeno e all'interno di questo ragionamento, l'orientamento è una leva strategica, di contrasto alla dispersione scolastica e formativa, e di sostegno a tutte

le figure e le agenzie di riferimento (genitori, scuola, formatori) in grado di accompagnare scelte prossime al potenziale delle persone.

Sebbene numerose e diverse siano le iniziative, le sperimentazioni, i progetti, si riscontra una loro sostanziale frammentarietà e debole sistematicità. Il breve respiro di orizzonti temporali limitati determina l'incapacità istituzionale di azione a medio e a lungo termine e l'impossibilità personale di definizione di uno stabile e soddisfacente percorso di maturazione e di identità di sé. L'orientamento richiama obiettivi vasti e profondi che intervengono su una multi-problematicità di questioni che intersecano diversi ambiti di competenze ma che non si innestano entro un quadro organico di programmazione sistematica. Emerge, quindi, l'urgenza di una riflessione e di un coerente progetto politico di miglioramento della qualità dei sistemi di *education* e del lavoro, sul fronte dell'orientamento, al fine di assicurare un'efficace integrazione per la formazione di cittadini attivi e responsabili e la valorizzazione del capitale umano (Striano et al., 2019, 38-40).

Striano et al. (2019) sottolineano come la Commissione europea abbia finanziato vari studi indirizzati a rendere i sistemi europei d'istruzione superiore maggiormente compatibili e comparabili, competitivi e attraenti per gli studenti. In questa direzione, a fronte di interessanti segnali positivi (il sistema a tre cicli; il sistema dei crediti *European Credit Transfer System* (ECTS); il supplemento al diploma), si rendono necessari ancora sforzi sul piano dell'apprendimento permanente, per innalzare i livelli di partecipazione dei giovani all'istruzione superiore e, soprattutto, facilitarne l'occupabilità e l'ingresso alla vita lavorativa.

In linea con tali raccomandazioni, il Piano di azione per l'occupabilità dei giovani Italia 2020 assegna un compito sociale importante alle università, richiamando il ruolo di orientamento e tutorato nel sostenere le scelte e l'autoconsapevolezza dei giovani. La riprogrammazione e la revisione dei servizi di orientamento non ha riguardato solo le attività di orientamento in ingresso, ma anche servizi in uscita per favorire scelte consapevoli e sostenere l'occupabilità attraverso azioni di contrasto alla dissipazione di risorse ed energie associate agli abbandoni, tese a sviluppare capacità e competenze di "intraprendenza progettuale" richieste da un mercato del lavoro costantemente in evoluzione e utili al sostegno e all'accompagnamento dei giovani in progetti lavorativi aderenti al contesto e rispondenti ai concreti

fabbisogni di professionalità (Grimaldi, 2012). Alla diffusione della cultura dell'orientamento negli ambienti accademici fa da contraltare una ancora scarsa attenzione verso servizi tesi allo sviluppo di competenze auto-orientative e di *soft skill*. Sono queste le competenze che rendono lo studente in grado di prefigurarsi obiettivi in aderenza al contesto concreto di riferimento e di progettare un percorso professionale, con autonomia e consapevolezza.

Preliminarmente, ciò che serve è intervenire su alcuni fenomeni disfunzionali al sistema, quali, l'irregolarità degli studi e la dispersione. Occorre porre rimedio alla frammentazione dei servizi e assicurare una sistematica integrazione con altri servizi del territorio per raggiungere la totalità degli studenti universitari. È fondamentale che si vada oltre il sostegno personale e l'orientamento in materia di istruzione, per curare gli aspetti di *career guidance* utili per l'acquisizione e l'implementazione delle *soft skill* alla base della progettazione e della gestione autonoma di un percorso professionale e per incrementare la competitività giovanile funzionale ad intercettare opportunità di crescita economica e di autorealizzazione. Ne deriva la necessità di ripensare le *governance* universitarie in materia di orientamento e di sviluppo dell'occupabilità per individuare strategie di contrasto al tasso di abbandono, di innalzamento del tasso di alta formazione, di miglioramento dei tassi di partecipazione alla formazione tecnico-scientifica e di facilitazione della transizione formazione-lavoro.

Raccogliendo gli orientamenti di iniziative e raccomandazioni nazionali e comunitarie tese alla riforma delle politiche dell'istruzione e della formazione in vista di un maggiore collegamento con il mondo del lavoro, di recente, le università si sono affacciate al sistema produttivo tramite il placement e l'attivazione di risorse e strumenti per affrontare oltre che la carriera universitaria, anche e, soprattutto, quella professionale e la transizione verso il mercato del lavoro. Tali funzioni rendono gli atenei nuovi soggetti di intermediazione con funzione di collegamento tra il territorio e il mondo accademico, agevolando, in definitiva, il *matching* tra tessuto produttivo e capitale umano (Benini, 2010; Bresciani, 2010).

In una società fluida, un mondo del lavoro altamente mutevole esige la capacità di tenere la rotta della propria esistenza per mantenere salda la propria identità e il senso della propria vita, per cogliere in maniera attiva, consapevole e veloce qual è

il contributo personale e professionale che ciascuno può apportare, di fronte alle infinite transizioni da attraversare, evitando lo scoraggiamento provocato dalle difficoltà. Se è vero che tale capacità è cruciale, sostiene Grimaldi (2007), diventa essenziale agire precocemente, in un'ottica di corresponsabilità, negli ambienti dell'*education*, attraverso specifici programmi dedicati alla formazione di soggetti competitivi e resilienti, in grado di fronteggiare le situazioni. La letteratura in materia (Gamboa et al., 2009) rimarca come ai fini del miglioramento della qualità della vita lavorativa e per favorire l'occupazione occorra promuovere programmi educativi tesi a favorire l'occupabilità dei soggetti, intervenendo sullo sviluppo di un complesso di capacità e *soft skill*.

Alla luce di tali argomentazioni e in prospettiva di soddisfacenti livelli occupazionali, di una cittadinanza europea corresponsabile e partecipata, all'insegna della competitività e della crescita, Striano et al. (2019) sostengono che sia evidente l'importanza del ruolo positivo che gli ambienti dell'*education* sono potenzialmente in grado di giocare.

La promozione dell'occupabilità richiede un intervento precoce sul fronte delle politiche e delle azioni educative tese allo sviluppo di *life/soft skill*. Lo sviluppo di competitività e resilienza per fronteggiare situazioni complesse e creare spazi di integrazione culturale e occupazionale necessita di percorsi e programmi formativi fondati sull'apprendimento di sé e sull'enfasi delle proprie abilità specifiche. Favorire il potenziale di occupabilità dei giovani negli ambienti dell'*education* costituisce una priorità da affrontare con urgenza. Alla base dell'identificazione di tale priorità vi è, secondo Striano (2019), la convinzione che maturare precocemente le competenze per l'occupabilità rappresenti una condizione facilitante lo sviluppo e l'assunzione di un atteggiamento e di uno stile di comportamento di tipo proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale e sia decisivo nell'affrontare efficacemente i processi decisionali e di transizione esistenziale.



## **7. Orientamento, *education*, competenze e occupabilità: un quadro di studi, tendenze, indicazioni e linee di indirizzo**

### **7.1 L'analisi delle competenze per l'occupabilità**

Nella prospettiva delineata da Striano (2019), si inscrivono numerosi contributi di ricerca e di approfondimento dell'ultimo decennio, condotti in chiave formativa, ovvero, adottando un punto di vista attento allo sviluppo a lungo termine di quegli atteggiamenti, abiti di studio e di lavoro, e di quelle disposizioni interne, che attualmente sembrano rivelarsi essenziali sul piano dell'occupabilità (Pellerey, 2019, 49). In questa direzione, esamineremo l'approccio concettuale all'occupabilità dal punto di vista disposizionale, assumendo come principale riferimento il contributo all'analisi delle competenze per l'occupabilità di M. Pellerey (op.cit., 48-73).

#### *7.1.1 L'orientamento: tre prospettive formative a livello internazionale*

Riprendendo il contributo di Mark Savickas (2014), Pellerey presenta le prospettive fondamentali in seno alle quali, a livello internazionale, attualmente, si configura l'impostazione delle attività di orientamento professionale.

In riferimento alla prima prospettiva, definita “*vocational guidance*”, il soggetto è inteso come portatore stabile di attitudini, interessi, valori; anche la considerazione del mondo del lavoro pone l'accento sulla stabilità della sua configurazione di fondo, organizzata in filiere professionali e gerarchie di ruoli. In termini di orientamento, la prima operazione da compiere è, quindi, rilevare attraverso adeguati strumenti tali tratti personali. L'obiettivo è favorire l'incontro proficuo tra il soggetto e una specifica posizione lavorativa, sia in fase preparatoria, durante il periodo di studio e formazione, che in quella di inserimento lavorativo effettivo.

Nella seconda prospettiva, della “*career education*”, il soggetto è concepito in termini evolutivi, per cui si assume la sua possibilità di impegnarsi in vista della costruzione di conoscenze, competenze e atteggiamenti tesi in direzione di specifiche carriere professionali, secondo la sua percezione del mondo del lavoro.

Ne deriva che all'orientamento spetta assicurare la coerenza dell'impostazione formativa con tale aspirazione e la validità e l'aggiornamento della percezione della posizione lavorativa. L'obiettivo è facilitare e sostenere nella comprensione degli stadi del percorso professionale, nella conoscenza dei compiti evolutivi a cui si è chiamati, nel rifarsi all'insieme di atteggiamenti, convinzioni e competenze richieste per la gestione di tali compiti.

La terza prospettiva - denominata "*life design*" - nasce, invece, dal riscontro della mutevolezza del mondo del lavoro contemporaneo, sul fronte tecnologico ed organizzativo. La natura evolutiva di tali cambiamenti comporta la difficoltà di far riferimento a precise figure e chiari ruoli professionali predeterminati. In un'ottica "*life design*", diventa fondamentale investire sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, per creare le condizioni utili ad affrontare incertezze e complessità di presente e futuro, al fine di consentirgli di essere attivo costruttore di sé, in vista di progetti esistenziali, esposti anche al rischio di profonde forme di de/ri-costruzione della propria identità professionale, associato alle varie transizioni esistenziali. In questa direzione, si rimarca sia la funzione del senso e della prospettiva esistenziali, su cui si fondano lo sviluppo di sé e le scelte da compiere, che quella narrativa, nel ricostruire il proprio passato e renderlo oggetto di riflessione critica su di esso, e di prospettazione del futuro, in termini di elaborazione e rielaborazione del proprio progetto di vita. Sul versante formativo diventano essenziali, dunque, il ruolo del senso e della prospettiva esistenziali per sviluppare se stessi e la facoltà di scegliere, della narrazione per ricostruire il passato e riflettere su di esso e della prospettazione del futuro nella forma di progettualità.

Pellerey sostiene che questa tripartizione della prospettiva formativa sia funzionale all'individuazione delle competenze alla base della promozione dell'occupabilità. Rileggendo in chiave disposizionale gli apporti della ricerca internazionale e della Raccomandazione europea del 2018 è possibile cogliere il profilo qualitativo che deve caratterizzare tali competenze nello sviluppo di una persona che sia in grado di affacciarsi al mercato del lavoro, accedervi ed integrarsi, a prescindere da difficoltà, transizioni, incertezze, nella massima coerenza con la propria identità professionale (Pellerey, op.cit., 70-71).

Ponendo l'enfasi sullo sviluppo di qualità personali e aspetti in grado di migliorare il benessere della persona, l'approccio adottato da Pellerey si rifà al versante della psicologia positiva. Richiamando la definizione già considerata, in senso lato, l'occupabilità è intesa come la capacità di muoversi con autonomia nel mondo del lavoro, per realizzare il proprio potenziale mediante un lavoro sostenibile. Su tale capacità incide l'insieme di capacità, conoscenze e competenze di cui si è in possesso, il modo in cui si utilizzano queste qualità nel mondo del lavoro e il contesto entro il quale si cerca un impiego (Hillage & Pollard, 1998; Terzaroli, 2019). Tale accezione indica, dunque, l'idoneità ad entrare e permanere nel mondo lavoro. L'approfondimento del concetto richiede che se ne consideri l'ampiezza e la profondità della competenza personale e professionale nel suo valore identitario. Visti gli elevati livelli di dinamicità e complessità il mercato del lavoro e i pesanti e repentini mutamenti che lo pervadono, Pellerey (2019) sostiene che sia rischioso concepire l'occupabilità solo sulla base di una diretta conoscenza della domanda di lavoro. Il futuro del mondo del lavoro sembra caratterizzato, infatti, da una parte, da automazione, digitalizzazione, intelligenza artificiale (Costa, 2017) e, dall'altra, dall'acuirsi della polarizzazione tra tipologie lavorative, nel senso di una sempre più marcata impennata di specializzazioni elevate (tecnici, manager, formatori) e di un crescente livellamento verso basse qualificazioni (badanti, addetti alle pulizie, guardie di sicurezza), con una contestuale contrazione di quelle attività che esigono moderata competenza, in quanto facilmente automatizzabili (Hirschi, 2018). Le organizzazioni imprenditoriali tendono, inoltre, a valorizzare personale di agevole sostituzione, per via dell'obsolescenza delle competenze o per le fluttuazioni del mercato.

In un tale scenario, diventa fondamentale sapersi orientare e questa capacità richiede una formazione finalizzata all'auto-direzione, in termini di capacità di scelta e di gestione di sé, fondata sull'ancoraggio ad un senso profondo della propria vita e sul radicamento in un'adeguata prospettiva esistenziale. Senso profondo della propria vita e prospettiva esistenziale sono condizioni essenziali per possibili forme di adattamento al continuo mutamento delle condizioni occupazionali (Pellerey, 2019, 48-49).

## 7.2 Caratteristiche personali e occupabilità

Con riferimento ai recenti e numerosi studi riguardanti le caratteristiche personali quali indicatori essenziali della possibile occupabilità in un mercato del lavoro tanto complesso e dinamico, Pellerey cita in particolare due studi: uno dell'Unione Europea del 2011 (*European Union*, 2011) e l'altro statunitense del 2012 del *National Research Council*. A questi studi, si affianca la Raccomandazione del Consiglio europeo sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, di aggiornamento e approfondimento della precedente Raccomandazione del 2006.

L'indagine dell'Unione Europea presenta un'articolazione delle competenze professionali, relative alle possibilità di impiego e transizione tra impieghi, in senso sia trasversale che verticale. In questo quadro, le competenze più trasferibili sono definite *soft skills*; non sono connesse ad un determinato lavoro e qualificano il soggetto per il suo potenziale rispetto ad ogni settore professionale, in termini di buona preparazione personale nell'affrontare le sfide dell'occupabilità; denotano maturità in rapporto a se stessi, agli altri, al lavoro. Sono riconducibili all'efficacia personale, alla comunicazione e alle relazioni interpersonali, ad aspetti cognitivi, di impatto e di influenza e al raggiungimento della maturità. Provando ad esplodere tali sfere di competenze, l'efficacia personale si esplicita in flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente; la comunicazione e le relazioni interpersonali attengono alla disponibilità alla collaborazione, alla comunicazione efficace e alla comprensione reciproca; gli aspetti cognitivi si riferiscono al pensiero analitico e concettuale; quelli di impatto e di influenza rinviano alla comprensione dell'organizzazione, alla leadership, alla promozione degli altri; la raggiunta maturità si manifesta nell'attenzione all'ordine, nella qualità, nell'accuratezza, nell'iniziativa e nella proattività, nel *problem solving*, nella pianificazione e nell'organizzazione, nell'autonomia.

Le *soft skills* si associano alle *hard skills*, ovvero, competenze di tipo culturale, tecnologico e professionale. Queste ultime si articolano in due categorie: generiche e specifiche. Le *hard skills* generiche presentano un alto livello di trasferibilità e includono consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica,

competenze di base in scienze e tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Le *hard skills* specifiche, invece, sono di natura tecnico-operativa, sono connesse ad un ambito specifico di lavoro e la loro trasferibilità è ridotta ad un dato numero di aziende e ad un certo tipo di attività lavorative.

A differenza della ricerca europea, il documento americano si caratterizza per un impianto più generale, focalizzato sui processi educativi scolastici e formativi. In quest'ottica, si evidenziano le competenze per il ventunesimo secolo con riferimento a tre grandi domini: cognitivo, intrapersonale e interpersonale. Questi domini sono a loro volta articolati in grappoli di competenze. Nel primo dominio rientrano processi e strategie cognitive, conoscenze e creatività; si tratta di competenze connesse con il pensiero critico, l'alfabetizzazione informatica, il ragionamento, l'argomentazione e l'innovazione. Il *dominio intrapersonale* si articola in competenze che fanno leva su apertura mentale, etica del lavoro, coscienziosità e autovalutazione, come la flessibilità, l'iniziativa, l'apprezzamento della diversità, la meta-cognizione. Nel *dominio interpersonale*, i due grappoli di competenze costituiti dal saper lavorare in team e dal collaborare e gestire una leadership, rinviano agli ambiti della comunicazione, della collaborazione, della responsabilità e della risoluzione di conflitti. Si sottolinea lo spessore qualitativo che dovrebbe caratterizzare tali competenze, in quanto generate da un apprendimento profondo, che consente il loro transfer dal contesto teorico a quello pratico e viceversa.

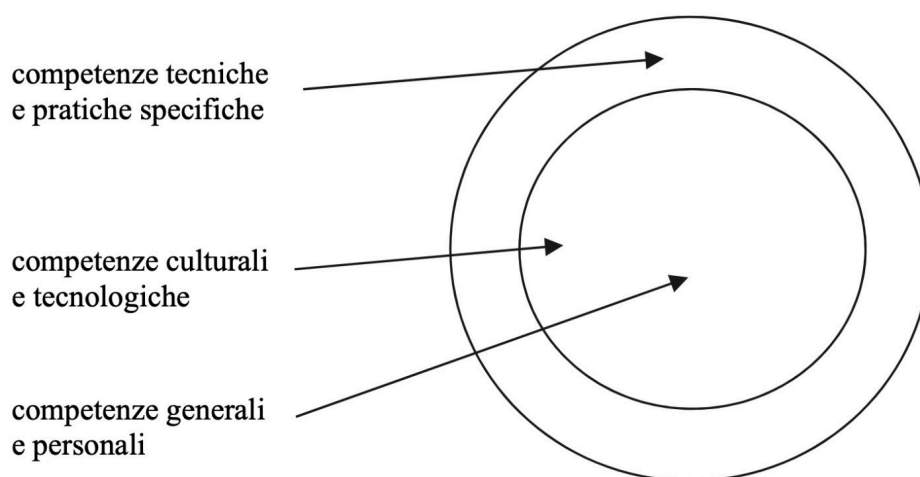
Se l'indagine europea consegna un quadro sistematico delle esigenze emergenti nelle varie aree lavorative e delle corrispondenti competenze, l'approccio del *National Research Council* restituisce una rappresentazione delle competenze che, stando agli esiti della ricognizione operata da varie ricerche negli ultimi decenni, tendono ad assicurare o, quanto meno favorire, il successo, negli ambiti dello studio, del lavoro e della salute. Il raffronto tra i due documenti europeo e statunitense, mette in risalto il complesso di qualità funzionali all'inserimento del soggetto nel mondo del lavoro.

La Raccomandazione del Consiglio europeo del 2018 richiama quattro ambiti di competenza relative alle competenze di base - alfabetiche funzionali, linguistiche, matematiche e in scienze, tecnologia e ingegneria, digitali - e quattro ambiti di competenza riguardanti la cittadinanza e le possibilità occupazionali in generale, ovvero, competenze personali, sociali e di apprendimento, civiche, imprenditoriali, di consapevolezza ed espressione culturale. Sul versante dello sviluppo dell'occupabilità, assumono particolare rilievo le competenze personali, sociali e di apprendimento nonché quella imprenditoriale. Le prime - competenze personali, sociali e di apprendimento - consistono nella capacità di riflessione su di sé, di gestione efficace di tempo e informazioni, di lavoro con gli altri in modo costruttivo, di resilienza e di gestione del proprio apprendimento e della propria carriera. Includono la capacità di affrontare incertezza e complessità, imparare ad imparare, favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, preservare la salute fisica e mentale, essere in grado di condurre uno stile di vita attento alla salute, con orientamento al futuro, provando empatia e gestendo il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo. La competenza imprenditoriale attiene alla capacità di agire, muovendo da idee ed opportunità per trasformarle in valori per gli altri; ha alla base creatività, pensiero critico, risoluzione di problemi, iniziativa, perseveranza, capacità di lavorare in modo collaborativo per programmare e gestire progetti di valore culturale, sociale o finanziario. Pellerey (2019) richiama la complessità e la varietà di tale quadro assumendolo come riferimento per l'impostazione di un percorso formativo (di tipo scolastico, universitario, di formazione tecnico-professionale iniziale e/o sia continua) che tenga conto di come le qualità da promuovere nello sviluppo della preparazione per l'accesso e l'integrazione nel mondo del lavoro debbano necessariamente coniugarsi con più generali qualità personali. Si evidenzia, dunque, la congruenza con gli orientamenti sempre più caratterizzanti la domanda di lavoro (ivi, 2019, 50-52).

Con riferimento alle qualità di un soggetto adeguatamente pronto per l'ingresso e l'integrazione nel mondo del lavoro, Spencer e Spencer (1993) propongono una prospettiva comprensiva, attenta alla totalità della persona, distinguendo competenze di superficie maggiormente modificabili e sviluppabili, e di valutazione, da competenze più profonde, relative alla sfera di più difficile

rilevazione e sviluppo, relativa a motivazioni, concezione di sé, tratti personali. Pellerey definisce questa sfera di competenze «l'iceberg della persona» (2019, 52) e ne propone una rappresentazione nella forma di un sistema di cerchi concentrici: il cerchio esterno racchiude le competenze tecnico-pratiche riferite ad uno specifico ambito di lavoro; quello intermedio attiene alle competenze culturali e tecnologiche; il cerchio interno indica l'iceberg sommerso delle qualità più personali del soggetto (Fig.).

Fig. 1 - Un quadro complessivo delle competenze



Fonte: Pellerey (2019, 53).

Il livello più direttamente riconducibile ad un ambito specifico di lavoro e alle relative competenze tecnico-pratiche racchiude conoscenze e abilità che si è in grado di attivare e coordinare in termini di integrazione operativa. Sono le cosiddette *hard skills* specifiche.

A livello intermedio si concentrano le competenze di tipo culturale, linguistico, scientifico e tecnologico, definite *hard skills* generiche. Si tratta di possedere ed integrare conoscenze, abilità e atteggiamenti sulla base dei quali si rende possibile la lettura, l'interpretazione e l'adattamento della propria azione professionale rispetto ai contesti lavorativi e alle sfide. Considerare l'insieme di queste competenze di cui si è in possesso è fondamentale, in quanto prospetta l'apertura al cambiamento e all'innovazione tecnologica e organizzativa.

Ogni azione da metter in campo nell'attività lavorativa si fonda sulle qualità personali che si trovano ad un livello più profondo. Si tratta di qualità "trasversali" poichè influenzano in maniera ampia comportamenti ed attività. Si consideri, ad esempio, le competenze relazionali e comunicative. I documenti europei enfatizzano in particolare due di queste qualità, ovvero, la capacità di agire autonomamente e con senso di responsabilità. Si tratta di capacità che devono caratterizzare i gradi di sviluppo di ogni competenza e richiedono un'esplorazione dettagliata ai fini della loro individuazione e formulazione in termini di obiettivi formativi e dimensioni valutative.

### *7.2.1 All'origine dello sviluppo delle competenze*

Lo sviluppo delle competenze affonda le proprie radici già nelle prime esperienze educative, in età precoce. Pellerey (2019) sostiene che si tenda a sottovalutare l'importanza di un'educazione al lavoro sin dalla scuola primaria (54). Le fondamenta della promozione dello sviluppo di un atteggiamento positivo verso l'attività lavorativa si gettano, invece, nell'esperienza positiva - sotto i profili cognitivo ed emotivo - di attività pratiche, progettuali e attuative, vissute in contesti ludico-ricreativi. A partire da tali campi di educabilità, gradualmente, tali attività si traslano in contesti produttivi di artefatti fisici o entro organizzazioni sociali. Alla base vi sono alcune competenze elementari che richiedono di essere promosse già a partire dalla scuola dell'infanzia. Tra queste competenze elementari si possono annoverare quelle legate alla pianificazione e all'organizzazione delle proprie azioni, talvolta associate allo spirito di iniziativa e all'imprenditorialità.

Pianificare ed organizzare le proprie azioni presuppone, da un lato, essere in grado di porre obiettivi e pianificare azioni per raggiungerli; anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni o nel raggiungere uno scopo; avviare i compiti tempestivamente o ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali per il completamento dell'attività; dall'altro, essere in grado di organizzare un'attività e un ambiente (riordinando e trovando le cose); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), riaggiustando il tiro; gestire una molteplicità di attività; controllare le realizzazioni.



Su questo fronte, già in tenera età, i bambini che registrano carenze nella pianificazione, tendono a procrastinare il da farsi, a restare in attesa di indicazioni o direttive per muoversi. Quando le carenze interessano l'organizzazione, la tendenza nei bambini è quella di approcciare un compito in maniera casuale o farsi facilmente sopraffare da grandi quantità di informazioni o di azioni.

L'errore che spesso si compie è quello di offrire la conoscenza ai bambini, rendendoli consumatori, invece che produttori, mentre risulta cruciale la sollecitazione alla proattività, alla capacità di iniziativa nel progettare e realizzare un artefatto (Papert, 1997).

### 7.2.2 “Abiti di lavoro” e apprendimento in una prospettiva disposizionale

In questo orientamento si trovano i germi dello sviluppo dell'occupabilità basato su un approccio che si definisce “disposizionale”, in quanto legato allo sviluppo di “abiti di lavoro”. Tali abiti in maniera graduale finiscono per costituire una seconda natura. Ne consegue che, date le circostanze, si attuano comportamenti in coerenza, da un lato, con tale disposizione, dall'altro, con le richieste del contesto (Pellerey, 2019, 52-55).

Il concetto di disposizione evocato da John Dewey (1922) già dagli anni venti del Novecento, ricompare nella riflessione pedagogica statunitense, a cavallo tra la fine degli anni Novanta del secolo scorso e il Duemila. Secondo Dewey, il termine indica

[...] quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita *e che presenta una serie di caratteristiche*: che contenga in se stessa un certo ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione; che sia prospettica, di qualità dinamica, pronta a manifestarsi apertamente, e che operi in qualche forma attenuata e subordinata anche quando non domini palesemente l'azione; e la parola “habit” nel suo senso ordinario si avvicina più di qualsiasi altra a denotare questi fatti. Riconosciuta che ne sia stata la natura, potremo usare anche le parole “abito” e “disposizione”, ma la prima esplicita di più il senso dell'operatività, dell'effettualità, mentre la seconda il senso di latente e potenziale (40-41).

Nella definizione di Dewey emerge con chiarezza il rilievo di alcuni tratti decisivi, quali la funzione di ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione, la natura prospettica e dinamica, la duplicità dei livelli esplicativi della sua essenza connotativa: di manifesta apertura, in termini di operatività ed effettualità, e di latenza e potenzialità.

Pellerey evidenzia come la parola disposizione richiami inclinazione, *mindset*, tendenza. Numerosi sono i tentativi di definizione che si rinvencono in letteratura. A partire dall'impianto di Ron Ritchhart (2002), Arthur L. Costa e Bena Kallick (2014) avanzano ed analizzano la seguente definizione:

Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall'essere attivati automaticamente. Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratiche nel loro utilizzo contestualizzato, piuttosto che azioni prescritte da svolgere rigidamente. Più del desiderio e della volontà, esse devono essere collegate alle necessarie abilità. Le disposizioni motivano, attivano, danno direzione alle abilità (Costa&Kallick in Pellerey, 2019, 55).

Dalla definizione si evince che le disposizioni sono acquisite, sebbene sussista un certo potenziale di sviluppo innato; sono oggetto di apprendimento nel tempo e di un esercizio di controllo da cui dipenda la possibilità di scegliere se valorizzarle o meno nelle varie situazioni; alla base della loro manifestazione vi è l'integrazione di innumerevoli abilità e comportamenti, strettamente riferiti alle situazioni specifiche. Non è possibile rinviare a *script*, sequenze strutturate adottabili in modo meccanico e ripetitivo, in quanto è molteplice lo spettro di possibilità relative alle modalità e agli schemi d'azione tra cui scegliere e adattare i propri. È in queste possibilità che si iscrive l'attivabilità di coerenti abilità pratiche. L'agire concreto è attivato, sostenuto e diretto da un nucleo di valori, motivi, atteggiamenti di fondo (Pellerey, 2019, 55-56).

### 7.3 Occupabilità e disposizioni

La natura disposizionale connota le dimensioni principali che caratterizzano il concetto operativo di occupabilità in uno studio condotto da Mel Fugate e Angelo J. Kinichi (2008), che ne ha verificato la validità sul campo. Le cinque dimensioni individuate dall'indagine sono: l'apertura al cambiamento, la resilienza nel lavoro e nello sviluppo professionale, la proattività nel lavoro e nello sviluppo professionale, la motivazione per uno sviluppo professionale, l'identità professionale.

La prima dimensione è fondamentale in quanto le nuove esperienze supportano l'apprendimento continuo attraverso la promozione dei processi di identificazione e realizzazione di obiettivi in situazione di incertezza. L'apertura rende più ricettivi rispetto all'innovazione tecnologica e adattabili alle domande dell'attuale mercato del lavoro.

Per quanto riguarda la seconda dimensione, una migliore autovalutazione si associa all'attribuzione di valore ai propri successi sulla base della valutazione delle proprie abilità, degli sforzi e alla tendenza a sottovalutare i propri insuccessi non imputandoli a responsabilità personali. In genere alla resilienza corrisponde un maggiore grado di ottimismo, di capacità di affrontare gli eventi futuri e i cambiamenti affettivi. I cambiamenti organizzativi sono vissuti come nuove possibilità di apprendimento e di perseguimento di obiettivi e risultati.

La *proattività nel lavoro e nello sviluppo professionale* richiama il *coping* proattivo. La dimensione è legata a quella più generale dell'individuo, quale capacità di essere più predisposti all'attivazione riguardo al lavoro in genere. Maggiore proattività comporta maggiori possibilità di accesso alle informazioni riguardanti il proprio sviluppo di carriera.

La *motivazione per uno sviluppo professionale* è legata all'apprendimento continuo. Tale dimensione si basa sul controllo motivazionale e sull'orientamento rispetto agli obiettivi. Ad un elevato controllo motivazionale corrisponde l'incremento del livello di motivazione stessa, una maggiore capacità di preservarsi dalla frustrazione e la predisposizione a sopportare gli sforzi tesi al cambiamento. L'apprendimento orientato in prospettiva futura sostiene il soggetto nella progettazione dei suoi obiettivi e nelle opportunità di *training* personale.

L'ultima dimensione è rappresentata dall'*identità professionale*. Un buon orientamento personale rispetto alla propria identità sul piano lavorativo favorisce la formulazione più puntuale di obiettivi e aspirazioni. Le identità di carriera professionale costituiscono la fonte di direzione, regolazione e sostegno dei comportamenti, fungono da linea guida e hanno il valore di progettualità da realizzare.

Lo studio di Mel Fugate e Angelo J. Kinichi (2008) applica, quindi, il concetto di disposizione interna stabile in particolare all'ambito delle competenze personali (soft skills) ma è evidente come le disposizioni interne stabili siano attive anche nell'ambito delle *hard skill* generiche e specifiche. In effetti, già John Dewey (1922) aveva sottolineato come la condotta umana sia espressione del carattere. Il carattere è, dunque, una "interpenetrazione" degli abiti e delle disposizioni personali che, nel tempo, il soggetto è stato in grado di sviluppare in modo equilibrato e integrato. A partire da tale posizione, Dewey (1922) precisava, inoltre, come la debolezza e l'instabilità del carattere siano segni dell'alternarsi di differenti abiti che non si incorporano l'uno nell'altro. «La forza, solidità di un abito non sta nel suo possesso ma è data dal rinforzo che essa riceve dagli altri abiti che assorbe in sé» (38). La possibilità di distinguere tra i diversi ambiti di competenza si connette alla necessità di un loro sviluppo integrato. Tale modalità di sviluppo non è affatto ovvia. Pellerey (2019) propone, dunque, un concetto di occupabilità quale complesso integrato di disposizioni interne (56-57).

### 7.3.1 *L'occupabilità come complesso integrato di disposizioni interne*

Con riferimento alle *hard skills* generiche, lo studioso precisa come la qualità degli apprendimenti che ne sono alla base si informi proprio di un intreccio di abiti di studio, di lavoro, e disposizioni mentali.

I primi quattro ambiti di competenza contemplati dalla Raccomandazione europea del 2018, includono le competenze linguistiche e comunicative, sia nella lingua corrente che in lingue straniere, le competenze nell'ambito STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e del digitale. Tali competenze rinviano a materie di studio e devono costituire patrimonio significativo, stabile e fruibile in ambito professionale. In questo processo, giocano un ruolo centrale le convinzioni epistemiche, ovvero le concezioni che ciascuno sviluppa circa la natura

delle varie conoscenze umane, rispetto al modo per farle proprie e valorizzarle nel lavoro e nella vita. Riguardo alle *hard skills* generiche, la Raccomandazione europea rimarca una concezione delle materie correlate di tipo applicativo che enfatizza l'offerta di concetti, principi, procedimenti, forme di ragionamento e linguaggi, per la costruzione di modelli interpretativi e risolutivi dei problemi correnti nella quotidianità e nel lavorativa, oltre che connessi gli sviluppi scientifici e tecnologici.

In questa prospettiva, il processo di modellizzazione riveste un ruolo fondamentale. È in relazione a queste forme di pensiero che, durante i percorsi educativi, scolastici e formativi, è necessario promuovere processi cognitivi, affettivi e volitivi, in stretta connessione con rinnovate convinzioni epistemiche relative ad abiti di lavoro e disposizioni mentali che, come emerge, risultano alla base dell'occupabilità (Pellerey, 2019, 57-59).

#### **7.4 Disposizioni interne stabili e sviluppo dell'identità**

Porre l'accento sulle competenze personali e su quelle trasversali culturali e tecnologiche non significa trascurare l'importanza di coltivare lo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili in ambiti lavorativi specifici. È proprio a partire da un buon livello di conoscenze di base e attraverso pratiche e reali esperienze di attività lavorativa, che si rende possibile per l'esplorazione di concreti e specifici contesti organizzativi, indagandoli e conoscendoli nella loro complessità e dinamicità, per identificare campi di professionalità in cui situarsi coglierne le affinità cognitive ed emotive per possibili scelte personali.

Un'immagine di sé come lavoratore attivo e produttivo in ambito lavorativo rappresenta una dimensione fondamentale dello sviluppo della propria identità professionale. Le prime esperienze e l'espressione delle prime preferenze rispetto all'ambito lavorativo tendono a produrre un effetto durevole nel tempo (B. Skorikov & F. W. Vondracek, 2011). Si associano all'osservazione informale di comportamenti e atteggiamenti dei famigliari, alla frequentazione dei mezzi di comunicazione di massa, ad influenze di natura socioculturale. L'esposizione a questi fattori contestuali può avere effetti anche negativi, quando veicola stereotipi riguardanti i ruoli lavorativi tradizionalmente ritenuti femminili o propri di gruppi

ai margini della società. Generalmente accade che proprio il contesto familiare condizioni lo sviluppo di un'identità professionale imponendo certi schemi invece di favorire la libera scelta personale. Talvolta, può accadere, invece, che precocemente prenda forma un orientamento professionale che si consolida nel lungo periodo, al di là della disapprovazione e delle perplessità familiari.

Con riferimento al percorso evolutivo che compie un giovane sotto il profilo della sua identificazione con un ambito lavorativo e richiamando gli studi sull'identità personale di James Marcia (1966), Pellerey porta all'attenzione come siano identificabili quattro generali possibili situazioni soggettive, descritte in termini di stati o condizioni.

La prima e più favorevole situazione, definita *commitment*, si caratterizza per un buon livello di individuazione e assunzione, fondato su esplorazioni e verifiche esperienziali. Si registra un impegno costante e sistematico in termini di preparazione nel tempo, tesa allo sviluppo delle competenze fondamentali implicate. Tende a ricorrere frequentemente un parallelismo tra esplorazioni e scelte successive tra il piano del lavoro e quello della famiglia e della società.

La seconda situazione coincide con uno stato di preclusione di alternative a quanto predisposto. Marcia la definisce *foreclosure*. Si verifica quando la pressione esercitata da un contesto fortemente controllato ostacola e non permette di esplorare prospettive occupazionali differenti rispetto a quelle già prefigurate dagli adulti significativi e/o dal contesto di vita sociale e culturale. L'orientamento precoce verso impegni legati al futuro lavorativo finisce per impedire la libera sperimentazione delle opzioni professionali.

A differenza di questi due primi possibili stati, ci sono altre due condizioni segnate, invece, dal mancato sviluppo di un'identità lavorativa chiara e definita a sufficienza.

Il primo di questi viene detto *moratorium*, di attesa. Dall'esplorazione delle possibili prospettive di sbocco lavorativo non scaturisce una scelta o un orientamento delineato. Si protrae la considerazione astratta e, delle volte la sperimentazione concreta, delle varie possibilità di attività lavorativa, permanendo in uno stato di incertezza rispetto alla direzione verso cui proiettarsi. Può trattarsi

di una condizione che riflette la più generale tendenza personale a soffermarsi a lungo per prendere ogni decisione.

Risulta indubbiamente più pericolosa la persistenza dello stato definito *diffusion* o confusione circa l'identità professionale da costruire. A caratterizzare questo stato è l'assenza di impegno. A prescindere dalla fase di esplorazione condotta o meno, infatti, il giovane non è capace di decidere e percepisce che la sua esistenza non ha direzione. In genere, nel corso della fase adolescenziale e della prima giovinezza, si registrano lunghi periodi di confusione mentale riguardo al proprio futuro lavorativo. In questo periodo dello sviluppo, la percezione del tempo futuro - come incerto o troppo complesso per potersi orientare - riveste una funzione essenziale. Pellerey (2016) ne ha messo in luce il ruolo che in questo periodo dello sviluppo ha la percezione del tempo futuro, evidenziando come sia all'origine di atteggiamenti improntati al fatalismo o che si traducono nella ricerca di soddisfazioni immediate. Talvolta, accade che influenzati dalle loro esperienze di vita aggregativa, i giovani sviluppino un atteggiamento poco propenso all'impegno in una seria preparazione al lavoro o ad attività lavorative temporanee, per non ridimensionare la sfera della loro vita sociale. La soggettiva percezione del valore del lavoro quale dimensione fondamentale sul piano esistenziale pare essere offuscata dal rilievo assunto da esperienze ritenute più appaganti, relative a vita collettiva, amicizia, relazioni (anche di tipo sessuale) (Pellerey, 2019, 59-62).

#### *7.4.1 Alle radici delle competenze personali: funzioni esecutive e capacità di auto-direzione*

Il fondamento delle competenze personali qualificanti l'occupabilità di una persona entro il contesto dato dall'attuale situazione lavorativa è costituito dalla capacità di auto-direzione. Oltre ad indicare l'essere in grado di scegliere gli obiettivi esistenziali e lavorativi, tale capacità consiste nel governare se stessi verso il loro conseguimento. Si tratta di competenze il cui sviluppo si realizza nel corso della propria vita, in particolare nei periodi dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza.

A riguardo, Pellerey (2019) prende in considerazione gli studi condotti da una delle maggiori criminologhe del mondo che ha studiato per circa quarant'anni la

popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. La studiosa, Terrie Moffit (2011) ha messo in evidenza come la manifestazione di un buon livello di capacità di autocontrollo già nel periodo della scuola dell'infanzia può essere assunta come indicatore di uno sviluppo autonomo e responsabile in età adulta; di contro, alle ridotte capacità di autoregolazione in infanzia tendono a corrispondere profili problematici di cittadini spesso anche proclivi ad azioni criminali. Studiando per circa un quarantennio la popolazione neozelandese, la criminologa Terrie Moffit ha constatato come bambini con minori capacità di autoregolazione presentino maggiori probabilità di diventare adolescenti con fragilità, inclini alla dipendenza dal fumo, non diplomati, e adulti con problemi fisici, dipendenza da sostanze, basso profilo lavorativo, problemi finanziari e con la giustizia. A migliori capacità di autocontrollo da piccoli si associano, invece, maggiori possibilità future di successo scolastico, accademico, lavorativo e di soddisfazione esistenziale.

Alcune competenze fondamentali, definite "funzioni esecutive", ovvero, di governo di sé costituiscono le fondamenta dello sviluppo nella prima infanzia della capacità di autodeterminazione, in termini di scelta responsabile, e di quella di autoregolazione, ossia di gestione di sé. A partire dall'esame di numerosi studi specialistici riconducibili alla psicologia cognitiva, alla neuropsicologia, alle neuroscienze, alla psicologia evolutiva e all'educazione, George McCloskey (2013) propone un modello multidimensionale che evidenzia i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive. Tali compiti consistono nella sollecitazione e nella direzione del funzionamento di percezione, emozioni, cognizione, azione nel contesto intra/interpersonale, ambientale e simbolico. Si tratta di competenze il cui sviluppo comincia nel corso dell'infanzia e procede in maniera continuativa almeno fino alla terza decade dell'esistenza, evolvendo, probabilmente anche in seguito, per tutto l'arco della vita.

Tali funzioni esecutive sono state oggetto di una definizione operativa avanzata da Russel A. Barkley (2012). Questa operativizzazione permette, oltre che l'individuazione di tali funzioni, soprattutto, la ricostruzione del loro sviluppo e l'esame della loro funzione. L'Autore (2012) considera azioni auto-dirette le seguenti: la scelta di obiettivi, la selezione, la messa in atto, il supporto di azioni nel tempo in direzione del raggiungimento di tali obiettivi. Tali azioni si compiono



in genere nel contesto di altri, talvolta avvalendosi di strumenti sociali e culturali, in vista della massimizzazione del proprio benessere, così come ciascuno lo concepisce. Sulla scorta di tale definizione, è possibile individuare successivi livelli di sviluppo che scandiscono un processo di interiorizzazione. Il primo livello costituisce uno stadio preparatorio alla capacità di auto-direzione, evolve in maniera progressiva verso la capacità di autoregolarsi; sulla base della consapevolezza delle diverse funzioni esecutive più importanti, si è in grado di operare una valida gestione dei processi di inibizione, sia relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, sia di natura emozionale e motivazionale, connessi alla pianificazione e alla risoluzione di problemi. Si costruisce un percorso di maturazione personale che snoda in un livello superiore, caratterizzato dalla capacità di governo della propria esistenza in modo coerente e continuo. A questo livello si registra l'interrelazione di almeno cinque dimensioni che danno luogo ad un nucleo portante di capacità: di gestione di sé nel tempo; di auto-organizzazione e di risoluzione dei problemi; di auto-controllo (mediante forme di inibizione di impulsi e di subordinazione di interessi a breve termine); di auto-motivazione e di auto-regolazione delle proprie emozioni. A questo nucleo possono associarsi altre capacità cognitive. Da qui si approda ad un livello di tipo strategico-cooperativo, nel quale si inscrivono i rapporti sociali, l'articolazione dei ruoli nel contesto lavorativo, l'organizzazione familiare (Barkley, op.cit.).

#### *7.4.2 Auto-direzione, autoregolazione e competenza formativa per lo sviluppo di soft skills*

Continuando a seguire Pellerey (2019) nel suo ragionamento, se assumiamo che le *soft skills* sono disposizioni interne stabili, l'Autore sostiene che un'adeguata crescita delle funzioni esecutive diventi essenziale, sotto almeno due profili. Il primo rimanda alla prospettiva in base alla quale le diverse funzioni esecutive si concepiscono in un'ottica unitaria: l'auto-direzione e l'autoregolazione. Il secondo richiama il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, fondato sulla loro interiorizzazione, che implica impegno nello svilupparle, oltre che richiedere loro conoscenza, capacità di riconoscimento in sé e loro valutazione. Questo processo

chiama in causa in maniera diretta una sensibilità e competenza formativa specifica di genitori, educatori e docenti.

Sono state individuate diverse funzioni esecutive, in considerazione dei principali differenti piani di riferimento: inibitorio (controllo/gestione dell'impulsività, dell'attenzione, delle emozioni); cognitivo (flessibilità cognitiva, gestione della memoria di lavoro); organizzativo (capacità di pianificazione, capacità di organizzazione); sul piano relazionale (capacità di gestione delle relazioni interpersonali).

Pellerey propone l'interpretazione delle competenze elementari come fondamento dell'occupabilità. L'importanza di queste competenze per il futuro lavorativo può essere compresa approfondendo proprio la loro interrelazione ed interazione, almeno per quanto riguarda quelle relative al piano inibitorio (ivi, 62-64).

Una competenza strategica fondamentale è data dalla capacità di concentrazione. Questa capacità risulta essere progressivamente esposta al condizionamento operato dalla pervasiva diffusione di molteplici strumenti comunicativi digitali. Concentrarsi negli impegni di studio e di lavoro per un tempo adeguato richiede focalizzare bene l'attenzione. L'attenzione è la fonte dei meccanismi alla base della propria consapevolezza del mondo e dell'esercizio del controllo volontario di pensieri ed emozioni (Posner e Rothbart, 2007). La capacità di gestione dell'attenzione si sviluppa in tre direzioni: verso l'interno, gli altri, il mondo esterno. Il primo tipo di attenzione - verso l'interno - consente di riflettere, chiarire le proprie idee e prendere decisioni; il secondo - verso gli altri - favorisce le proprie relazioni interpersonali e istituzionali; il terzo - verso il mondo esterno - permette di agire in maniera coerente nello studio e nel lavoro. Una crescente difficoltà nel gestire la propria attenzione nei rapporti diretti con le persone è legata alla sovraesposizione a stimoli distraenti provenienti dagli strumenti di comunicazione digitale.

Le funzioni esecutive sono, dunque, qualità personali che si influenzano reciprocamente (McCloskey) e che tendono all'interpenetrazione (Dewey, 1922). Si consideri l'interazione della capacità di gestione dell'attenzione con la capacità di controllo delle emozioni e con la flessibilità cognitiva. Nel primo caso, il circuito neurale dell'attenzione selettiva include quello dell'inibizione delle emozioni, per

cui chi si concentra meglio risulta immune ai tumulti emotivi (Goleman, 2013, 23); nel secondo caso, l'incapacità di abbandonare un oggetto di attenzione comporta il rimuginare. In effetti, la flessibilità cognitiva indica la capacità di interrompere lo svolgimento di un compito, per passare ad uno nuovo. A fronte della scarsità delle risorse attentive per lo svolgimento simultaneo, i compiti si ordinano in una sequenza (Legrenzi, 2016, 73-74). Una debole flessibilità cognitiva si manifesta in termini di "perseverazione". Tra quelle che l'Unione Europea definisce competenze trasferibili, infatti, c'è proprio la capacità di focalizzarsi velocemente su compiti diversi. Si tratta di una capacità che richiama la cosiddetta liquidità, intesa come capacità di adattarsi in modo fluido entro un contesto organizzativo o velocemente ad un nuovo contesto organizzativo.

Rispetto al governo delle emozioni, invece, è importante tener conto delle ricerche in ambito neuroscientifico che mostrano come «[...] le rappresentazioni motorie coinvolte tanto nelle emozioni quanto nelle azioni costituiscono l'impalcatura su cui poggia la nostra capacità di codificare le emozioni e le azioni osservate negli altri» (Rizzolatti, 2016, 27). È questa la base dell'empatia, quale possibilità di comprendere le emozioni altrui e coerentemente impostare le proprie azioni e relazioni di cui Mannese (2016) ha indagato il valore educativo e formativo con particolare riferimento agli scenari pedagogici contemporanei. Questa capacità è sempre più al centro delle richieste di sviluppo di *soft skills* che rendano in grado di percepire lo stato d'animo altrui e di regolare in modo valido e congruente la propria condotta. Si tratta di una qualità umana soggiacente alle competenze oggi altamente richieste, relative al saper lavorare insieme ad altri, al collaborare nell'affrontare gli impegni quotidiani e i momenti critici, al relazionarsi con pari e superiori (Pellerey, op.cit., 64-66).

#### 7.4.3 Adattabilità e imprenditorialità

Pellerey continua la sua disamina evidenziando come tra le disposizioni interne stabili, attualmente indispensabili nel promuovere l'occupabilità, vi sia le competenze che a livello europeo venivano enfatizzate già dal 1997: l'adattabilità e l'imprenditorialità. I principali riferimenti sono costituiti da Mark Savickas

(2002) riguardo all'adattabilità, e dalla Raccomandazione UE del 2018, sul fronte dell'imprenditorialità.

Nella sua visione di sviluppo dell'identità professionale come costruzione personale progressiva, Savickas evidenzia il ruolo fondamentale dell'adattamento all'ambiente sociale, in prospettiva dell'integrazione persona-ambiente (Savickas e Porfeli, 2012). Nella progettazione della propria esistenza si tiene conto delle attese sociali, al fine di accedere, prender parte al mondo del lavoro e gestire le eventuali transizioni occupazionali, è necessario sviluppare un complesso di risorse che sono alla base della capacità di far fronte ai compiti attuali e futuri, ai cambiamenti, ai traumi che costellano il percorso esistenziale. Risultano essenziali quattro abilità personali di autoregolazione, che Savickas (2002) definisce: *concern*, *control*, *curiosity* e *confidence*. La prima consiste nella capacità di progettare il proprio futuro, dirigendo lo sguardo in avanti e prevedendo quanto può accadere nel futuro prossimo; la seconda riguarda la convinzione e la capacità di controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, si basa su autodisciplina, sforzo, persistenza; la terza rimanda ad un tratto considerato dalle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, intesa come capacità di considerarsi in più ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si dispiegano e recuperando le informazioni progressivamente; la quarta attiene all'auto-efficacia, quale fiducia di poter affrontare in modo positivo compiti e sfide che si pongono. Emerge come un soggetto adattabile, si preoccupa per il suo futuro professionale, è in grado di gestire l'impegno di prepararsi ad esso, mosso da curiosità nell'esplorazione dei possibili sé e degli scenari futuri, alimentando la propria fiducia nelle sue possibilità di seguire le proprie aspirazioni.

A partire da questo quadro teorico, è stato costruito un questionario di autovalutazione della propria adattabilità professionale, applicato e validato in numerose nazioni e anche in Italia (Di Fabio, 2016). Nell'ambito di un'indagine condotta dall'ISFOL (2016) - ora INAPP - sull'occupabilità e, in maniera specifica, sull'adattabilità, si è assunta come riferimento la definizione che la fa corrispondere alla propensione ad affrontare i compiti evolutivi, al fine di prepararsi per la partecipazione attiva al ruolo lavorativo. L'adattabilità alla carriera si articola nella capacità di orientarsi nel contesto attuale guardandosi intorno, in una prospettiva di

esplorazione; nella propensione verso il futuro, immaginandosi in avanti, in una prospettiva di pianificazione che implica, quindi, saper valutare le differenti opzioni di carriera.

La ricerca ISFOL assume la definizione di Savickas e la rielabora sulla scorta degli studi direttamente condotti sul tema dell'Occupabilità. Ne derivano quattro sotto-dimensioni: orientamento al futuro, orientamento all'apprendimento, flessibilità e apertura al cambiamento, orientamento alla pianificazione. La prima sotto-dimensione esprime la propensione a "preoccuparsi" per il futuro, orientandosi rispetto ad esso in maniera positiva e attiva, a proiettarsi in avanti con concretezza, pianificando azioni funzionali ad aspirazioni e obiettivi da perseguire. L'orientamento all'apprendimento è relativo alla curiosità professionale e trova espressione nell'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo. La terza sotto-dimensione si manifesta nella capacità di adattarsi al cambiamento, alle situazioni nuove, nella propensione ad affrontare attivamente contesti mutevoli e incerti, identifica la disposizione all'accoglienza e alla valorizzazione della diversità di punti di vista, all'adozione di schemi di pensiero sganciati da idee precostituite. L'ultima sotto-dimensione rappresenta la disposizione a pianificare le attività, ai fini del raggiungimento di obiettivi prefissati in tempi definiti (ISFOL, 2016).

Per quanto riguarda l'imprenditorialità, si rinvia alla descrizione del relativo ambito di competenze indicato dalla Raccomandazione europea del 2018. È utile richiamare la specificazione di conoscenze ed abilità alla base e degli atteggiamenti caratterizzanti. Il presupposto, sul piano delle conoscenze, sta nella consapevolezza circa l'esistenza di opportunità e contesti diversi entro cui sono trasformabili le idee in azioni, nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione del modo in cui tali opportunità prendono forma. Ciò vuol dire essere in grado di conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in rapporto a processi e risorse, comprendendo le dinamiche socio-economiche, le opportunità e le sfide che si pongono per datori di lavoro, organizzazioni e società; conoscere i principi etici e le sfide caratterizzanti lo sviluppo sostenibile e possedere consapevolezza rispetto ai propri punti di forza e debolezza. Sul fronte delle abilità,

alla base delle capacità imprenditoriali ci sono: la creatività - che include immaginazione, pensiero strategico, risoluzione dei problemi, riflessione critica e costruttiva in contesti di innovazione e processi in evoluzione -, la capacità di lavorare in modalità individuale e collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse sia umane che materiali, mantenendo il ritmo dell'attività; la capacità di assunzione di decisioni finanziarie riferite a costi e valori; la capacità di comunicare e negoziare con efficacia, di gestire incertezza, ambiguità e rischio per assumere decisioni informate; lo spirito d'iniziativa e l'autoconsapevolezza, la proattività, la lungimiranza, il coraggio e la perseveranza nel perseguire gli obiettivi; il desiderio di infondere motivazione negli altri, saper valorizzare le loro idee, provare empatia, prendersi cura degli altri e della realtà circostante, accettare la responsabilità con eticità. Efficienza, responsabilità, laboriosità e assunzione del rischio tratteggiano il profilo di un buon imprenditore. Non si tratta, quindi, solo di qualità innate, bensì di un complesso di competenze sviluppabili da ciascuno.

L'approfondimento del concetto di "spirito di iniziativa e imprenditorialità" definito nel 2006, ha condotto alla pubblicazione dieci anni più tardi del documento *EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework o Quadro di Riferimento per la Competenza Imprenditorialità)* (2016). Le quindici competenze enucleate si articolano in tre aree. La prima area include: usare propria immaginazione ed abilità per trovare opportunità e creare valore; sviluppare idee creative e propositive; lavorare seguendo la propria visione del futuro; sfruttare al meglio idee e opportunità; valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni. La seconda area contempla: credere in se stessi e continuare a crescere; concentrarsi e non rinunciare; ottenere e gestire le risorse di cui si necessita; sviluppare un *know-how* economico e finanziario; ispirare e coinvolgere gli altri. La terza area consiste in: essere proattivi; elencare le priorità, organizzarsi e continuare; prendere decisioni per affrontare rischi e incertezze; fare squadra, collaborare e restare connessi; imparare facendo. In Italia, si sottolinea l'importanza sul piano educativo della promozione sistematica della competenza imprenditoriale con un'iniziativa del Ministero dell'Istruzione oggetto di Circolare del 2018 sulla "Promozione di un percorso di *Educazione all'imprenditorialità* nelle scuole secondarie di secondo

grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero", che riporta esempi di percorsi formativi realizzabili.

La centralità del riferimento all'imprenditorialità è relativa anzitutto all'imprenditorialità di sé, quale impegno sistematico e costante nello sviluppo progressivo della propria identità professionale, tenendo conto dell'enfasi europea rispetto a tutte quelle competenze basate sull'autonomia e sulla responsabilità della persona umana. Secondo Alan Brown (2014), l'identità professionale si fonda su una serie di qualità del soggetto: la sua proattività e capacità di auto-direzione; l'attribuzione di senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nella loro attuazione; l'autoriflessività, la consapevolezza delle proprie competenze e la capacità di analisi critica delle situazioni; la promozione delle proprie competenze relazionali; l'adattabilità e la capacità di gestione delle tensioni generate dai processi contrastanti e dalle esigenze di continuità e cambiamento (Pellerey, 2019, 66-70).

### **7.5 Oltre la lettura disposizionale. Un modello di analisi e valutazione dell'occupabilità quale costruito complesso e multidimensionale**

È evidente che il tema dell'occupabilità attraversa gli ambiti dell'orientamento, della formazione e del lavoro.

Come evidenziato, sul potenziale di occupabilità delle persone incide prepotentemente la configurazione del mercato del lavoro nell'era digitale 4.0 ed il quadro macroeconomico nazionale. In particolare, la componente più sfavorita è quella dei giovani inattivi, che non studiano e non lavorano. In Italia, inoltre, risulta assai critica la condizione di un'elevata quota anche di occupati con un lavoro di scarsa qualità, sul fronte della sicurezza, della salute sul posto di lavoro, ma soprattutto, in termini di non rispondenza tra mansioni svolte e percorsi formativi svolti. L'effetto di un livello allarmante di "*mismatch*" di competenze si registra in stipendi più bassi rispetto alle aspettative e nell'esposizione al rischio di nutrire sentimenti di demotivazione e frustrazione, nel medio/lungo periodo.

A fronte di tale quadro, la possibilità di disporre di strumenti adeguati a favorire l'occupabilità diventa centrale. Far crescere nelle persone la loro competitività, il loro attivismo, la loro committenza e corresponsabilità rispetto al proprio percorso

di vita, richiede strumenti di analisi e di valutazione, a partire dal riferimento ad un modello concettuale validato per la declinazione di dimensioni e indicatori.

L'occupabilità è un costrutto complesso e multidimensionale, caratterizzato dal concorso e dall'interazione di differenti variabili, difficili da osservare e afferrare. Considerato che trovare e conservare un'occupazione adeguata al proprio profilo professionale e rispondente alla domanda del mercato del lavoro presuppone svariate competenze, favorire la costruzione della propria occupabilità richiede il riconoscimento degli elementi di cui essa si compone e si alimenta. Sulla scorta di tali argomentazioni, Grimaldi (2019, 74-101) fornisce una rappresentazione del progetto per la predisposizione di un modello di analisi e valutazione dell'occupabilità articolato in tre fasi. Ciascuna fase risponde ad una domanda di ricerca. Il primo interrogativo riguarda la definizione di occupabilità, le dimensioni secondo le quali si declina, i fattori da cui dipende e che la influenzano. Il secondo interrogativo di ricerca assume ad oggetto le modalità di operazionalizzazione, gli strumenti e le forme di espressione di un indice di occupabilità. La terza domanda di ricerca indaga la lettura complessiva che ne può scaturire e le implicazioni operative ai fini della consulenza orientativa.

Alla prima domanda è corrisposta una fase di rassegna della letteratura sull'occupabilità. L'analisi teorica ha restituito un costrutto variabile, complesso e multidimensionale e ha condotto alla formulazione di una definizione e alla proposta di un modello esplicativo del costrutto, declinato nelle sue dimensioni costitutive (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). La seconda domanda è stata affrontata mettendo a punto uno strumento di misurazione del costrutto (Grimaldi *et al.*, 2015), utile anche per individuare piste di intervento per il lavoro con le persone. A questa esigenza ha risposto in modo precipuo il terzo interrogativo, con la predisposizione di un percorso di consulenza orientativa specialistica realizzabile nei servizi territoriali di orientamento e/o del lavoro.

Grimaldi (2019) porta in rassegna i principali contributi sul tema dell'occupabilità mostrando gli avanzamenti della riflessione conseguiti nel tempo.

Come già abbiamo sottolineato, dagli anni '50-'60 del Novecento si introduce il tema, per distinguere i soggetti "occupabili" da quelli "non occupabili", in considerazione delle attitudini personali e dello stato di salute fisica e mentale.



Solo sul finire degli anni '90, vengono messi a punto i primi modelli inerenti il costruito. Grimaldi offre una puntuale rassegna dei principali contributi recenti sul tema, evidenziando come la letteratura scientifica ci consegna un panorama ampio e composito di proposte di definizioni e declinazioni dell'occupabilità. In prospettive concettuali diverse, infatti, si conferisce peso e valore differente a fattori soggettivi e personali e/o strutturali e contestuali (De Fillippi, Arthur, 1994; McArdle et al., 2007; Fugate, Kinicki, 2008; Cavenago, Magrin, Martini, Monicelli, 2013; Mäkikangas, De Cuyper, Mauno, Kinnunen, 2013, Williams, et al, 2015).

Hillage e Pollard (1998) mettono a punto uno dei primi modelli sul costruito, definendo l'occupabilità come *“la capacità delle persone di trovare un lavoro e di accedere a un'occupazione soddisfacente”* ed identificando una serie componenti principali: le risorse per l'occupabilità, le capacità di dispiegamento delle risorse personali, le capacità di presentazione, le circostanze del contesto. Le risorse per l'occupabilità costituiscono il potenziale di conoscenze, competenze ed abilità di cui si è in possesso e che si agisce nell'ambito del lavoro. Le *capacità di dispiegamento* delle risorse personali hanno a che vedere con i comportamenti concretamente attuati nella ricerca del lavoro. Le *capacità di presentazione* riguardano le abilità di dimostrare e comunicare il possesso delle risorse necessarie per ottenere un lavoro. Le *circostanze del contesto* individuano sia condizioni e bisogni personali che caratteristiche del contesto esterno e del mercato del lavoro. In seguito, il lavoro di Fugate, Kinicki, e Ashforth (2004) definirà l'occupabilità in termini di *“specifica forma di adattamento lavorativo attivo che consente ai lavoratori di identificare e realizzare le opportunità di carriera”* (16), individuando quattro dimensioni costitutive: adattabilità, capitale sociale, capitale umano e identità di carriera. In un approfondimento successivo, Fugate e Kinichi (2008) sostengono che l'occupabilità debba essere intesa come un tratto disposizionale ed individuano alcune dimensioni considerate le variabili più significative: l'apertura al cambiamento lavorativo, la resilienza di carriera, la proattività di carriera, la motivazione alla carriera e l'identità lavorativa.

Nel tempo, le richieste del mercato del lavoro relativamente alle competenze per l'occupabilità sono state investite da un profondo cambiamento. In considerazione di ciò, Griffin e Annulis (2013) declinano l'occupabilità in una serie di competenze:

*problem solving*, lavoro di gruppo, comunicazione verbale, comunicazione scritta, pensiero critico, controllo e gestione, competenze relazionali, disponibilità al cambiamento, *project management*.

Nell'attuale mercato globale, secondo Suß e Becker (2012), flessibilità, creatività, doti comunicative e ampie conoscenze di base diventano sempre più importanti.

Rispetto alle caratteristiche di personalità, Wille, De Fruyt e Feys (2013) rinviano al *five factor model* per spiegare l'associazione di questi fattori con l'occupabilità ed evidenziano una correlazione positiva tra occupabilità e apertura mentale, coscienziosità ed estroversione.

Si rileva, inoltre, un'ulteriore correlazione dell'occupabilità con l'auto-efficacia, la quale risulta predittiva di un buon livello di occupabilità. Vuol dire che la sicurezza nella propria capacità di percepire, comprendere e gestire emozioni e stress favorisce il considerarsi occupabile, comportando una più elevata soddisfazione lavorativa (Mäkikangas, De Cuyper, Mauno & Kinnunen, 2013; Pool e Qualter, 2013).

Al fine di individuare i fattori personali e di contesto che maggiormente influenzano in maniera positiva l'occupabilità individuale ed il suo sviluppo nel tempo, Cavenago, Magrin, Martini, Monticelli (2013) evidenziano come un ruolo di "acceleratore" del grado di occupabilità possa essere svolto da adeguate pratiche di orientamento e di accompagnamento al lavoro, da parte dei servizi per l'impiego e dalle agenzie di somministrazione.

Dalla ricognizione operata da Grimaldi emerge che gli studi in materia tendono ad assumere l'individuo come unità principale di analisi, talvolta considerando la sua "dotazione" di risorse e competenze come indipendenti dal contesto. Risulta preponderante l'orientamento ad intendere l'*employability* in termini di costrutto di natura disposizionale. Questa visione presenta, tuttavia, dei limiti.

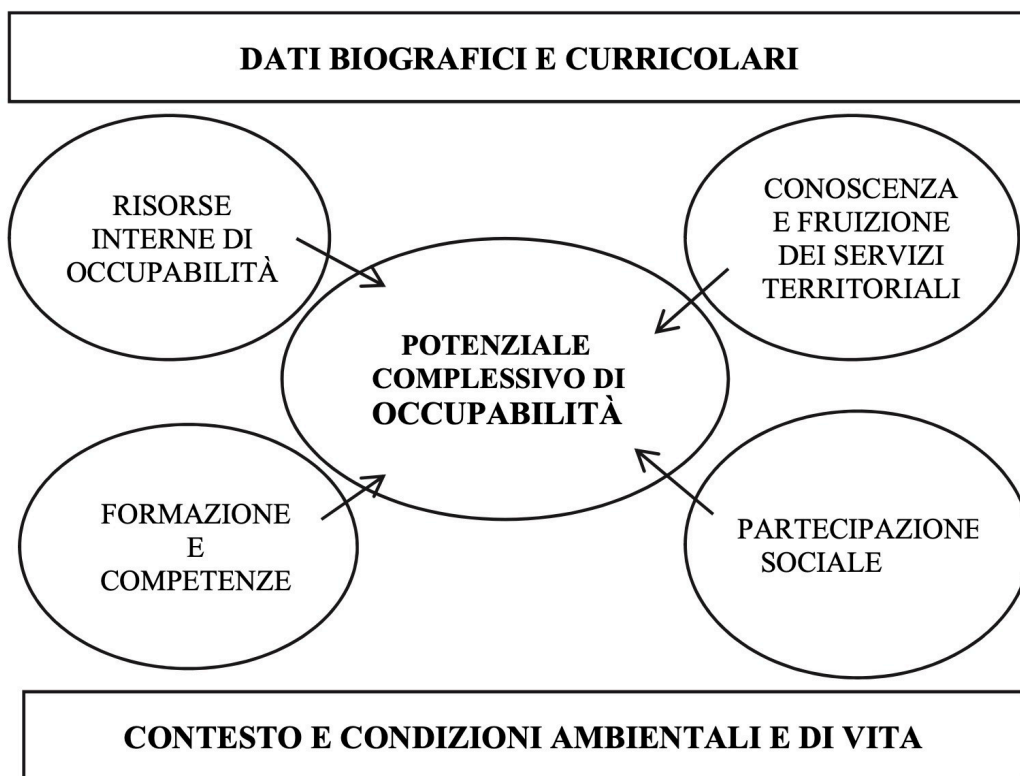
Un consistente filone di studi di matrice sociologica ha evidenziato come l'occupabilità di un soggetto non possa essere considerata in maniera avulsa dal contesto. Il contesto è imprescindibile ed incide sul patrimonio di risorse del soggetto. Gli elementi di contesto riguardano le dinamiche del mercato del lavoro e si riferiscono all'area geografica di provenienza, configurando variabili sulle quali non è possibile esercitare potere di controllo e modifica.

In un'ottica socio-economica, quindi, in linea generale, è più elevato il potenziale di occupabilità quando si è più favoriti dalle opportunità ambientali. L'ambito entro il quale si esprime la facoltà di manovra del soggetto sta nell'intersezione individuo/contesto, dato dalle strategie d'azione che ciascuno mette in campo nel proprio ambito di riferimento, familiare, sociale e di vita.

Sulla base di tale quadro teorico e delle evidenze empiriche realizzate attraverso le ricerche condotte dall'INAPP (Grimaldi, 2007), l'occupabilità si definisce come *l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto* (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). A partire dell'esplorazione del ruolo e dell'interazione di dimensioni psicosociali e condizioni contestuali rispetto alla sfera dei bisogni occupazionali e della domanda di orientamento, Grimaldi (2019) sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale (Fig. 2) dipendente dalla dotazione personale di risorse e competenze. Diventa fondamentale mettere in relazione questa dotazione con alcuni aspetti che indicano le modalità dell'agire soggettivo, quali le strategie di ricerca del lavoro attuate; la conoscenza e la fruizione dei servizi disponibili sul proprio territorio; la partecipazione sociale (ivi, 74-79).

Nella promozione di se stesso, il primo passo è, dunque, l'impegno a conoscersi, con la disponibilità a dirigere ed adattare il proprio percorso in base a vocazione e interessi individuali e vincoli ed opportunità dati dal contesto. Tale disponibilità richiama il fattore dell'adattabilità professionale quale dimensione caratterizzante il costrutto di occupabilità sostenibile concettualizzato da Grimaldi, Porcelli e Rossi (2014) (tab. 1).

Fig. 2- Il modello INAPP dell'occupabilità



Fonte: Grimaldi (2019, 78).

Tab. 1 - Potenziale complessivo di occupabilità secondo il modello di Occupabilità sostenibile dell'INAPP (già ISFOL)

|                | <b>RISORSE</b>          | <b>Studi e ricerche</b>   |   |
|----------------|-------------------------|---|---|
| <i>interne</i> | Capitale umano          | conoscenze professionali<br>competenze trasversali<br>livello di istruzione   |   |
|                | Capitale sociale        | capacità di stabilite e mantenere legami<br>sociali formali e informali nell'ambito del<br>proprio settore professionale              |   |
|                | Capitale psicologico    | caratteristiche di personalità<br>consapevolezza del sé<br>adattabilità professionale   | Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014; Grimaldi, Bosca, Porcelli, Rossi, 2015;<br>Savickas, 1997; Savickas, Porfeli, 2012 |
|                |                         | strategie di <i>coping</i>  | Grimaldi, Ghilslieri, 2004; Lazarus, Folkman, 1987  |
|                |                         | <i>locus of control</i> interno   | Heider (1958/1972); Judge, Locke, Durham, Kluger, 1998; Weiner, 1974,<br>1971                                       |
| proattività    |                         | Crant, 2000; Di Fabio, Saklofske, 2014; Di Fabio, Gori, 2016; Frese, Fay,<br>2001; Parker, Bindl, Strauss, 2010; Seibert et al., 2001 |   |
|                | autoefficacia percepita | Bandura, 1997; Bandura et al. 2001; Fugate, 2004  |   |
| <i>esterne</i> | Variabili situazionali  | conoscenza e fruizione di servizi di<br>orientamento disponibili sul territorio   |   |

Fonte: Ns. elaborazione sulla base dell'analisi di Capo (2021, 46).

In considerazione delle nuove sfide associate all'economia globale e alla società 4.0 e ai fini della promozione della persona e del suo capitale, dall'analisi del modello emerge l'importanza di due meta-dimensioni, date dall'adattabilità professionale e dalla competenza narrativa. Sviluppare e potenziare l'adattabilità professionale e la competenza narrativa richiede azioni orientative che, al di là dell'estemporaneità connessa al momento della scelta riferita ad una specifica transizione, svolgano una funzione di accompagnamento lungo l'intero percorso di vita, mediante modalità di sostegno motivazionale, attribuzione di significato all'esperienza, di conoscenza ed approfondimento dei propri stili di fronteggiamento della realtà (Arulmani, Leong, Watts, 2014; Grimaldi, 2012; Negrelli, 2013; Nota, Rossier, 2015; Savickas, Porfeli, 2012, Semenza, 2014).

Come rappresentato nella tab. 2, il modello INAPP evidenzia l'articolazione dell'adattabilità in quattro dimensioni e riconosce il valore fondamentale dell'apprendere ad apprendere da se stessi e della proattività intesa come competenza ad agire (Costa, 2017). Si tratta di competenze che, muovendo dal racconto del sé, consentono di affrontare e gestire con responsabilità ed efficacia le differenti situazioni di vita, attraverso la scoperta di nuovi modi di pensare e di fare. L'apprendere diventa un processo di ricerca che, sulla base del racconto di sé, sviluppa capacità di autovalutazione, comunicazione e di *esser-ci* e gestire la propria vita, individuando in maniera tempestiva le risorse utili ad intervenire con intenzionalità nel contesto, per modificare la situazione apportano cambiamenti positivi e innovativi. Prende così forma quella competenza di auto-progettazione, definizione di piani, orientamento proattivo verso il futuro, definita dall'OCSE (2005) *competency 3B* (Capo, 2021, 41-50).

*Tab. 2 - Adattabilità: articolazione in quattro dimensioni - Modello INAPP*

| <b>Dimensioni basilari</b> | <b>Forme di orientamento corrispondenti</b> |
|----------------------------|---|
| Interesse                  | per il futuro                               |
| Controllo                  | alla pianificazione                         |
| Curiosità                  | all'apprendimento                           |
| Fiducia in se stessi       | alla flessibilità e al cambiamento          |

*Fonte: Ns. elaborazione sulla base dell'analisi di Capo (2021, 49).*

### 7.5.1 Uno strumento per misurare il potenziale interno di occupabilità

Con riferimento al potenziale interno dato dal complesso delle risorse interne emerse come significative dall'analisi di validità del costrutto del modello proposto (adattabilità professionale, *coping*, autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, percezione del mercato del lavoro, reti sociali e sostegno percepito), Grimaldi (2019) presenta l'indice individuale di occupabilità.

La mutevolezza, la complessità e la multidimensionalità del costrutto di occupabilità rendono difficile e al contempo sfidante la costruzione di uno strumento efficace per la sua stima, che consenta di identificare punti di forza e di debolezza sui quali intervenire nell'impostazione di azioni volte ad innalzarne il potenziale. Grimaldi (op.cit.) sottolinea come agli strumenti disponibili non si associ la validazione dei costrutti ipotetici ed è tenendo conto di tale quadro che restituisce l'impostazione del lavoro di costruzione di uno strumento psicometrico valido per l'autovalutazione dell'occupabilità: A.V.O. *Giovani*.

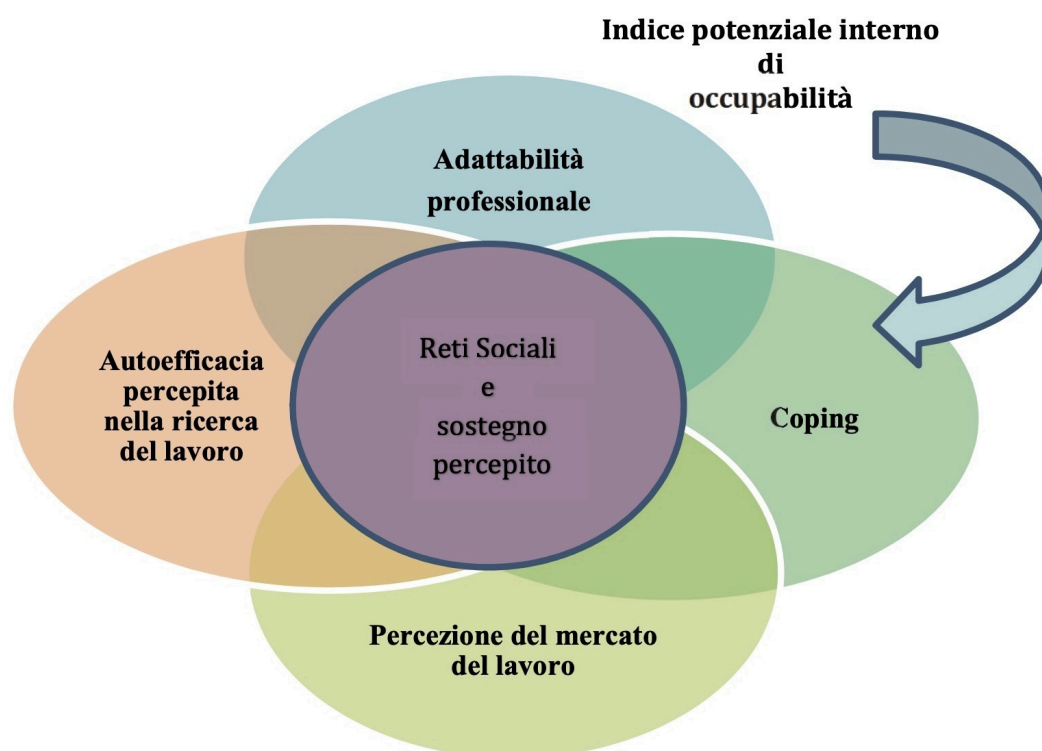
Lo strumento è di tipo quantitativo e presenta una duplice versione: una per l'approfondimento qualitativo, che è tesa alla raccolta di informazioni su dati di vita (biografici, curricolari, professionali, formativi, ecc.) e all'esplorazione delle strategie di ricerca del lavoro attuate, della partecipazione sociale, della conoscenza dei servizi presenti nel territorio e il possesso di alcune competenze; la seconda, nella forma di questionario, esplora le dimensioni relative alle risorse personali alla base del potenziale interno di occupabilità: l'adattabilità professionale, il *coping*, l'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro, la percezione del mercato del lavoro, le reti sociali e il sostegno percepito. Attraverso l'applicazione di entrambi gli strumenti si ottiene un *profiling* del grado di occupabilità, completo, attendibile e utile alla definizione di un personale progetto professionale.

Nell'insieme, le cinque scale forniscono una misura "soggettiva" o disposizionale dell'occupabilità, attraverso l'aggregazione di più fattori in un solo indice sintetico (tab. 3). Prendiamo in considerazione ciascuna scala.

L'adattabilità indica la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, al fine della preparazione a partecipare al ruolo lavorativo in modo attivo (Savickas, 1997; Savickas, Porfeli, 2012). L'adattabilità alla carriera include la capacità di orientarsi nel contesto e di "guardarsi intorno" e la propensione verso il futuro, in termini di

“immaginarsi in avanti” (pianificazione della carriera), e la capacità di valutare le diverse opzioni di carriera (Savickas, 2002). A partire dall’esame della letteratura e dagli studi condotti sul tema (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014; Grimaldi, Bosca, Porcelli, Rossi, 2015), Grimaldi (2019) struttura la scala intorno a quattro dimensioni individuate: *orientamento al futuro, orientamento all’apprendimento, flessibilità e apertura al cambiamento, orientamento alla pianificazione.*

Fig. 3 - Indice del potenziale interno di occupabilità stimato nel questionario AVO Giovani



Fonte: Grimaldi (2019, 81).

Il *coping* può essere definito come «lo sforzo cognitivo e comportamentale in costante cambiamento per gestire specifiche richieste esterne o interne che il soggetto valuta possano mettere alla prova o eccedere le risorse della persona» (Lazarus, Folkman, 1984, 141). La scala di Coping di cui riferisce Grimaldi (2019) si articola in due dimensioni individuate sulla scorta dell’analisi della letteratura e degli approfondimenti condotti sul tema (Grimaldi, Ghislieri, Montalbano, 2006;



2007): *analisi e valutazione della situazione e ricerca di supporto sociale, evasione/evitamento.*

L'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro esprime la fiducia e, quindi, l'aspettativa riposta nel padroneggiare con successo certe situazioni. Si tratta della convinzione di poter dominare con efficacia determinate prove (Bandura, 1997). Riguarda la consapevolezza di "saper fare" e, di conseguenza, essere in grado di organizzare ed orchestrare un insieme di abilità cognitive e motivazionali, all'interno di specifici domini di attività. (Ibidem). Il questionario AVO *Giovani* declina il sentimento di autoefficacia rispetto alla ricerca del lavoro, utilizzando la scala validata da Farnese, Avallone, Pepe e Porcelli (2007, 136). Caratterizzata da una struttura quadrifattoriale, la scala indaga le convinzioni soggettive circa le differenti attività realizzabili per la ricerca di un lavoro.

La percezione del mercato del lavoro attiene alla percezione soggettiva circa le dimensioni caratterizzanti il mercato del lavoro (Avallone, Grimaldi, Pepe, 2007 in Grimaldi 2007, 157). La relativa scala si articola e misura quattro dimensioni: *Staticità/Dinamicità*, *Confusione/Chiarezza*, *Insicurezza/Sicurezza*, *Stress/rilassamento*.

Infine, la scala sulle *Reti sociali e Sostegno percepito* mira ad indagare quanto i soggetti sentono d'aiuto i membri della propria rete, nella propria vita. Per reti sociali si intende la cerchia di persone che fornisce - o si percepisce disponibile a farlo - compagnia, sostegno psicologico, collaborazione attiva, consigli o assistenza in maniera regolare (Lavanco, Novara, 2002).

Il questionario AVO rappresenta il primo strumento di misura del potenziale interno di occupabilità, costruito sulla base di un modello multifattoriale, fondato su basi teoriche e verificato empiricamente, utilizzabile in ogni contesto (di tipo scolastico, formativo, di selezione/*assessment*) dov'è utile conoscere e approfondire tale potenziale. L'applicazione dello strumento è utile nell'ambito della consulenza orientativa e nei percorsi di progettazione/riprogettazione professionale, al fine di favorire l'emersione e la lettura del profilo di occupabilità, in riferimento ai processi di costruzione/ricostruzione del progetto di vita in un'ottica di *life design* (Grimaldi, 2019, 79-88).

Poiché lo strumento è stato concepito nella prospettiva dell'orientamento, l'indagine ha previsto la predisposizione e validazione di una pratica di orientamento consulenziale. Grimaldi illustra il percorso orientativo sull'occupabilità, relativo allo sviluppo di AVO in direzione del progetto professionale. Si tratta della traduzione operativa del modello in pratiche da inserire nella gamma dei servizi territoriali per il lavoro, per l'accompagnamento alle transizioni (Grimaldi, 2016).

Tab. 3 – Cinque scale per la misurazione soggettiva dell'occupabilità

| Scala<br>DISPOSIZIONE         | - DIMENSIONI  | DESCRIZIONE  |
|-------------------------------|---|--|
| Adattabilità<br>professionale | <i>orientamento al futuro</i>   | Si rinvia alla propensione a “preoccuparsi” per il futuro, a proiettarsi in avanti con concretezza e positività, pianificando azioni funzionali al raggiungimento di aspirazioni e obiettivi. La disposizione è connessa all’idea che il futuro sia controllabile e dipendente dalla nostra sfera di scelte, capacità e volontà. La natura progettuale della dimensione comporta una reale formulazione degli obiettivi da raggiungere ed in coerenza di un piano di azione per perseguirli. |
|                               | <i>orientamento all'apprendimento</i>                                       | Indica la curiosità professionale, la propensione ad esplorare l’ambiente, conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, farsi coinvolgere in processi di apprendimento di tipo formale ed informale. Restituisce l’interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, l’orientamento a concepire ogni opportunità di apprendimento, ponendosi in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.   |
|                               | <i>flessibilità e apertura al cambiamento</i>                               | Consiste nella capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e nella propensione ad affrontare la mutevolezza e l’incertezza dei contesti in maniera attiva, sicura e flessibile. Costituisce la disposizione ad accogliere e a valorizzare punti di vista differenti, ad adottare schemi di pensiero e di ragionamento flessibili, sganciati da idee precostituite. Esprime una flessibilità di tipo sia cognitivo che relazionale.  |
|                               | <i>orientamento alla pianificazione</i>                                     | Rappresenta la disposizione al perseguimento con determinazione degli obiettivi prefissati e all’avvio mirato di una coerente e funzionale azione di pianificazione. Su tale dimensione, incide in maniera significativa la variabile del controllo professionale, quale convinzione che si ha di poter esercitare un controllo sulla propria vita e sul proprio futuro professionale, attraverso l’assunzione di responsabilità delle proprie scelte.                                       |
| Coping                        | <i>analisi e valutazione della situazione e ricerca di supporto sociale</i> | Consiste in una strategia che focalizza il problema e si traduce in azione sistematica, impegno, ambizione e industriosità, a partire da una precisa definizione della situazione. Si prende in carico il problema in maniera diretta e consapevole.   |
|                               | <i>evasione/evitamento</i>  | Indica la strategia basata su un consapevole rifiuto del problema, la cui risoluzione si ritiene impossibile. L’attenzione si distoglie dal problema e si concentra su un’attività sostitutiva e piacevole, di tipo fisico o intellettuale.  |
|                               | <i>Tolleranza alla frustrazione</i>   | Rinvia alle convinzioni di ciascuno rispetto alle proprie capacità di tollerare e gestire difficoltà e/o fallimenti che insidiano la ricerca del lavoro.   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro | <i>Esplorazione intraprendente</i>   | Rinvia alle convinzioni di ciascuno rispetto alle proprie capacità di attivarsi nella ricerca e nella valutazione delle informazioni riguardanti nuovi lavori e di selezionare le domande di lavoro considerate idonee alle proprie competenze. |
|  | <i>Tensione propositiva</i>  | Rinvia alle convinzioni di ciascuno rispetto alle proprie capacità di costruzione di un progetto professionale, mettendo a frutto le opportunità emergenti dal mercato del lavoro.  |
|  | <i>Integrazione relazionale</i>  | Rinvia alle convinzioni di ciascuno rispetto alle proprie capacità di interazione con persone non conosciute, nel rispetto delle competenze altrui, e di attivare persone dotate di maggiore esperienza per consigli.                           |
| Percezione del mercato del lavoro                | <i>Staticità/Dinamicità</i>  | Indica la percezione o meno delle caratteristiche di velocità e dinamismo proprie del mercato del lavoro.   |
|  | <i>Confusione/Chiarezza</i>  | Indica il livello di intelligibilità rispetto a quanto si verifica nel mercato del lavoro, con riferimento soprattutto alla chiarezza e alla ricchezza delle informazioni.  |
|  | <i>Insicurezza/Sicurezza</i>   | Indica il livello di sicurezza/insicurezza e di stabilità/instabilità del mercato del lavoro.   |
|  | <i>Stress/rilassamento</i>   | Indica la percezione o meno del mercato del lavoro come fonte di /frustrazioni/demotivazione/stress o gratificazione/motivazione/relax.   |
| Reti sociali e sostegno percepito                | Fa riferimento alla struttura delle relazioni interpersonali e al complesso di risorse veicolabili. Tali legami costituiscono una dimensione fondamentale per lo sviluppo personale-professionale (Francescato, Ghirelli, 1988), contemplando rapporti caratterizzati dalla semplice conoscenza casuale a relazioni di lavoro e vincoli familiari. Il sostegno sociale, di tipo emotivo, informativo, materiale e interpersonale che sono in grado di trasmettere nelle dinamiche di scambio, rappresenta una tra le dimensioni di maggior rilievo dell'interazione sociale. |   |

Fonte: Ns. elaborazione dall'analisi di Grimaldi (2019, 82-88).

*Sezione metodologica*

***Strategie e metodi***

## **8. I percorsi dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale**

### **8.1 *Mission* e filosofia di intervento, metodologia e tecniche della ricerca educativa nei progetti dell'Osservatorio**

Prima di descrivere la struttura complessiva del programma di ricerca, è importante fornire una cornice del più generale impianto metodologico che contraddistingue le attività dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale.

La filosofia di intervento caratterizzante l'Osservatorio si fonda sulla ricerca-azione. Si tratta di un approccio al cambiamento intenzionale e riflessivo delle pratiche afferenti i processi formativi nel loro estrinsecarsi nel territorio, all'interno dei contesti e sulla base della raccolta sistematica di informazioni. La ricerca-azione si informa del principio costruttivista per il quale sono i soggetti ad elaborare conoscenza e pratica. Muove da questioni concrete e si propone di scandagliarne la natura investigando il problema. Si traduce nella messa a punto di progetti di cambiamento, definiti sulla base dell'analisi della letteratura, della raccolta di dati e della riflessione. Lo scopo fondamentale risiede nella promozione della capacità di agire degli attori dei processi formativi e del territorio, per costruire condizioni di apprendimento, attivando meccanismi di partecipazione dal basso alla crescita della teoria pedagogica militante, che non si confina negli ambiti tradizionalmente accademici bensì innesca ed alimenta processi formativi in grado di animare il territorio (Sorzio, 2021, 143).

Il fondamento epistemologico di tale metodo sta nel principio secondo cui la conoscenza ha una connotazione esperienziale e nasce dall'interazione tra persona, altri, ambiente e oggetti materiali che rappresentano i saperi sedimentati di una data cultura (Dewey, 1965). Ne consegue che la ricerca «orienta a un cambiamento che si elabora che si elabora a partire da un progetto sensibile alla complessità dei contesti e alla specificità delle situazioni» (Sorzio, op.cit., 144). In questo senso, la ricerca-azione parte dall'analisi dei bisogni del contesto – con riferimento ai processi formativi e ai territori -, e ciò implica attenzione alle condizioni di contesto

e alle dinamiche di elaborazione di nuove risorse, di agire consapevole e di riflessione (ibidem).

La ricerca-azione messa in campo dall'Osservatorio esemplifica gli approcci metodologici che storicamente sono alle origini del metodo. La trasformazione che essa persegue, infatti, è intesa – da un lato – secondo il pensiero di Lewin (1946), come «costante processo di aggiustamento delle condizioni costitutive della pratica, attraverso cicli di ricerca-azione» (Sorzio, *ivi*, 145) e – dall'altro – riprendendo Freire (1971), è orientata all'emancipazione tramite la “coscientizzazione”. Si assume, dunque, che è nelle condizioni di contesto, nell'esperienza degli attori sociali che è possibile rintracciare la chiave risolutiva alle questioni.

Nel lavoro dell'Osservatorio, progettazione, esecuzione, osservazione e valutazione sono costantemente integrati, in un processo ricorsivo che richiede collaborazione e documentazione (Kemmis&McTaggart, 1982). Generalmente si procede secondo le fasi individuate dal modello proposto da Townsend (2013): identificazione del problema e formulazione di ipotesi di potenziali elementi di cambiamento; analisi del contesto; focalizzazione di un obiettivo del cambiamento; elaborazione di un progetto di intervento; azione e documentazione dell'intervento in ogni fase; valutazione e riavvio del ciclo di ricerca-azione.

Tale metodo risulta essere prossimo alle esigenze manifeste e/o latenti dei processi formativi e dei contesti territoriali, in quanto flessibile e quindi adattabile alla molteplicità di processi formativi e contesti territoriali, in grado di valorizzarne i saperi impliciti e volgere alla costruzione di una comunità formativo-territoriale che sappia leggere ed interpretare le sue dinamiche per regolarle (Sozio, *ivi*, 150).

Nel tempo, tale pratica di ricerca ha reso sempre più evidente l'orientamento partecipativo dell'Osservatorio alla creazione di una vera e propria “comunità d'indagine” (*ivi*, 152), costituita da attori educativi, socio-economici, politico-istituzionali e team di ricerca universitaria. Questa comunità si fonda su relazioni paritetiche, improntate al dialogo, costituisce uno spazio di confronto dove dai problemi incontrati nella pratica quotidiana, nei contesti di intervento nelle loro configurazioni territoriali, nascono domande di ricerca inquadrare e discusse in considerazione delle teorie educative (ibidem). Si creano così le condizioni per un proficuo scambio tra pratiche e teorie pedagogiche, connesse a ricerche empiriche

sistematiche. Prende concretamente forma la ricerca-azione per il cambiamento (ivi, 154). Questa metodologia è profondamente situata nelle condizioni istituzionali e potenzialmente in grado di valorizzare la collaborazione professionale tra “mondi” diversi, esaltandone contributi e specifiche competenze. La problematizzazione delle pratiche si affronta nel sistema, che contiene in sé tutte le risorse necessarie per il cambiamento, ma in una prospettiva partecipativa e liminale. In quest’ottica, il gruppo di ricerca allarga lo sguardo alle questioni per articolare le definizioni delle situazioni intorno a più piani di significato. Ciò implica, indubbiamente, una maggiore difficoltà nell’allineare le prospettive, attivando un lungo processo di costruzione che, però, consente di elaborare una visione più ampia, grazie all’utilizzo di teoria e metodologia. In sostanza, vuol di dire avere accesso ad ulteriori modalità interpretative di problemi educativo-formativi e verificare procedure e strumenti applicati.

L’incontro tra ricerca e azione diventa unità teoria-pratica, fonte di mutuo arricchimento: gli attori che animano i processi formativi nel territorio esplicitano la ricchezza dei saperi pratici di cui sono depositari mentre il team di ricerca riempie di complessità reale le teorie, cogliendo l’opportunità di articolarne il significato. In questo senso, il dialogo tra queste due sfere promuove la riflessività sulla pratica: gli attori che animano i processi formativi nel territorio identificano i problemi definendo le coordinate spazio-temporali entro le quali si collocano e prefigurando percorsi di cambiamento. Da qui nasce la necessità di interrogare criticamente la situazione. Si tratta di un processo trasformativo che consente di esercitare controllo sulle contingenze e di creare e consolidare comunità di ricerca-azione che condividono metodi e saperi (ivi, 143-160).

## **8.2 Le strategie *mixed method***

Studiare la capacità di agire, per il cambiamento, nei processi formativi e nel territorio richiede l’utilizzo in sinergia di approcci diversi, sui piani ontologico, epistemologico, metodologico e tecnico-operativo. Gli interrogativi di ricerca che nascono dal basso sono, in effetti, ancor più variegati e compositi, per cui richiamano necessariamente strategie di ricerca differenti (cfr. Burke Johnson, Onwuegbuzie, 2004). Nell’esperienza dell’Osservatorio, l’integrazione tra approcci qualitativi e quantitativi si è posta come necessità nel momento in cui «si è chiesto



alla ricerca di produrre possibili risposte a problemi dell'educazione che riflettono la complessità del mondo odierno» (Trincherò, 2021, 246).

Le strategie *mixed method* consentono di integrare gli approcci in modo strutturato e interdipendente e in momenti diversi della ricerca, al fine di trovare le migliori risposte possibili alle domande da cui la ricerca prende le mosse. I dati raccolti ed analizzati con tecniche e strumenti tradizionalmente ascrivibili ai due grandi filoni di ricerca "quantitativa" e "qualitativa" consentono di restituire nel miglior modo possibile la complessità dei fenomeni investigati, comprendendone i processi alla base e raggiungendo risultati più affidabili, attraverso un lavoro interpretativo condotto sulla scorta di un quadro unitario (ibidem). L'uso di metodi misti permette, infatti, di perseguire obiettivi di ricerca sia di tipo esplicativo per la spiegazione di fattori sulla base di altri, sia legati alla comprensione profonda dei processi che sottendono tale spiegazione.

Evidenziando i vantaggi associati ai *mixed method*, Trincherò li definisce la "terza via" della ricerca (ivi, 247). Sfruttando i vantaggi di entrambi gli approcci, essi rendono possibile ampliare gli interrogativi di ricerca, estendere i quadri prospettici per l'indagine della complessità dei fenomeni, integrare punti di vista inter/trans/multi-disciplinari, utilizzare i due approcci in modo complementare per comprendere, controllare, validare ed estendere i risultati ottenuti con l'altro, nonché per fondare - sulla base di questi ultimi - nuovi percorsi di ricerca che utilizzano un approccio diverso e, inoltre, adottare procedure sistematiche di triangolazione, per un controllo incrociato dei risultati (ivi, 247-48).

In particolare, il programma di ricerca oggetto di attenzione in questa sede è proprio esemplificativo di come i *mixed method* possano consentire di elaborare dati costruiti con un approccio utilizzando l'altro, ed indicare quadri interpretativi univoci per più sottostudi condotti con approcci diversi.

Gli indubbi vantaggi associati alla ricerca *mixed method* hanno comportato una modalità di lavoro decisamente più complessa ed impegnativa rispetto a quella caratterizzante i due approcci presi distintamente, un allungamento dei tempi e una maggiore dotazione di risorse da dedicare alla rilevazione e all'analisi dei dati. L'integrazione di approcci diversi ha fatto sì che gli interrogativi originari si siano

modificati nel corso della ricerca, in funzione delle progressive rilevanze empiriche e al fine di ricercare l'emersione delle dinamiche informanti la realtà indagata.

## 9. Il programma di ricerca sull'orientamento

### 9.1 L'impianto investigativo

È nella prospettiva epistemologica e teorica delineata che prende forma il programma di ricerca di cui si riferisce nel presente lavoro, descrivendo i processi costruttivi attraverso i quali sono stati compresi fenomeni ed eventi osservati. Come sottolineato da Margiotta (2015), ogni processo costruttivo si fonda su una “metafisica implicita”. In questo caso, tale processo si fonda sulla teoria della conoscenza del gruppo di ricerca diretto dalla prof.ssa Mannese.

Nell'indagine dei processi e dei dispositivi di qualificazione dell'umano, per il sapere pedagogico scientifico, empirico e critico assume rilievo il concetto di evidenza. La fonte dell'evidenza si rinviene sempre nella situazione epistemica. La letteratura internazionale sulla *evidence-based research* restituisce un ventaglio diversificato dei suoi usi nelle scienze dell'educazione (Margiotta, 2012b, 61-62), riconducibile ad alcune modalità prevalenti (evidenza soggettiva, evidenza veritiera ed evidenza potenziale). Rimandando alla puntuale spiegazione di Margiotta (2015) per la distinzione tra tali modalità, quello che ci interessa sottolineare in questa sede è che il concetto di evidenza è in una relazione complessa e cruciale con le scienze della formazione per la comprensione del rapporto tra fattori della realtà educativa e risultati di ricerca. In merito, Calvani (2012, 20-21) evidenzia come la varietà di posizioni rispetto all'*Evidence-Based Research* presenti un minimo comun denominatore: il riconoscimento dell'essenzialità di metodi rigorosi e di un adeguato controllo delle variabili. In particolare, fa notare Margiotta (2015, 42) si registra l'ampia condivisione dei seguenti assunti: ogni forma di ricerca è storicamente e socialmente determinata, per cui significativamente influenzata dal quadro di riferimento teorico del ricercatore; il ricercatore è un soggetto attivo nella costruzione del mondo, quindi l'insieme delle sue competenze, inclinazioni e atteggiamenti influenzano la qualità dell'attività di ricerca; un sapere valido e attendibile richiede forme di triangolazione di tecniche, ricercatori, teorie, fonti, per raggiungere risultati intersoggettivamente condivisi (Trinchero, 2004).

In linea con la prospettiva lakatosiana delineata da Margiotta (2015), il nucleo del nostro programma di ricerca indaga i principi teorici dell'orientamento inteso come struttura fondativa della formazione, esplorando le sue pratiche. Il connubio e la circolarità del rapporto teoria-pratica è alla base dell'impianto investigativo, in ragione della considerazione di Margiotta secondo cui la teoria della formazione è progetto che dà forma all'azione (cfr. Ricoeur, 1995; Margiotta, 2004). In *Teoria della formazione* (2015) Margiotta afferma che, superando il principio di educabilità e l'enfasi sugli apprendimenti, la formazione assurge a *pratica intersoggettiva di generazione di valore*. Attiene all'essere e al divenire dell'uomo in modo profondo e radicale, più di qualsiasi altro campo d'azione esperibile<sup>3</sup>.

Ne deriva che la formazione è «azione nel formare», «analitica ed ermeneutica pratica dell'azione» (ivi, 108). «Dare una forma significa far esistere» (Severino, cit. in Margiotta, 1997, 5). Da qui, il primo postulato formulato da Margiotta: «la formazione è la logica della vita», a cui seguono il secondo: «l'educazione sta allo sviluppo umano come sua struttura di specificazione»; il terzo: «l'*agency* si compie come formazione dei talenti nell'esercizio di libertà e di responsabilità dell'uomo»; il quarto: «la formazione sta alla mente come la sua struttura emergente». Nell'illustrare il significato dei quattro postulati, Margiotta riprende i contributi di Dewey, Sen, Nussbaum. In particolare, in riferimento al primo, esamina la logica dell'esperienza e la logica della formazione, definisce la formazione come logica della vita e affronta il rapporto tra teoria dell'esperienza e pedagogia progressiva. Nel definire il rapporto educazione-sviluppo umano, pone la questione del futuro del *welfare*, riprendendo il concetto di *capability* e mettendo a confronto la razionalità economica e quella educativa. Il terzo postulato poggia sulla “pedagogia implicita” di Martha Nussbaum; delinea una prospettiva ulteriore rispetto alle

---

<sup>3</sup> A fronte di ciò, Margiotta sostiene sia necessario rendere evidente il valore aggiunto della conoscenza pedagogica nella società globale della conoscenza. Allo scopo, si impone l'affermazione della formazione quale principio di individuazione proprio della conoscenza pedagogica. Muovendo da tale presupposto, Margiotta intraprende lo sforzo di ricostruzione della pedagogia attraverso la definizione di una teoria standard del discorso pedagogico. Dopo aver proposto una disamina delle evidenze della pedagogia, individua nella metodologia dei programmi di ricerca di Lakatos il dispositivo per ristrutturare il dominio delle conoscenze pedagogiche, giungendo a concepire tale sfera di scibile in termini di teoria della formazione e a definire la formazione come logica della vita.

competenze e agli apprendimenti esperti, consistente nel capacitarne l'innovazione, ponendo le capacitazioni come fondamenta di un nuovo *welfare*. Con il quarto postulato, Margiotta definisce la formazione come struttura emergente della mente. Si concentra sulla cognizione *embodied*, inquadrando l'intelligenza come enazione. È a partire da questo schema di postulati e con l'ambizione a proporre una specifica declinazione euristica<sup>4</sup>, che nasce e si sviluppa il programma che qui si presenta. Esso si iscrive in una prospettiva multidimensionale che interpreta la pedagogia come teoria della formazione e intende quest'ultima quale "sistema aperto". In quanto tale, la formazione è in grado di interagire all'esterno con altri soggetti, disegnando dinamiche di costante oscillazione tra invenzione e significazione reciproca che investono i poli dell'istruire, dell'educare e del formare. L'agire formativo diviene propulsore dell'agentività umana, nonché di quello che Margiotta (2015) definisce «potenziale antropologico correlato alla struttura ecosistemica dell'uomo nel tempo del post-umano» (211).

La ricerca pedagogica che qui presentiamo, più che descrivere e riprodurre il fenomeno apprenditivo, concentra l'attenzione sulla comprensione dei processi di costruzione del senso e di attribuzione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca (Mortari, 2007). L'esperienza vissuta rappresenta il *focus* indagato mediante forme di ricerca *discovered oriented*. Il metodo ha preso forma, infatti, nel corso del programma di ricerca ed è stato continuamente rimodulato, richiedendo elevato impegno autoriflessivo nella conduzione della ricerca. La ricerca ha provato a coniugare l'attenzione all'evidenza con il valore del pluralismo metodologico (cfr. Ranieri, 2007, 149-51), ponendosi in una prospettiva di superamento del paradigma positivistico e causalistico, enfatizzando la centralità

---

<sup>4</sup> Margiotta parte dalla considerazione della tesi di Popper, secondo cui una teoria è scientifica quando può essere confutata dall'esperienza, in quanto solo attraverso la persistente ricerca critica della verità si può ottenere la crescita della conoscenza. La «metodologia dei programmi di ricerca scientifici» (MSRP, *Methodology of Scientific Research Programmes*) di Lakatos (2001, 34) costituisce la sua teoria della scienza. In tale metodologia, l'oggetto di valutazione è dato da una serie di teorie. Secondo Lakatos, l'usuale procedere della scienza consiste nella creazione di un nucleo centrale infalsificabile avvolto da adeguate cinture protettive. Il progresso del programma si ottiene con lo slittamento teorico ed empirico a tratti progressivo. È necessario che, sulla base di verifiche e confutazioni, la cintura protettiva sia adattata e riformulata in maniera funzionale alla difesa del nucleo. Ogni nuova teoria deve presentare un contenuto eccedente rispetto alla teoria precedente. L'euristica positiva che dà il modo di procedere, fornisce le istruzioni per costruire modelli via via sempre più complessi nella simulazione della realtà.

del contesto, ricercando costantemente un compromesso tra l'oggettività dei dati e l'inevitabilità dei valori in ambito educativo (Minello, 2012; Ranieri, 2007).

## **9.2 Le fasi della ricerca**

Al fine di raccogliere ed analizzare informazioni utili ad accrescere la comprensione e il sapere intorno all'oggetto d'attenzione, è stato messo a punto un processo di ricerca articolato in alcune fasi.

Il disegno di ricerca è stato definito a partire dall'esplicitazione di una serie di questioni inerenti: la revisione della letteratura in materia; il bisogno di ricerca ancora insoddisfatto e l'obiettivo principale; la prospettiva teorica di riferimento; la prospettiva epistemologica di riferimento; la coerenza tra domanda di ricerca e metodo.

La messa a punto del disegno di ricerca ha consentito di focalizzare ed anticipare tutte le azioni da implementare per esercitare controllo scientifico e rigoroso sulla ricerca. Il disegno di ricerca è stato predisposto attraverso una serie di dichiarazioni operative: a partire dall'identificazione del metodo più appropriato in funzione della prospettiva epistemologica assunta e della domanda di ricerca, la determinazione dei dati da raccogliere e della strategia di raccolta dati più adeguata, la definizione delle modalità di reclutamento dei partecipanti, di accesso al *setting* di ricerca, di raccolta e analisi dei dati, di gestione delle questioni legate all'etica della ricerca e al rigore scientifico (Mortari, Ghirotto, 2021, 15-17).

## **9.3 La revisione della letteratura per la definizione della cornice epistemologica e del quadro teorico**

Definito l'argomento di studio, si è dato avvio alla fase di revisione della letteratura. Trattandosi di uno studio quali/quantitativo con metodi misti e con finalità di comprensione e verifica empirica, l'uso della letteratura scientifica è stato di tipo sia euristico che deduttivo.

Da un lato, ha consentito di definire il quadro di indirizzo della ricerca così qualificando la caratterizzazione dello studio teso alla descrizione fenomenologica e alla costruzione teorica. Dall'altro, la letteratura in materia ha costituito lo sfondo

per il problema di ricerca e la fonte di riferimenti per confrontare, contrastare, confermare i risultati emergenti.

Una corposa analisi ha rappresentato la base per la formulazione di domande di ricerca. Tale formulazione è scaturita dalla ricognizione delle definizioni del problema presenti nella discussione scientifica. Sul fronte quantitativo, pertanto, ricavando un sommario dei risultati significati delle ricerche sull'argomento, la revisione della letteratura ha offerto una spiegazione teorica delle relazioni attese tra le variabili, una descrizione del *framework* utilizzato, facendo emergere l'utilità della teoria che lo studio ha inteso verificare (Mortari & Ghirotto, 2021, 28).

La revisione si è operata sia a monte che a valle della discesa sul campo. In particolare, sono state applicate le procedure suggerite da Creswell (2013) e riportate da Mortari & Ghirotti (op.cit.), ovvero: identificazione dell'argomento; coerenza tra i metodi da utilizzare e lo scopo dell'analisi della letteratura; ricognizione generale per un'idea di massima del materiale da recuperare; individuazione di articoli e volumi; identificazione riferimenti pregnanti per la revisione; lettura critica e catalogazione dei lavori principali; individuazione parole chiave; definizione della struttura generale dell'impianto della revisione: studio qualitativo, elenco e definizione dei macrotemi del centrale di interesse; studio quantitativo, articolazione in base alle principali variabili di analisi.

Gli aspetti teoretici che fondano il programma rendono ragione del perché è stata intrapresa una tale indagine sull'orientamento. Seguendo Mortari (2007; 2017), una buona ricerca deve rispondere al principio pragmatista dell'utile, ovvero, al principio etico del servizio, quale contributo al bene comune e, quindi, politico. L'indagine muove dalle considerazioni alla base delle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (2014). Tale documento, riconoscendo il valore permanente dell'orientamento nella vita di ogni persona, lo definisce non più solo come uno strumento di gestione delle transizioni scuola-formazione-lavoro bensì come un approccio strategico volto a garantire lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e decisione, con un impatto sul futuro di ogni persona, con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Indagini - ormai poco recenti - sullo stato del sistema educativo e formativo italiano (ISFOL, 2007; 2006) hanno rilevato la tendenza dello sviluppo di conoscenze e

saperi a non declinarsi in una competenza ad utilizzare gli stessi entro il contesto di riferimento. Pur riconoscendo alla formazione professionale un valore professionalizzante (ISFOL-IARD, 2006), la maggior parte dei giovani ritiene, infatti, che lo studio, l'impegno culturale i contenuti disciplinari siano valori motivanti in quanto tali, piuttosto che funzionali al futuro inserimento nel mondo del lavoro. Sebbene sembri che le pratiche orientative – essenzialmente di tipo informativo - si stiano diffondendo, persiste «uno scollamento “culturale” fra i sistemi di rappresentazioni e gli atteggiamenti condivisi dai giovani sull'utilità e la funzione della formazione per il proprio futuro, e le offerte formative e di orientamento proposte dalle scuole o nell'ambito del sistema di istruzione e formazione» (CNOS, 2008).

Sul piano teorico e metodologico, le diverse attività previste e realizzate nell'ambito del programma di ricerca, sono riconducibili agli sviluppi di ricerca dell'approccio narrativo-autobiografico (Benelli, Pedretti, 2017; Bruner, 1990/1992; 2002/2003; Delory Momberger, Hess, 2001; Delory Momberger, 2009, 2019; Delory Momberger, Newiadomski, 2013; Demetrio, 2008, Domincè, 1990, 2002; Formenti, 1998, 2017; Josso, 1991, 2011; Merrill, West, 2009/2012), del concetto di dispositivo (Massa, 1987, 1998) e del costrutto di prova (Alhadeff-Jones, 2017, 2019), alla pratica riflessiva (Schön, 1983/1993; 1987/2006), all'apprendimento esperienziale (Kolb, 1994), trasformativo (Mezirow, 1991/2003; 1997), generativo (Margiotta, 2015; Costa, 2016; Mannese, 2019), all'apprendere ad apprendere (Alberici, 2008, Knoles, 1980/1993; 1989/1996), alle indicazioni operative di Lambert (2009), Olher (2008, 2010), alle esperienze europee di riconoscimento delle competenze con approcci auto-riflessivi (Moon, 2004; Mortari, 2003) e narrativo-biografici (Demetrio, 1996, 2008; Draperi, 2010); alle modalità implementative del *Digital Story Telling* nei percorsi di promozione dell'occupabilità (Capo, 2021).

Il modello operativo messo a punto ed in campo nel programma di ricerca recepisce la centralità del dispositivo della narrazione assunta nell'ambito delle pratiche di orientamento e formazione sia come metodologia di ricerca che in termini di strumento di formazione all'interno di processi di sviluppo e valorizzazione dei percorsi di vita (Capo, 2021, 97).



La progettazione dei laboratori biografici ha ripreso e adattato alla specificità del contesto e del *target* le indicazioni teorico-metodologiche relative alla clinica della formazione (Massa, 1992), le finalità e gli obiettivi formativi della biografia educativa (Domincè, 1990, 2002; Josso, 1991, 2011) e la metodologia di elaborazione dei momenti biografici (Delory Momberger, Hess, 2001). I laboratori hanno assunto come fondamentale lo stimolo all'individuazione dei momenti biografici decisivi. A partire dal racconto di tali momenti di vita significativi, spesso relegati ad un livello implicito, si favorisce l'emersione di caratteristiche, abilità, saperi, competenze, posture esistenziali, in un'ottica di gestione di risorse e criticità nell'auto-riconoscimento del sé, a cui predispose il processo di conoscenza di sé ed autoconsapevolezza. Il dispositivo narrativo attiva, dunque, un processo *ricognitivo regressivo-progressivo* (Delory Momberger, Hess, 2001), che combina rievocazione di momenti trascorsi con lo sguardo verso il futuro per definire nuove possibilità esistenziali.

L'elaborazione dei vissuti esperienziali consente la messa in evidenza delle dimensioni pregnanti il proprio processo di formazione, conoscenza e apprendimento. Con riferimento a tali dimensioni, il lavoro biografico mira, quindi, a stimolare: l'individuazione di ricordi; l'esplorazione e l'individuazione di tipologie di conoscenze (psicosomatiche, strumentali e riflessive) (Josso, 2011); la messa in evidenza di apprendimenti. Il primo processo riguarda attività, contesti, eventi, incontri significativi e attiene all'auto-riconoscimento delle caratteristiche personali e delle rappresentazioni di sé che hanno influenzato scelte e progetti di vita. Il secondo processo è teso a sondare la disponibilità all'integrazione e a valutare la trasferibilità in altri contesti. Infine, il terzo configura la messa in relazione delle competenze trasversali, ovvero, abilità, valutazione, comunicazione, creatività (Capo, 2021, 100-101). I dispositivi narrativi sono tesi, quindi, ad attivare una postura auto-valutativa circa gli atteggiamenti assunti, le competenze e gli apprendimenti acquisiti attraverso un lavoro auto-riflessivo che consente alla persona di apprendere ad apprendere da se stesso ponendosi delle domande salienti riguardanti i momenti di vita significativi, le risorse attivate in date situazioni, le modalità di fronteggiamento, le difficoltà di riadattamenti individuali.

Come rimarca Capo (op.cit.), attraverso i racconti di vita, l'apprendimento si trasforma in un'attività di ricerca che consente di prendere coscienza di quello che Josso (2011, 60) definisce riconoscimento di se stessi come soggetti incarnati, che sulla base dell'auto-orientamento, apre la possibilità di concepire il proprio percorso come invenzione consapevole di sé, attraverso la composizione di eredità, esperienze formative, appartenenze sociali, valori, desideri, immaginazione, opportunità socio-culturali da cogliere e creare, per coniugare vincoli e margini di libertà nel sé in apprendimento (101-102).

Il potere generativo della narrazione sta nello stimolare e comportare lo sviluppo della capacità individuale di scoperta ed immaginazione di nuove possibilità, inediti corsi evolutivi. Si tratta di quella che Rossi definisce «forza generativa di eteroeducazione ed autoeducazione» (2017, 124). Oltre ad organizzare e contestualizzare, il racconto consente al narratore di operare un proprio riposizionamento e la ridefinizione del proprio ruolo nella storia, intessendo una rete di legami altamente formativa. Capo (ivi), fa notare come integrando la dimensione individuale e quella intersoggettiva – rispettivamente volte alla ricostruzione delle storie personali e alla costruzione di spazi di riflessione, confronto, condivisione e luoghi creativo-generativi – si attivino dinamiche di rispecchiamento, identificazione reciproca e dissonanza (146) e si favorisca la configurazione di contesti caratterizzati da condizioni emotive ottimali (Riva, 2004). In una prospettiva eterobiografica (Delory Mombberger, 2019; Delory Mombberger, Hess, 2001), nell'accogliere una storia altra dalla propria, si è indotti, infatti, a creare nessi con la propria biografia esperienziale, instaurando una relazione di risonanza con le esperienze altrui, foriera di una migliore conoscenza di sé. La risonanza per concordanza o contrapposizione si traduce in una sollecitazione a riprogettarsi, a partire da un dialogo generativo con dimensioni inesprese del sé o attivando un conflitto cognitivo che favorisce il decentramento dal proprio modo di pensare ed agire (Capo, ivi, 149).

In questa prospettiva, l'esperienza del dispositivo narrativo promuove quella che Bateson (1989/1989) definisce conoscenza biografica connettiva, quale abilità connotata creativamente, nel senso combinatorio inteso da Eco (2004), ovvero creando combinazioni di elementi biografici preesistenti, secondo modalità inedite

ed autentiche che inaugurano nuove prospettive di senso e direzione, di visione e risignificazione di sé, degli altri e del mondo (Capo, *ivi*, 146-150).

All'interno del programma di ricerca-azione le storie vengono utilizzate, dunque, per facilitare e sostenere processi di apprendimento a partire da se stessi e dagli altri, riconoscendo centralità al soggetto, al pensare e al sentire del suo corpo (Guetta, 2006), nel coinvolgimento emotivo e cognitivo legato alle dinamiche attivate dalle storie *raccontate, riconosciute ed ascoltate* di cui parla Clark (2012). La rilevanza fenomenologica che assume la capacità del soggetto di attribuire senso e significati alle esperienze (Bruner, 1990/1992; 2000/2003) ha alla base il potere di apprendere da se stessi e dai propri trascorsi, ri-attivato dal racconto di sé (Capo, *ivi*, 150-152).

#### **9.4 Le domande di ricerca**

Alla luce delle implicazioni della globalizzazione, della tecnologia digitale, dell'evoluzione demografica e dello sviluppo ambientale, a fronte degli attuali scenari socio-economici e della conseguente evoluzione degli approcci all'orientamento nella normativa europea e italiana, affinché l'orientamento possa svolgere la sua funzione nevralgica, diventa centrale l'analisi del bisogno e della domanda di orientamento in relazione a specifiche tipologie di utenza, al diverso ciclo di vita e alle diverse realtà territoriali.

Il programma di ricerca si fonda anche su una ragione ontologica che offre la misura dell'essenzialità dei processi riflessivi e di autovalutazione dei livelli di competenza nella dimensione autoregolativa dell'azione e dell'apprendimento, al fine di avviare percorsi autoformativi tesi allo sviluppo delle competenze di autodirezione, attraverso l'adozione della metodologia dell'orientamento narrativo e di appositi strumenti di *assessment*, nella prospettiva della promozione delle capacità auto-orientative.

A partire dal contributo dei classici, quali Jaeger, Heidegger - riconducibile alla *paideia*, al personalismo -, attraverso la scuola di Milano della Clinica della formazione, fino a giungere all'apporto di esponenti del pensiero contemporaneo, quali Ceruti, Cambi, Massa, Mannese, Mortari, Mariani, Riva, si sottolinea come le azioni educative volte alla promozione della cura di sé, allo sviluppo della

riflessività e all'esercizio narrativo di tipo autobiografico siano alla base delle esperienze significative di orientamento e apprendimento generativo nei contesti educativo-formativi e nei processi di costruzione identitaria. Per riattualizzare il dialogo tra il pensiero filosofico dell'età classica, la fenomenologia, l'esistenzialismo e il personalismo del Novecento, si individua il filo conduttore nella responsabilità ontologica di aver cura della vita e attraverso un processo di ricognizione dei significati originari e contemporanei che hanno costellato l'evoluzione della *paideia*, si giunge ad inquadrare il lavoro pedagogico quale dispositivo educativo nell'ottica della teoria clinica e critica della formazione (Massa, Riva). Al centro dell'attenzione si pone la relazione formativa, proponendosi di investigare il rapporto tra scuola/agenzie educative e modelli di adultità per lo sviluppo della persona. È nel fare, attivamente, in interazione dinamica con il mondo che ci circonda, infatti, che prende forma la coscienza (Noë, 2010). La coscienza «è realizzata nell'azione, da noi, grazie alla nostra situazione nel mondo e al nostro accesso al mondo che conosciamo intorno a noi» (ivi, 190). Non si può trascurare il contributo di «un approccio incarnato, situato, alla mente» (ibidem), nell'affrontare i possibili scenari risolutivi delle questioni urgenti che pesano sulla qualità dei sistemi di relazione e qualificazione dell'umano nel XXI secolo.

Tale visione, che registra crescenti riconoscimenti nella comunità scientifica, aspira a fondare una nuova concezione dell'orientamento che non si iscriva solo nelle categorie legate alle transizioni, ma che risponda a quelle caratteristiche che la fenomenologia dell'essere umano ci restituisce: relazionalità, fragilità, vulnerabilità di fronte alla scelta e alla decisione.

L'analisi teoretica conclude, dunque, che l'orientamento si caratterizza nei termini di un processo di costruzione di competenze orientative. La domanda pedagogica che ne scaturisce problematizza intorno ai presupposti e alle implicazioni di un'azione educativo-formativa fondata sull'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante e sull'attività di accompagnamento e di consulenza orientativa. Educare all'auto-orientamento è possibile? I riferimenti alla filosofia della cura, alla pedagogia e alle ricerche empiriche attestano la fattibilità di tale azione, sia nella sua struttura essenziale che grazie alle capacità del soggetto di porsi

domande per conoscere se stesso, raccontandosi, in un esercizio autobiografico che, intessendo trame narrative, getta le basi della riflessività e della progettualità, nella costruzione dell'identità.

Sulla base di tali considerazioni teoriche, ha preso forma il programma di ricerca che è, al contempo, una proposta di educazione all'auto-orientamento, nella cornice della filosofia della cura, della lettura pedagogica dell'analisi esistenziale, dell'approccio auto-biografico e dei metodi narrativo-generativi. Tale *framework* teorico si delinea, oltre che attraverso un'analisi dei concetti salienti, sulla base della revisione sistematica della letteratura, volta ad individuare teorie già elaborate e progetti già realizzati in riferimento all'ambito tematico in cui insiste la domanda educativa e di ricerca.

### **9.5 La progettazione del disegno di ricerca**

In coerenza con i presupposti epistemologici delineati, vista la domanda di ricerca, la migliore comprensione possibile del fenomeno in questione si è ritenuto potesse essere raggiunta dall'applicazione di metodi misti, aperti, emergenti, esplorativi. Sebbene il tema dell'orientamento sia stato oggetto di svariate ricerche nazionali ed internazionali, in ambiti disciplinari vari, il *focus* su *target* differenti ed il coinvolgimento di gruppi di studio diversi, richiede un approccio esplorativo per l'identificazione delle possibili variabili implicate nell'analisi. Data la complessità del tema e della «domanda di senso e di comprensione del reale» (Mortari & Ghirotto, 2021, 27), alla comprensione qualitativa si associa l'esigenza di verifica empirica attraverso metodi quantitativi utili ad isolare i fattori intervenienti e a testare le principali teorie in materia (Creswell, 2012, 11-20).

I dati qualitativi sono ricchi di dettagli e particolari provenienti dal contesto. Le interpretazioni affondano le loro radici nei dati ed è dalla logica interpretativa che deriva la validità e l'affidabilità della ricerca. La natura idiografica dei dati condiziona la lettura dei dati in termini di correlazione tra dimensioni studiate e la generalizzazione su vasta scala. Nel primo progetto, la seconda fase della rilevazione empirica utilizza anche metodi quantitativi, proprio a fronte della numerosità del gruppo di studio e della necessità di mettere a punto uno schema esplicativo di sintesi. Nella fattispecie, lungi dalla documentazione passiva,

l'approccio quantitativo si integra a quello qualitativo nella comprensione del contesto in osservazione. I risultati della prima parte qualitativa dello studio diventano variabili da studiare nella successiva fase quantitativa. Fondendo i presupposti metodologici di riferimento, il disegno di ricerca include, dunque, dati sia qualitativi che quantitativi, così ampliando le implicazioni derivanti dalla pura comprensione contestuale. La conduzione di questo studio duale, che combina dati contestuali e analisi statistiche, mira – da un lato - a valorizzare l'apertura dell'indagine (cfr. Jacobs, Kawanaka, Stigler, 1999) in termini di generazione di nuove idee emergenti dalla presentazione e dalla sistematizzazione puntuale delle espressioni/manifestazioni dei partecipanti – dall'altro – a fornire una sintesi degli esiti in modo statisticamente significativo.

L'obiettivo è studiare in profondità il fenomeno legato al problema di ricerca, nella sua pluralità di aspetti e da differenti punti di vista, affrontando diversi livelli di analisi corrispondenti alle molteplici dimensioni del problema.

Al fine di fornire una descrizione puntuale delle caratteristiche della strategia di ricerca *mixed method* messa a punto e in campo rinvio alla classificazione riportata da Trincherò (2021, 248-53), articolata in base ai criteri dati dai tempi di proposta delle rilevazioni qualitative e quantitative e dall'obiettivo conoscitivo. Tenendo conto dello spettro delle strategie possibili, è evidente che il disegno di ricerca di questo lavoro presenta un'architettura preminentemente “sequenziale” e si caratterizza per un obiettivo conoscitivo in profondità, multiprospettico.

Il disegno di ricerca prende le mosse con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti con il fenomeno indagato per una comprensione in profondità della fenomenologia dei bisogni di orientamento latenti e manifesti in fase preadolescenziale. Lo studio inizia con l'approccio qualitativo ed evolve anche in direzione quantitativa, per via dell'elevata numerosità del gruppo di studio e a seguito dell'emergere di un'ampia e variegata mole di informazioni che richiedono una rappresentazione d'insieme sulla base della definizione di regolarità anche mediante la costruzione di categorie concettuali su cui poi attuare operazioni di quantificazione. Il materiale empirico rilevato sarà oggetto anche di statistiche sulle categorie costruite con l'analisi qualitativa del contenuto. Sullo stesso gruppo di studio, si procede con un secondo

approccio, di tipo quantitativo, volto a definire rigorosamente e a rilevare empiricamente una serie di costrutti emersi dalla revisione della letteratura in materia. I due studi sono sequenziali ma al contempo esaminano parallelamente aspetti complementari del fenomeno con modalità e *focus* differenti: lo studio qualitativo si focalizza sugli aspetti soggettivi che richiedono descrizione, interpretazione e comprensione mentre quello quantitativo si focalizza su aspetti quasi-oggettivi da descrivere e spiegare.

Un terzo studio utilizza l'approccio qualitativo ma strumenti diversi in quanto differente è il gruppo di studio. Si usano approcci differenti per i diversi gruppi di soggetti che partecipano alla ricerca. Ciascun approccio mira, infatti, a far emergere un particolare aspetto del fenomeno, al fine di scandagliarne complessità e multidimensionalità, attraverso una visione multiprospettica.

Alla luce della precedente sezione teorica di questa tesi, è evidente come nell'osservazione del fenomeno incidano determinate visioni della realtà, modelli derivati da una teoria (Gallino, 1987). Il rinvio a specifici concetti e categorie di significato inevitabilmente sovrimpone uno schema interpretativo. Ne consegue che «gli esiti dei processi di rilevazione dei dati sono [...] radicati nel linguaggio» (Trincherò, op.cit., 253). Le informazioni rilevate vanno intese come dato costruito. Ciò assodato, sono state esplicitate teorie e modelli che orientano il nostro sguardo, al fine di assicurare una raccolta di dati commensurabili, interpretabili e integrabili in un coerente quadro concettuale. Per evitare di cadere nella “trappola delle preconcezioni del ricercatore” (ibidem) è stato fondamentale, prima della discesa sul campo, la chiara esplicitazione delle questioni conoscitive da cui muove lo studio, gli obiettivi di ricerca prefissati, il quadro teorico entro il quale si iscrive lo studio con riferimento alla letteratura consultata da cui sono stati tratti spunti per la conduzione dell'indagine, le ipotesi che guidano il lavoro, i concetti oggetto di ricerca e le loro definizioni.

Si tratta di un'azione chiarificatrice che presuppone autoriflessione e si basa sulla conoscenza approfondita di ciò che è stato già prodotto sull'argomento, sia sul fronte qualitativo che quantitativo.

Nella costruzione del dato, un ulteriore problema che si è posto attiene ai significati che i referenti dell'indagine attribuiscono ai termini quando si assume una

posizione rispetto a concetti complessi e articolati. Questa “trappola semantica” ha implicazioni problematiche sul piano della comparabilità e della cumulabilità dei dati e comporta una parziale perdita del loro valore informativo (ivi, 253-55).

Nella ricerca *mixed method* condotta, i dati rilevati sono riconducibili a tre categorie che si collocano sul *continuum* dell'intensità di strutturazione. A un estremo ci sono i dati a bassa strutturazione forniti dalle risposte alle attività stimolo condivise con i partecipanti nel corso del primo studio, le risposte all'intervista libera (senza scaletta predefinita di domande, relative a variabili contestuali) agli studenti. All'estremo opposto si situano i dati ad alta strutturazione riferiti a variabili categoriali (informazioni socio-anagrafici) e cardinali (punteggi a test e domande) relativi ai dati risultanti dalla codifica del materiale empirico emergente dalla seconda fase del primo studio. Tra i due poli si inseriscono diverse tipologie di dati semistrutturati, in cui gli stati assunti per ogni soggetto sulla proprietà analizzata sono descritti da brevi testi che, in questo lavoro, attengono alle operazioni di codifica sul materiale empirico relativo alla prima fase del primo studio.

I dati rilevati, a seconda del loro grado di strutturazione, sono stati specificatamente organizzati. I dati a bassa strutturazione – relativi alle risposte alle attività stimolo condivise con i partecipanti nel corso del primo studio, le risposte all'intervista libera (senza scaletta predefinita di domande, relative a variabili contestuali) agli studenti - sono stati organizzati in “descrizioni testuali approfondite” e, dunque, in variabili testuali non predefinite. I dati ad alta strutturazione - relativi ai dati risultanti dalla codifica del materiale empirico emergente dalla prima fase del primo studio e a quelli della seconda fase del primo studio sono stati organizzati in “matrici di dati”, ovvero tabelle di foglio elettronico che riportano sulle righe i casi (i soggetti della rilevazione) e sulle colonne le variabili (le proprietà dei soggetti). All'incrocio di ciascuna riga con ciascuna colonna, si imputa il dato relativo allo stato assunto da quel soggetto su quella specifica proprietà. I dati semistrutturati sono stati organizzati in “griglie di comparazione”, cioè tabelle di un foglio elettronico che riporta sulle righe i soggetti e sulle colonne le proprietà rilevate, e nell'intersezione tra le due una sintetica descrizione dello stato assunto da quella proprietà per quel soggetto. I dati costruiti riflettono, pertanto, le tipologie caratterizzanti gli approcci classici qualitativi e quantitativi, integrando le



epistemologie realista ed interpretativista. L'ottica *mixed method* permette, infatti, di studiare i differenti punti di vista applicati al fenomeno sotto esame.

## **10. L'apparato metodologico per la discesa sul campo: *setting*, tecniche e strumenti**

Dopo aver presentato il percorso progettuale del disegno di ricerca, indicati i presupposti epistemologici e i paradigmi di riferimento richiamando l'influsso di diversi approcci in sinergia (costruttivista, trasformativo e pragmatista), evidenziata la natura aperta, emergenziale ed esplorativa dei metodi, precisato le modalità di revisione della letteratura e di formulazione delle domande di ricerca, prima di procedere con l'analisi della ricerca, si rende necessario un approfondimento della logica, delle strategie e della metodologia dell'indagine con riferimento ai metodi, alle tecniche e agli strumenti utilizzati nelle diverse fasi del disegno di ricerca del programma e, quindi, nell'ambito delle differenti linee di ricerca-azione progettuale.

### **10.1 La ricerca narrativa**

Il *leit motiv* metodologico è rappresentato dalla ricerca narrativa. Le ragioni di tale impostazione risiedono nella peculiarità offerta dagli elementi costitutivi della narrazione. Essi si possono cogliere ripercorrendo le fasi fondamentali che hanno segnato l'emergere del pensiero narrativo così come ricostruite da Striano (2021, 161-167).

Essendo storicamente determinata, la condizione umana non può essere ridotta ad uno studio di tipo nomotetico. Inscrivere i fenomeni in un determinato contesto implica leggerli in connessione ad una specifica finalità, mediante il dispositivo conoscitivo dato dalla comprensione. La ricerca di comprensioni ed interpretazioni è propria di quelle che Dilthey (1954) definisce scienze dello spirito, distinguendole da quelle naturali, improntate alle spiegazioni. È nella *temperie* culturale che prende forma nel corso del Novecento, dunque, che si determinano i presupposti epistemologici alla base del graduale affermarsi di una prospettiva di ricerca idiografica anche nel campo delle scienze umane e sociali. Questo processo di progressivo accreditamento è stato agevolato da una contestuale svolta

paradigmatica, rappresentata dal riconoscimento della complessità dei fenomeni oggetto di ricerca scientifica in ogni ambito del sapere. Tale svolta ha condotto all'introduzione del pensiero complesso, all'affermarsi di quello che Morin (1993) definisce macroparadigma della complessità, dove la soggettività diventa centrale. «Il soggetto, calato nel mondo inteso come realtà storica, diventa capace di autocomprendersi attraverso dispositivi e categorie che consentono di vederlo, simultaneamente, come soggetto e oggetto di indagine, attraverso un incrocio di prospettive e di sguardi. L'epistemologia della complessità fonda, inoltre, una visione del sapere scientifico in cui si supera un'idea di scienza monologica e se ne accredita un'altra multilogica e multiprospettica» (Striano, op.cit., 163-164).

È in questo scenario che si profila la possibilità di integrare prospettive di ricerca di tipo quantitativo e qualitativo, volte – nel primo caso - a generalizzare misurando rapporti causa-effetto e – nel secondo - ad interpretare e ricostruire i significati, considerando i rapporti di mutua co-determinazione e vicendevole influenza tra i fenomeni indagati. Gli orientamenti di tali prospettive riflettono le forme di pensiero che, in *Mente a più dimensioni*, Bruner (1993) definisce rispettivamente “paradigmatico e “narrativo”. Le due forme di pensiero coesistono nei processi conoscitivi umani, combinandosi su piani e livelli differenti. 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 situazione 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. Nel delineare un *continuum* di esperienze e situazioni presenti, passate e future, il pensiero narrativo - come emerge dalla disamina compiuta da Striano (2021) - si qualifica per le seguenti caratteristiche: natura “idiografica” nella sua tensione alla comprensione in termini storici; “orientamento orizzontale” dato dalla complessa tessitura di trame di eventi tramite orditi paralleli e complementari; “sensibilità al contesto” inteso nella sua connotazione psicologica, culturale, sociorelazionale (Cohen&Siegel, 1991), quale

realtà densa di attori, intenzioni (credenze, teorie, valori), memorie, motivazioni, scopi, storie, spazio di azioni ed eventi che si sostanziano in linea a repertori di routine, copioni, *scripts*; è “sintagmatico”, rinviando a specificità, parola, processo, messaggio; è “intensionale”, essendo in grado di evocare concetti, immagini, rappresentazioni; valida i suoi prodotti in termini di “coerenza” alla realtà.

La narrazione trova i suoi elementi costitutivi nella “diacronicità”, quale ordine sequenziale che inquadra gli eventi umani e nella “particolarità” data dall’incentrare i racconti sul riferimento estensivo ed emblematico ad avvenimenti singolari.

Il tessuto narrativo che ne consegue presenta componibilità ermeneutica, referenzialità, appartenenza a un genere, ovvero, l’intreccio racchiude protagonisti ed eventi in un circuito di interdipendenze; la narrativa si fonda sulla verosimiglianza, costruisce la realtà sulla base di ipotesi interpretative culturalmente condivise e negoziate; tipi riconoscibili di racconto costituiscono rappresentazioni convenzionali delle situazioni umane.

La narrazione si delinea entro le coordinate della normatività, del rapporto dinamico tra canonicità e violazione, di una spiccata sensibilità al contesto e sistematica negoziabilità. Un racconto nasce, infatti, sempre dalla deviazione rispetto ad un copione implicito.

Quale dispositivo di lavoro cognitivo, la narrazione svolge una funzione cognitiva ed epistemica, in quanto permette di attivare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione, ponendosi essa stessa come processo di costruzione di significati trasversali a differenti sfere di indagine. Nell’ambito di ricerche caratterizzate da approcci qualitativi, secondo Denzin e Lincoln (1998), il dispositivo narrativo si profila come forma di “attività situata” che consente di studiare le persone nel loro *setting* naturale per interpretare i fenomeni sulla base dei significati che queste vi attribuiscono.

### *10.1.1 Il focus sull’esperienza vissuta e raccontata*

La ricerca narrativa si fonda sui presupposti teoretici del pluralismo, del relativismo e della soggettività. Raccontando storie, le persone conferiscono coerenza, continuità e significato alla loro esperienza e concorrono alla costruzione di conoscenza intersoggettivamente validata. I soggetti sono concepiti come

strumento euristico, funzionano da osservatori e sono portatori di personali punti di vista che dialogano con il contesto esaminato, fatto di realtà multiple, oggetto di costanti negoziazioni interpretative ed epistemiche. Raccontando e ri-raccontando storie su se stessi si riconfigura il passato e si definiscono scopi per il futuro. Secondo Connelly e Clandinin (1997, 24), la ricerca narrativa è lo studio delle modalità secondo le quali in questo incessante processo narrativo le persone conferiscono significato alla loro esperienza. L'esperienza è fatta di storie vissute e raccontate nel tempo e nei luoghi, in un contesto relazionale investito da continue evoluzioni e trasformazioni (Clandinin&Huber, 2010).

È proprio l'esperienza a costituire la prima unità di analisi della ricerca narrativa. Clandinin e Connelly individuano nella continuità e nell'interazione delineate da Dewey (1950) in *Esperienza ed educazione*, le categorie per inquadrare l'esperienza. Il *continuum* esperienziale di cui parla Dewey acquista un significato unitario e designa il principio per cui in una prospettiva educativa si attribuisce valore intrinseco ad ogni esperienza. Nel più complessivo processo di crescita, tale valore si origina in ciò che essa attiva e nella direzione che assume. È alla luce della continuità esperienziale che modifichiamo la nostra visione e la nostra azione nel mondo, costruendo attitudini che danno forma ad atteggiamenti, credenze, comportamenti riflettendosi anche sulla qualità delle successive esperienze. Ogni esperienza si realizza nell'interazione dei piani interno (attitudini, desideri, obiettivi) ed esterno (fattori oggettivi dell'esperire). È nella reciprocità di questi elementi che risiede la forza e la funzione educativa. Esperire le situazioni pone il soggetto in "transazione" con il proprio ambiente, nella sua trama di eventi, oggetti e persone. Il nucleo centrale dell'esperienza umana è costituito proprio dalle situazioni e dalle transazioni che le compongono. Nel corso della vita individuale e collettiva, le narrazioni si intrecciano generando un complesso di racconti che costituisce una storia. Si tratta di quelle che Bruner (1987, 12) definisce "accumulazioni narrative".

Il *continuum* all'interno dell'esperienza rappresenta l'unità narrativa oggetto d'attenzione della ricerca narrativa. Lo studio narrativo si concentra sul presente, sulla contestualità delle esperienze, assumendo che non c'è una verità assoluta né un modo di leggere ed interpretare correttamente la realtà. Ne deriva che è solo

dalla lettura del materiale empirico che possono affiorare chiavi di lettura. La credibilità e l'attendibilità dei risultati sono strettamente connessi alla validità di ipotesi interpretative che emergono in riferimento alla specificità del *setting* inscritto in un dato contesto. Questo approccio, evidenzia Striano (ivi, 169), si fonda su una serie di condizioni: un rapporto ricercatori-partecipanti improntato alla collaborazione e alla fiducia, il ricorso a fonti multiple, un elevato impegno etico e critico, il posizionamento riflessivo di ogni attore coinvolto, un alto livello di tolleranza per l'ambiguità, la valorizzazione di segni, simboli e metafore.

L'interpretazione di eventi e fenomeni prodotta attraverso i processi narrativi è definita da Striano «riflessivamente regolata e articolata in un discorso dialogico di tre voci» (ibidem): il testo rappresenta la voce del narratore, la cornice teorica che ne fornisce concetti e strumenti interpretativi, il monitoraggio riflessivo di lettura e interpretazione operata dal ricercatore. Questo dialogo con i testi e i contesti indagati svela la fenomenologia del prender forma delle storie, attraverso un lavoro ermeneutico (Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber, 1998). È durante il complessivo percorso di ricerca che si compie l'analisi di questo processo, nella co-costruzione del significato a cui concorrono ricercatore e partecipanti. Come rimarca Striano, nell'analisi narrativa, le storie sono forme di conoscenza. Etherington (2004) le definisce “la realtà sociale del narratore” in quanto trasmettono la dimensione connotativa colta nella complessità e tensionalità dell'esperienza. Il confronto con le narrazioni è filtrato dalla personale lente interpretativa del ricercatore, tesa a comprendere come dal quadro di insieme dei vari frammenti di storie possano affiorare nuove configurazioni interpretative.

La ricerca narrativa è un approccio all'esperienza che si caratterizza 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 (ivi, 170). Studiare l'esperienza seguendo un processo ricorsivo e riflessivo richiede organizzare l'impianto complessivo dell'indagine secondo un'impostazione di tipo narrativo, nella definizione della domanda di ricerca, nella chiarificazione dei presupposti paradigmatici di riferimento, nella scelta dell'approccio per l'analisi dei dati

(Hiles&Cermák, 2008). Così facendo, evidenzia Striano (ivi, 170-176) le singole esperienze restituiscono uno spaccato della complessità dell'intera vita dei soggetti individuali o collettivi esaminati (Polkinghorne, 1988) mettendo a fuoco la loro sfera intenzionale, motivazionale e tensionale (Rosiek, 2013; Clandinin&Rosiek, 2007).

## **10.2 La Clinica della formazione**

Nell'approccio clinico di Massa, la narrazione rappresenta un luogo naturale, una modalità espressiva privilegiata che può svelare «il dispositivo generatore e condensatore di campi semantici e di attribuzioni di senso e di significato per la strutturazione di azioni educative e formative socialmente diffuse e condivise» (Franza, 2004, 97). Oltre a fungere da espediente evocativo, costituiscono i contenuti narrativi, i «prodotti da interrogare e da far parlare unitamente alla relazione che l'autocomprensione degli autori e dei fruitori intrattiene con essi, come composti sedimentati da cui estrarre le rappresentazioni, i vissuti, le interpretazioni, i codici che fanno sì che un evento, un gesto, un comportamento, un personaggio siano giudicati, indicati ed esibiti come formativamente ed educativamente significativi» (Franza, 2004, 97).

Le modalità esplorative e sperimentali della Clinica della formazione vengono puntualmente definite dalla corrispondente voce dell'Enciclopedia Pedagogica (Appendice, La Scuola, Brescia, 2000), come segue:

- a) la progettazione e la conduzione della ricerca circa gli elementi costitutivi, i processi e i dispositivi della formazione d'individui e di gruppi secondo l'organizzazione e le modalità conoscitive proprie del metodo clinico: il rapporto interpersonale fondato su un condiviso impegno alla verità, che coinvolge l'osservatore nella relazione osservativa, uno sguardo e un ascolto in cui l'attenzione interrogante dell'osservatore verso l'osservato è aperta tanto alla propria quanto all'altrui esperienza;
- b) la progettazione e la conduzione d'interventi nell'ambito della formazione dei formatori per l'orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. L'obiettivo è lo svelamento e il riconoscimento, la valutazione e l'ottimizzazione delle tattiche e delle strategie proprie dell'agire pedagogico di ogni singolo operatore e in

ordine specificatamente a competenze comunicative, relazionali e d'insegnamento-apprendimento (Franza, op.cit., 105).

L'accadere della formazione nel suo darsi come vicenda inquadrata in uno specifico contesto storico-sociale costituisce ciò che Massa intende per "materialità educativa". Si tratta del complesso di concrete determinazioni che rendono possibile la formazione, quale mondo della vita e in quanto azione intenzionale e tecnicamente progettata, afferente al mondo della formazione. Ne deriva che, da un lato, i significati formativi sono legati ad una determinata storia di vita e, dall'altro, la comprensione di ogni storia di vita si pone in termini di storia di formazione. Storia di vita e scena della formazione organizzata sono legate in uno stretto rapporto di scambio, di influenza reciproca: la prima si presenta e orienta la seconda; la scena della formazione organizzata è in grado di incidere sulla storia di vita nella misura in cui saprà interagire concretamente con le condizioni caratterizzanti la vicenda di formazione. Sussiste, dunque, un intreccio tra l'ordine della materialità educativa e la complessa fenomenologia esistenziale, che si esprime in un andirivieni infinito di significazioni oggettive e soggettive (Massa, 2004, 143). Questo gioco complesso rimanda ad uno specifico livello di "latenza pedagogica" collegato all'impossibilità di eliminare una certa mediazione educativa nel rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione. Si tratta di un ordine di latenza che si sostanzia nel disordine vitale e formativo e rappresenta l'oggetto precipuo della clinica della formazione, quale ipotesi di approccio fondativo di una nuova scienza pedagogica (ivi, 144). La caratterizzazione epistemologica del lavoro pedagogico di una clinica della formazione si esplicita nelle seguenti dimensioni:

superamento della contrapposizione fra teorico ed empirico-sperimentale, riferimento di un atteggiamento di criticità e di radicalità conoscitiva alla individualità concreta della realtà educativa, attenzione intensiva a un aspetto dell'esperienza umana così intrinsecamente processuale com'è quello della formazione, messa a punto di disegni rigorosi di indagine qualitativa e di operatività clinica basati sulla relazione intersoggettiva e sul riferimento prioritario al linguaggio, creazione di un *setting* specifico di lavoro pedagogico, esplicitazione dei caratteri costitutivi di qualunque *setting* educativo, ridefinizione del rapporto tra spiegazione e comprensione, uso critico di metodiche interpretative e



superamento, attraverso un effettivo circolo ermeneutico, del cortocircuito tra teoria e prassi, tecnica e arte, scienza e valori (ivi, 149-150).

Muovendo da istanze conoscitive e interpretative estese al mondo dei valori, la clinica della formazione, si pone come atteggiamento di decentramento emotivo rispetto all'agire immediato e ai propri assunti educativi, di rispetto dell'altro e di coinvolgimento critico nella sua storia. Interviene sul fronte dell'operatività pratica rendendo oggetto di progetto di elaborazione emotiva e cognitiva ogni esperienza di formazione (agita/subita, organizzata/diffusa, scolastica/extrascolastica, in età evolutiva/adulta). La clinica della formazione struttura spazio e tempo per un lavoro di analisi e confronto, di crescente acquisizione di consapevolezza e criticità, di decostruzione, decodificazione ed esplicitazione di significati latenti (Massa, 2004, 150). La novità dell'approccio sotto il profilo metodologico e culturale è espressione della natura conoscitiva, analitica e critico-ermeneutica della disciplina pedagogica, che costituisce uno specifico tipo di ricerca empirica, intervento, consulenza, supervisione, percorso di formazione (ivi, 150).

#### *10.2.1 Setting e modalità di indicazione*

La considerazione delle caratteristiche distintive del *setting* della clinica della formazione consente di mettere in risalto la peculiarità dell'impianto. Si denota un'estrema variabilità del *setting* in termini di ambiti, tipi, livelli, tempi e modalità di esercizio; la conduzione del gruppo e/o del colloquio di tipo non direttivo; lo scopo di lavoro e di apprendimento; il rinvio ad un insieme di regole fondamentali previste dal contratto esplicito, quali: l'intransitività, l'oggettivazione, la referenzialità, l'impudicizia, l'avalutatività. (Massa, 2004, 153). Non si tratta, dunque, di erogare un sapere, bensì di indurre la scoperta, la nomina e il rispecchiamento di significati latenti. L'analisi, la restituzione e l'interpretazione assumono ad oggetto gli eventi considerati, in termini di incidenze, congruenze, discrepanze reciproche e dinamiche in essi agenti. In tal modo si fa riferimento e si compie un determinato percorso teorico-metodologico, invitando alla sospensione di ogni censura interna ed evitando l'espressione e il pensiero di ogni giudizio morale (ibidem).

Nella varietà di soluzioni operative praticabili, la clinica della formazione si basa sulla tematizzazione di tre fondamentali modalità di indicazione. Massa le definisce in termini di “deissi” comunicativa e ne distingue tre tipi: interna, esterna e simbolico-proiettiva. L’applicazione dell’approccio può contemplare il focus su solo una di esse o il loro attraversamento congiunto. La deissi interna fa riferimento a situazioni ed esperienze nelle quali si registra il coinvolgimento del soggetto sul piano professionale o esistenziale; quella esterna richiama situazioni simili o diverse dalla propria ma riguardanti altri soggetti; la deissi simbolico-proiettiva rinvia a reattivi tesi a sollecitare la proiezione simbolica del proprio mondo vitale e del proprio mondo della formazione, tramite la produzione di specifiche estroflessioni, a partire da materiali e/ o situazioni appositamente predisposti (proiezioni cinematografiche, schede analitiche). Lo scopo di quest’ultima modalità di indicazione comunicativa è oggettivare un ambiente di vita o situazioni formative, anche nell’ambito del gruppo, per coglierne il nesso per mezzo di tracce di colloquio. Gli esiti prodotti dalle tre deissi vanno analizzati riguardo a forme e contenuti di incidenza, congruenza, discrepanza, sul piano sia longitudinale trasversalmente alle tre indicazioni comunicative, sia entro una certa deissi, operando un raffronto tra progettazione formativa, azione formativa, latenza pedagogica, materialità educativa e fenomenologia esistenziale, «tra un certo “paesaggio” della vita e uno specifico “territorio” della formazione che si radica in esso» (ivi, 154). Tale impianto dà forma a percorsi di clinica della formazione che si configurano come attraversamento metaforico di quelle che Massa definisce “stanze” della latenza pedagogica.

Massa individua quattro stanze in riferimento agli aspetti di latenza pedagogica: contesti, rappresentazioni, affetti e dispositivi in atto. Distingue una latenza contestuale e referenziale, una cognitiva ed una affettiva e una latenza pedagogica in senso stretto.

La prima stanza prevede un’attività di narrazione a partire da uno stimolo iniziale. Il rilievo della latenza contestuale attiene prevalentemente al suo ruolo rispetto alla comprensione della dinamica interna sottesa alla narrazione. L’oggetto latente nella prima stanza sta nella dinamica interna sottesa alla narrazione; richiede l’analisi dello stile narrativo e dei suoi contenuti espliciti, lo scenario e i protagonisti, la

trama, gli eventi e le salienze, gli episodi critici e la loro eventuale risoluzione, i criteri di valutazione, di successo o di insuccesso, le immedesimazione e le modifiche immaginate (ivi, 155). Si tratta di un registro latente, di una presenza nascosta che informa ogni svolgimento tecnico della formazione organizzata e ogni fenomenologia esistenziale. Si può cogliere investigando il piano funzionale della progettazione e dell'azione formativa ma la dinamica referenziale soggiacente alla narrazione può essere afferrata solo identificando un accadimento formativo e un concreto contesto esistenziale, radicati nelle originarie strutture del mondo della vita (ivi, 156).

La seconda stanza ha per oggetto il cognitivo latente che agisce sul piano della definizione di obiettivi, contenuti, strumenti di controllo, condotte negoziale e valutative. Qui si tratta di operare una categorizzazione dell'esperienza di formazione in oggetto, in maniera esplicita e criticamente consapevole, per individuare e ridefinire il modello di comprensione implicito in ogni azione, progettazione, rappresentazione della formazione e del mondo della vita (ivi, 156-157).

Nella terza stanza è centrale «la fantasmatica inconscia della relazione formativa» (ivi, 157). L'obiettivo è un'attività di interpretazione per esplicitare il codice affettivo agente nella relazione formativa, quale registro latente delle azioni comunicative, delle interazioni di gruppo, delle configurazioni progettuali.

La quarta stanza consegna l'esito costitutivo della clinica della formazione sul piano della mediazione educativa. Si tratta di scoprire e strutturare un dispositivo di elaborazione latente, nel suo emergere sul versante pragmatico e strutturale, in ogni situazione formativa, essendo riferito ad uno specifico ordine di simbolizzazione culturale e, dunque, a un determinato codice pedagogico. L'effettiva latenza pedagogica riguarda gli assunti sulla base dei quali una certa situazione formativa può essere definita come formativa. «[...] consideriamo formativa indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione anche scevra da ogni intenzione pedagogica tale da presentare però una strutturazione determinata di alcune dimensioni fondamentali di esperienza» (ivi, 159). La presenza/assenza di tali dimensioni è resa evidente dall'analisi dei sistemi di azione formativa e di qualsiasi situazione formativa in ordine al dispositivo

latente. A prescindere dalle strategie metodologiche e dalle modalità di organizzazione e realizzazione di una data azione formativa, ciò che connota pedagogicamente tale dispositivo è proprio la possibilità di evidenziare alcune dimensioni strutturali: «[...] spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa [...]» (ibidem). Si tratta delle invariabili strutturali essenziali per definire il «dispositivo di elaborazione e (prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa, come "area potenziale"» (ibidem).

Secondo Massa, è la sua conoscibilità empirica sul piano clinico e su quello fenomenologico-osservativo che può consentire l'elaborazione di una teoria dell'azione e della progettazione formativa, rendendo possibile una teorizzazione scientifica in pedagogia, quale approdo di un percorso di ricerca e azione in grado di valorizzare l'incontro e lo scambio tra saperi, facendo valere il proprio specifico punto di vista (ivi, 160). Quella che propone Massa è «una pedagogia critica, ermeneutica e radicale intesa come ricerca empirica specifica di tipo qualitativo e comprendente [...] che si confronti sul campo con i significati concreti che emergono dalle esperienze formative di qualunque tipo e in qualunque età» (ivi, 170). Il recupero di un'ermeneutica della latenza è reso possibile dalla riattualizzazione del metodo della lettura sintomale di Althusser a cui si coniuga l'ipotesi della clinica della formazione come analisi ermeneutica del nesso tra rappresentazioni, affetti e dispositivi di azione, a partire da certe narrazioni educative.

Emerge come la complessiva operazione di ricerca clinica sia un lavoro diretto sui "testi" della formazione (ibidem), «di attenzione critica alla dimensione intersoggettiva e interpretativa, processuale e intensiva, di continua germinazione di significazioni affettive e cognitive [...] che richiede di essere elevata a livelli espliciti di consapevolezza motivazionale e autoriflessiva» (ivi, 197).

L'obiettivo è «[...] creare dei contesti di esperienza, dei mondi vitali di secondo livello, [...] produrre occasioni di valorizzazione e di rielaborazione delle esperienze di tutti i giorni attraverso pratiche pedagogiche mirate [...]» (ivi, 199), «[...] generare alcune forme irrinunciabili di esperienza esistenziale alternativa, nuovi orizzonti di senso e di significato, valori sociali ed esistenziali molto concreti e

materiali, modalità consapevoli di stilizzazione di sé e di estetizzazione del mondo» (ivi, 200).

### **10.3 Autobiografia, storie di vita e ricerca biografica**

L'insieme di operazioni e comportamenti attraverso i quali la persona si impegna a dare una forma alla propria storia, a un racconto dal sé nel quale riconoscersi e farsi riconoscere, si definisce biografizzazione (Delory Momberger, 2014, 2017). Questo processo indica la modalità di significazione e ri-costruzione dell'esperienza individuale che consente alla persona di creare la propria storia, riconoscendosi un'identità nel continuum temporale, di tipo narrativo, che struttura il sé articolandolo in un nucleo permanente ed uno dinamico. Il nucleo dinamico si compone di quelle caratteristiche acquisite attraverso le vicende, nel corso del tempo, e che aprono il soggetto all'esperienza dell'essere altro da sé (Ricoeur, 1985).

Il lavoro autobiografico è di tipo esplorativo e riflessivo e consiste in un processo di ricerca e di costruzione di senso, affrontando le contraddizioni del presente e proiettandosi nel futuro, per dispiegare un'autentica singolarità. Come evidenzia Capo (2021), “fare la propria vita” diventa oggetto di pressione sociale che vede il soggetto alle prese continuamente con un compito di definizione del punto della situazione, di accesso ad una molteplice mole informativa su sé e sul contesto, di valutazione di svariate opzioni per ideare più piani di azione alternativi, di messa in atto di strategie per fronteggiare complessità ed incertezza. La definizione di sé può prendere le mosse a partire da un repertorio di elementi diversi, riguardanti la sfera “esteriore” e, quindi, multi-appartenenza sociale, abitudini, regole di socializzazione ed affiliazione, modalità di categorizzazione e rappresentazione caratterizzanti ogni contesto per l'identificazione e il riconoscimento dei suoi membri e quella interiore, rappresentata da desideri, aspettative, aspirazioni e progetti individuali. Il processo di costruzione identitaria (Bertaux, 1980; Rappaport, 1987) si fonda sul racconto di sé mediante la “presa di parola”. Tale racconto attiva, infatti, un processo di soggettivazione e di auto-posizionamento della persona nell'ambiente circostante. Ne deriva una ricaduta riflessiva su di sé. L'“individualismo riflessivo” introdotto da Beck (2003) e Giddens (1991) indica

proprio quel processo che induce l'individuo alla raccolta di indizi sul proprio sé, alla ricerca in sé delle risorse della propria integrazione sociale ed auto-realizzazione, consentendogli di diventare in grado di conferire una forma autentica al corso della propria esistenza. Si tratta di un processo che non è avulso dal contesto: a fare da sfondo ad ogni percorso biografico vi è una cultura che lo alimenta, lo condiziona e/o lo sostiene (Formenti, 1998).

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, 2002, 111). La biografizzazione traccia, dunque, un processo di emancipazione, attraverso il quale il soggetto dà forma, senso e direzione al suo percorso di vita. Secondo Pineau e Le Grand, la metodologia delle storie di vita consentendo all'individuo l'accesso ad un "presente storico personale", la costruzione di un'identità narrativa, la presa di coscienza critico-riflessiva rispetto a variabili e determinanti di natura personale, sociale ed esistenziale e, quindi, l'autoconsapevolezza alla base dell'emancipazione individuale e della riprogettazione del sé, sostiene l'azione, la comprensione e l'emancipazione individuale. Come evidenzia Capo (op.cit.), la definizione di un progetto di vita che sia coerente con la singolarità individuale e aderente alla specificità del contesto di riferimento, «richiede uno spazio e un tempo di esplorazione e maturazione personale» resi sempre più problematici dalla precarietà, dall'incertezza e dalla velocità connesse all'imperativo del *self management*, dilagante nella contemporaneità (22). La ricerca biografica (Delory Moberger, 2009, 2017; Delory Moberger, Newiadomski, 2013; Domincè, 1990; Le Grand, 1993) si pone la questione di come assicurare le condizioni attraverso le quali il racconto di sé possa consentire effettivamente all'individuo di contribuire al proprio processo di biografizzazione. Oltre ad enfatizzare la natura pedagogica delle parole (Demetrio, 1999), la "messa in racconto", consentendo l'elaborazione dell'esperienza, può innescare quella trasformazione di prospettiva di cui parla Mezirow (1991/2003). Si tratta di vere e proprie epifanie, snodi evolutivi che lasciano il segno nella vita delle persone per il loro potenziale generativo di

esperienze di trasformazione della persona (Alhadeff-Jones, 2019). Da tale potenziale può scaturire il rafforzamento del senso del sé, l'elaborazione di una riflessione critica e consapevole rispetto all'influenza esercitata da legami sociali e cultura di riferimento su proprie convinzioni e percezioni, l'identificazione di strategie e risorse congeniali all'azione (Mezirow, 1991/2003; 1997).

Della trasformazione che può derivarne si tende ad acquisire consapevolezza solo attraverso la narrazione autobiografica, nel suo intreccio di un tempo cronologico, uno di tipo lineare e uno opportuno che rappresenta tracce e ritmi di evoluzioni individuali (Alhadeff-Jones, 2017). Il tempo adatto è una circostanza favorevole alla trasformazione di sé che richiede comunque uno sforzo mirato o permanente al divenire altro. L'opportunità di messa in discussione di ipotesi e realtà consolidate, attraverso la rilevazione di caratteristiche nascoste del sé è offerta da quelle che Alhadeff-Jones definisce epifanie e prove biografiche. Queste ultime costituiscono eventi critici che mettendo alla prova i soggetti in date situazioni, ne rivelano i valori orientanti e fanno emergere loro competenze e qualità (2019, 95-96). Emerge la priorità di investire sull'acquisizione e sul potenziamento di quelle abilità realizzative, emotive e cognitive che consentono di focalizzare propri obiettivi, di individuare competenze e risorse di cui si dispone, prefigurare e pianificare attività, con un atteggiamento efficace e controllato. Le prime attengono alla sfera della progettazione, dell'autocontrollo, dell'orientamento al risultato e della creatività; le seconde alla gestione di emozioni e relazioni, all'empatia; le ultime, all'analisi e alla sintesi, al *problem solving* e al *decision-making* (Capo, 2021, 17-29).

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). In quanto costruzione attiva di significati, le esperienze formative possono essere intese come *luogo-tempo di significati*, caratterizzandosi per l'individuazione e la percorribilità di innumerevoli possibilità biografiche. In quest'ottica, per costruire conoscenze in grado di generare implicazioni per l'agire e l'immaginazione di obiettivi di vita, diventa centrale il punto di vista delle persone che cooperano alla creazione di "micro-ecologie" di acquisizione e scambio di conoscenze, saperi e competenze (Demetrio, 2002; McDermott, 1977) e l'utilizzo dei metodi individuati da Formenti (1998),

basati sul “pensare per storie” e “creare contesti” (Bateson, 1989/1992), per dar luogo a pratiche ermeneutiche e connessionali. Come rimarca Capo (ivi, 28), l’enfasi si pone, dunque, sui processi di conoscenza e sulle dinamiche relazionali (Riva, 2004), sulle trasformazioni e le prospettive di significato (Mezirow, 1991/2003; 1997), sulla relazione formatore-individuo-contesto (Pineau, 1985, 2000) e sugli accadimenti biografici (Alberici, 2008; Domincè, 2002).

La ricerca biografica 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, ivi, 29). Tale focus è in linea con la crescente attenzione scientifica rivolta alle metodologie che promuovono conoscenza e comprensione del vissuto individuale, della visione del mondo della persona (Mortari, 2007) e delle biografie di vita (Domincè, 2002). L’approccio ermeneutico alla base è finalizzato al raggiungimento degli obiettivi di autoconoscenza, trasformazione e promozione di sé. Attraverso l’individuazione di modelli d’azione personali ed interpersonali (Schön, 1987/2006), la narrazione concorre a dare forma e direzione al percorso di vita (Rosenwald, Ochberg, 1992), ad individuare le evoluzioni in divenire de sé, ad apprendere ad apprendere da se stessi (Bruner, 2002/2003; Cohler, 1982; Domincè, 1990; Josso, 1991, 2011; Linde, 1993; McAdams, 1985, 2011).

In questa direzione, la metodologia narrativo-autobiografico costituisce la modalità privilegiata per imparare da sé mediante tre dimensioni: ermeneutica, esperienziale ed emancipatoria. La dimensione ermeneutica si basa su una ricognizione autobiografica che consente al soggetto di attribuire senso e significato agli eventi del passato, nella prospettiva di riprogettare il tempo futuro (Bruner, 2002/2003). La dimensione esperienziale è intimamente connessa all’apprendimento e all’agire personale, costituendo sia una risorsa per la consapevolezza della conoscenza pregressa sia campo per costruire e promuovere saperi, conoscenze e competenze, su un piano sia individuale che organizzativo. La dimensione emancipatoria attiene al processo che permette all’individuo di riappropriarsi della propria esperienza di vita, riconoscendosi e identificandosi come soggettività (Striano in Striano, Melacarne, Oliviero, 2018, 243). La posta in gioco della conoscenza di sé sta nella possibilità di considerare il proprio percorso di vita e i propri obiettivi attraverso un



auto-orientamento che organizza con maggiore consapevolezza eredità (familiari, sociali e culturali), desideri, momenti formativi, valori, immaginazione con le opportunità che ciascuno è in grado di identificare - cogliendole e/o creandole -, nel destreggiarsi nell'ambito delle sue facoltà di manovra (Josso, 2011). Nell'individuare e coniugare determinanti di contesto e caratteristiche individuali, si dà forma alla propria storia, rendendosi soggetto di una storia (Delory Momberger, 2000; Delory Momberger, Newiadomski, 2013). Apprendere e costruire storie sono due processi generativi strettamente interconnessi. Il costrutto di apprendimento narrativo di Rossiter e Clark (2008) pone l'accento proprio sulla funzione connettiva della narrazione (Singer, 2004). Nel facilitare connessione ed interconnessione tra diverse esperienze e contesti di apprendimento, la narrazione diventa un'opportunità di apprendimento nell'arco della vita basata sulla riflessione circa i significati da attribuire alla propria esperienza.

### *10.3.1 La generatività nei processi di apprendimento e costruzione di storie: una rassegna*

Capo (2021) restituisce una rassegna della letteratura teorica e metodologica inerenti il tema nel panorama nazionale ed internazionale.

Dalla ricognizione operata dall'Autrice emerge come i principali riferimenti a livello nazionale siano rappresentati da Demetrio e Formenti, rispettivamente, sul piano teorico e metodologico. Secondo la proposta metodologica avanzata da Formenti (1998a), il lavoro autobiografico in forma laboratoriale costituisce la modalità concreta per l'esercizio della soggettività quale fonte di apprendimenti e cambiamenti. Si tratta di coordinate spazio-temporali entro le quali si organizzano prove individuali e collettive meticciano differenti codici espressivi: oralità, scrittura, linguaggi artistici ed altro. La varietà, l'alternanza e la sinergia dei codici narrativi caratterizzanti le attività autobiografiche, nell'integrazione delle loro peculiarità e potenzialità espressive, favorendo la presa di parola e l'apprendere da sé e dagli altri, si traduce nell'ampliamento di possibilità e vantaggi formativi, auto-formativi e trasformativi, (Formenti, 2017, 2006b, 1998b). L'intimità, l'unicità e l'irripetibilità del vissuto individuale trova nelle attività narrativo-autobiografiche una modalità di esplicitazione ed elaborazione, nell'investimento personale in

termini di creatività, autonomia e responsabilità e nella condivisione e co-interpretazione delle proprie esperienze, attivata dal confronto e dal dialogo, nella dialettica tra i livelli individuale e collettivo

Con riferimento alla produzione francofona, si richiamano i contributi di Pineau (1983, 1985, 1993/2002), Domincè (1984, 1990, 2002), Josso (1988, 1991, 2011), Delory Momberger (2009, 2014), Delory Momberger, Hess (2001). Narrando di sé, il lavoro riflessivo sul vissuto consente di mettere a fuoco la distinzione tra il *fare* e l'*avere esperienza*, richiamando il distinguo già introdotto da Dewey (1925/1948). Secondo Dewey, *fare esperienza* è adattarsi all'ambiente, alterandolo e modificandosi a propria volta, attraverso un processo di adeguamento attivo e situato spazio-temporalmente. Passare dal "fare esperienza" - quale vissuto immediato e situato - all'"avere esperienza" comporta una distanziamento interpretativo-critica, attraverso la quale il soggetto riconosce e valorizza il ruolo costruttivo degli eventi, raccoglie conoscenze e le rende fruibili in altre situazioni di vita. Il passaggio riguarda il grado di padronanza e costanza che caratterizza l'impegno di comprensione e interpretazione dell'esperienza. Il fare è, dunque, sostanzialmente un replicare, mentre l'avere attiene all'interesse personale di ricavare un senso da quello che si esperisce e che ci si propone di applicare nuovamente in altre future situazioni analoghe.

Sulla base della distinzione tra il *fare* e l'*avere esperienza*, Josso (2011) introduce due tipologie di elaborazione esperienziale, tenendo conto del tempo di costruzione dell'esperienza, ovvero, a posteriori o a priori. Le esperienze costruite a posteriori colgono l'individuo alla sprovvista, producendo un senso di spiazzamento che sospende automatismi e modelli operativi consolidati e induce l'individuo a compiere un lavoro di elaborazione interiore di ricostruzione esperienziale, basato su un processo di ricognizione e ri-significazione che consente di scoprire ed acquisire conoscenze ed abilità applicabili in altri contesti. Nel secondo caso, invece, l'esperienza è costruita in linea a quanto preliminarmente programmato; anche questa modalità, tuttavia, non è esente da interferenze in grado di sconvolgere il piano previsto, con la conseguenza di richiedere la ricerca di una nuova formalizzazione.

La chiave esplicativa di quanto accade sta sempre nel racconto. Pertanto, la possibilità di raccontarsi stimola - rimarca Capo (op.cit.) - una competenza strategica che Alberici (2008) intende come fondamentale disposizione flessibile e adattiva, relativa alle capacità individuali di darsi un valore, di situarsi nello spazio e nel tempo, di responsabilità, di partecipazione, di *agency*, ovvero, di auto-riconoscimento, di attribuzione di significato, di auto-orientamento, di scelta, di comunicazione, di progettazione. Implementando e sviluppando le dimensioni del sapere e dell'agire alle quali si rinvia, è possibile, infatti, definire il profilo dell'individuo sul piano personale, culturale e professionale, rispetto ad una varietà di contesti (155). Sollecitata dalla narrazione autobiografica, questa competenza strategica ricentralizza il processo formativo sulla persona e sulla costruzione di significati riguardanti le esperienze vissute all'interno dei contesti di vita e di apprendimento (Capo, *ivi*, 29-41). Alla sua base vi è l'operazione del connettere e di creare una dinamica narrativa che favorisce quella che Castiglioni (2004) definisce «ri-componibilità interpretativa della propria storia» (116) e promuove l'auto-progettarsi (Bertin, 1971, 1975, 1976; Bertin, Contini, 1983) intenzionale ed autentico, sempre incompiuto, in termini di generazione di nuovi significati (Bertolini, 1998).

Nella prospettiva del *capabilities approach*, entro un'oscillazione costante tra permanenza e cambiamento, la costruzione narrativa del sé restituisce la cifra soggettiva di quei modi di agire, fare ed essere che sono espressione dell'unicità e dell'autenticità dell'individuo e che ne orientano lo sviluppo (Nussbaum, 2000/2001; 2011/2012), secondo un'evoluzione che si realizza nell'intreccio delle diverse forme di eredità delineate da De Gaulejac (2009) - ereditata (appartenenza ai contesti originari), acquisita (la posizione attuale), desiderata (aspirazioni di realizzazione) - e che si traduce nell'orientamento al futuro e alla pianificazione, in un'ottica di generatività costruttivo-creativa (Gallerani, 2016a, 2016b).

Emerge come il racconto di sé rappresenti una modalità privilegiata di riconoscimento e di riappropriazione di sé e della propria storia e, quindi, costituisca un dispositivo fondamentale in quelle azioni di orientamento basate sull'esplorazione della storia della persona, per identificarne le potenzialità, trarre un bilancio delle competenze, individuare vincoli e risorse individuali e di contesto

e definire un progetto di sviluppo, in una prospettiva di valorizzazione della dotazione soggettiva di sapere, saper fare, saper essere e saper divenire (Rossi, 2008). In questo senso, si rinsalda ulteriormente il legame tra identità personale e professionale: da un lato le professionalità richieste si caratterizzano per un saper essere aderente ai contesti organizzativi, dall'altro il lavoro è strumento di autorealizzazione, costruzione personale, ha un valore educativo, rappresenta un'opportunità formativa e svolge una funzione identitaria essenziale, chiamando in causa rappresentazioni immaginarie del futuro e aspettative (Erickson 1964/1972; 1982/1999).

#### **10.4 Il *Digital Story Telling*: tra racconto di sé, *digital skills* e progetto di sé**

Il racconto di sé è, dunque, un fondamentale dispositivo riflessivo ed espressivo per dare senso e direzione al proprio percorso di vita, in quanto la narrazione risponde ad una triplice funzione: cognitiva, epistemica e generativa. Sul piano cognitivo ed epistemico, essa attiva processi di rievocazione, produzione ed elaborazione di esperienze vissute mentre su quello generativo, offre la possibilità di definire nuove ipotesi interpretative e di costruire nuovi modelli di azione (Brown, 2010; Bruner, 2002/2003; Striano, 2002; Striano, Melacarne, Oliveiro, 2018), orientando il proprio sé ed il proprio agire, in funzione della ri-progettazione del proprio tempo presente e futuro (Alberici, 2008). Ne deriva che il sé è una creazione narrativa che integra dimensioni interne (ricordi, emozioni, valori, desideri, abilità) con elementi esterni (rappresentazioni sociali, immagini, aspettative altrui).

In quest'ottica, il *Digital Story Telling* (DST) risponde all'esigenza sia di esplorazione che di presentazione del sé, assolvendo, quindi, ad una funzione di auto-ricognizione delle proprie conoscenze, competenze, motivazioni ed attitudini e di auto-promozione del proprio capitale umano, sulla base della narrazione autobiografica<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Capo propone la ricostruzione del percorso storico di introduzione e diffusione del dispositivo, fino agli sviluppi più recenti (2021, 83-89). L'ideazione dell'espressione *DST* si deve a Lambert (2009, 2010) e Atchley che negli anni Novanta introdussero un dispositivo interattivo multimediale nell'ambito delle rappresentazioni teatrali, per la condivisione delle *performance* individuali. È Atchley che promuove lo sviluppo e la diffusione del metodo in altri contesti, di tipo professionale ed aziendale, organizzando *workshop* e fornendo supporto ai *manager* nell'utilizzo delle *digital stories* come modalità di *marketing*. Da qui prende le mosse un filone di *marketing* narrativo che trova nel dispositivo un'opportunità comunicativa e di ricostruzione storico-comunitaria per singoli,

La società mass-mediatica, dell'informazione e del *social-recruitment* (Alessandrini, 2019) richiede la cura della propria *web reputation*, apprendendo nuove modalità di narrazione, presentazione e condivisione di storie di vita e percorsi personali e professionali, in linea con l'evoluzione di tipo tecnologico ed informatico ed in coerenza con la pervasività dei più vari canali e strumenti comunicativi, per investire in nuove forme di espressione e rappresentazione di sé. Come evidenzia Capo (2021, 63), le nuove direttrici di senso che la pedagogia del lavoro riconosce a persone e contesti organizzativi e professionali si rinvergono proprio nella disponibilità alle nuove tecnologie, nella centralità dell'auto-riconoscimento del sé, della collaborazione, dello spirito di iniziativa, dello sviluppo della competenza narrativa tesa alla promozione del talento (Alessandrini, 2017; Costa, 2016, 2017; Dato, 2014, 2017).

In questo contesto, per la ricerca biografica si pone la questione di indagare circa le condizioni in base alle quali il racconto di sé funga da driver di riappropriazione della propria storia, di autodeterminazione del proprio progetto di vita e, quindi, di emancipazione ed autorealizzazione. Il racconto di sé diventa una storia digitale di sintesi della propria professionalità (Alessandrini, 2019), un prodotto/processo multimediale (Petrucco, De Rossi, 2009) per costruire e presentare il proprio sé, auto-promuovendosi e valorizzando le proprie esperienze. In questa prospettiva, il dispositivo del *DST* finalizzato alla realizzazione di un curriculum digitale, risponde ad una duplice funzione, analitica e orientante che, attraverso l'auto-riconoscimento riorienta verso una direzione di ulteriore sviluppo (Loiodice, 2004; Toporek, 2009). La scrittura della propria storia, la selezione di materiale biografico, la creazione di uno *storyboard*, la revisione e/o l'assemblaggio del materiale raccolto e/o prodotto incoraggiano l'auto-riconoscimento, la ri-progettazione del sé (Cambi, 2007; Costa, 2016; Dato, 2017b) e favoriscono

---

comunità, aziende e organizzazioni. Negli anni Duemila, la metodologia continua a diffondersi a livello internazionale. Se originariamente si registrava una differenza di approccio nella scuola americana (concentrata sul processo di creazione del video) ed in quella europea (focalizzata sull'*output* multimediale commerciabile), col tempo, a fronte dell'evidenza di effetti ed implicazioni sul piano psico-socio-pedagogico del *DST*, l'attenzione si è progressivamente spostata sul processo di elaborazione delle storie personali e gli ambiti di applicazione del dispositivo si sono ampliati e diversificati, con finalità non solo di socializzazione e promozione dei processi comunitari bensì anche di valorizzazione dei processi di apprendimento di soggetti individuali e collettivi, di promozione professionale, di sostegno all'inclusione e di partecipazione di soggetti a rischio di esclusione.

l'emersione di dimensioni latenti, stimolando e supportando lo sviluppo di *soft skills* e *Key competencies*.

La Raccomandazione europea del 2018 ribadisce l'importanza delle competenze chiave (Commissione Europea, 2015, 2016, OCDE, 2017b) ai fini dello sviluppo dell'individuo e dell'esercizio pieno e consapevole di una cittadinanza attiva, richiamando l'attenzione sull'auto-imprenditorialità in termini di agentività. Lo sviluppo della competenza ad agire durante l'intero percorso di vita è descritta da Costa (2013) come *agency* individuale, ovvero: «possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data: individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie e finalità» (111). Nell'ambito delle varie competenze chiave, l'OCSE (2019) rimarca come per promuovere l'occupabilità nella società 4.0 siano indispensabili le abilità digitali, le competenze alfabetiche funzionali, imprenditoriali, sociali e civiche. In linea con tale approccio, Capo (2021) concentra l'attenzione su tre specifiche competenze, indispensabili per la realizzazione di un *digital tale*: alfabetica funzionale, imprenditoriale e digitale.

La competenza alfabetica funzionale, quale capacità di accedere, analizzare e comprendere le informazioni genera conoscenza e orienta verso la possibilità di leggere situazioni e contesti, intercettare indizi, individuare risorse, trasformare idee in azioni, per attivarsi e reinventarsi. Designa, dunque, la capacità di capitalizzare conoscenze ed informazioni per mettere in campo un racconto del sé che evolve in progetto del sé. In questo senso, la competenza alfabetica funzionale è alla base dell'esercizio della capacità di auto-imprenditorialità, intesa come capacità di intraprendere nuove possibilità di essere, divenire, partecipare ai contesti sociali. L'*agency* intesa come competenza ad agire (Costa, 2017, 232), capacità di orientarsi e coltivare prospettive future (Belloni, Rampazi, 1989), immaginando e formulando nuovi obiettivi di sviluppo, valutando le situazioni per ri-progettare il sé, oggi si esprime in una prospettiva *network-oriented*, sempre più caratterizzante la società 4.0. Come evidenzia Capo (op.cit.), tecnologie e competenze digitali costituiscono fattori cruciali abilitanti nell'ambito dei processi di innovazione e trasformazione del lavoro. Tali competenze vanno promosse anche

attraverso innovative modalità didattiche e formative, per l'acquisizione ed il rafforzamento di diversificate abilità, funzionali a trattamento, comprensione e fruizione di una varietà molteplice di informazioni. A riguardo, Brown, Bryan e Brown (2005) distinguono tra *digital literacy*, *visual literacy*, *information literacy*, *technology literacy*, con riferimento ai diversi livelli di declinazione della capacità di utilizzo dei nuovi media e la conseguente possibilità di partecipazione attiva nella società digitalizzata (Capo, 2021, 66-67).

Oltre che ai fini dell'adattamento a nuove modalità di lavoro, la questione dello sviluppo delle *digital skills* si pone sul piano della formazione delle nuove generazioni rispetto alla fruizione e all'utilizzo consapevole delle opportunità legate alle nuove tecnologie. In merito, gli studi (Colbert, George, 2016; Thompson, 2013; Van den Beemt et al., 2011; Jones, Hoisen, 2010; Kennedy et al., 2010) attestano che i nativi digitali pur caratterizzandosi per una più consistente propensione nell'utilizzo delle tecnologie tende a non utilizzare in maniera attiva i dispositivi a livello di funzioni avanzate (creazione di contenuti multimediali, anche mediante forme collaborative). L'utilizzo consapevole va, invece, oltre la capacità di destreggiarsi con funzioni avanzate. Mannese e Lombardi (2018) hanno affrontato il tema dell'utilizzo critico delle tecnologie digitali muovendo dalle categorie pedagogiche della resilienza e della coscientizzazione e delineando la declinazione della pedagogia come scienza di confine in un nuovo paradigma, quello della cura digitale. L'ipotesi di cura digitale, richiama la categoria ontologica di cura, muovendo dalla necessità di ristabilire la possibilità dell'esserci – tra reale e virtuale – e dalla capacità di ridare forma – reale e non virtuale – all'essere, per porsi come pratica educativo-relazionale.

La competenza digitale esige, pertanto, la riconsiderazione degli obiettivi di formazione e apprendimento permanente (OECD, 2018b), delle relative condizioni, metodologie applicative e dei dispositivi da utilizzare per renderla uno strumento di emancipazione personale, sociale e culturale. Il presupposto è che l'interesse per le tecnologie digitali ed il loro utilizzo con dimestichezza si fondi su spirito critico e senso di responsabilità (UE, 2018), così contribuendo a promuovere lo sviluppo di quella che Morin (2000/2001) definisce *conoscenza pertinente*. La conoscenza è pertinente quando consente di indagare la realtà complessa, intercettando nessi e

relazioni, costruendo nuovi significati inerenti le esperienze e se stessi, per generare apprendimento significativo.

#### *10.4.1 Caratteristiche e potenziale formativo del Digital Curricula Story*

Come mostrato da studi e ricerche sul rapporto tra apprendimento e utilizzo di metodologie formative e didattiche innovative (come il *DST*) l'apprendimento profondo nasce dalla possibilità di acquisire nuove conoscenze stabilendo connessioni e relazioni con preesistenti informazioni e conoscenze (Yuksel, 2011). Il *DST* offre un'opportunità formative in quanto presenta dei tratti qualificanti la narrazione digitale (Jonassen, Howland e Marra, 2007). Le caratteristiche del dispositivo su cui si basa il suo potenziale formativo sono: l'*engagement* personale, l'intenzionalità, l'autenticità e la generatività. Le esperienze basate sul *digital story telling* vedono, infatti, i partecipanti fattivamente coinvolti in attività di cui è chiara la finalità, ovvero, la realizzazione di un prodotto digitale. I partecipanti cooperano sia al fine di realizzare il prodotto che nella sua fruizione finale, interagendo con lo stesso *output* digitale. L'autenticità attiene sia al processo di auto-svelamento del sé che è alla base della creazione di una storia digitale, sia alle modalità di organizzazione e assemblaggio del materiale biografico secondo un criterio soggettivo. Le implicazioni possono consistere nel cambiamento consapevole in un percorso biografico, sulla base della scoperta di potenziali di vita non ancora vissuti (Alheit, 1996). È evidente, dunque, come la creazione di una storia digitale sia generativa, in quanto attiva lo sviluppo e l'elaborazione di nuove conoscenze e modalità di connessione. Questa caratteristica della narrazione digitale sono sottese da un movimento individuale. La persona coinvolta attua quelle che Formenti (1998a) definisce mosse cognitive, ossia operazioni epistemiche qualificanti il metodo autobiografico e tese alla conoscenza e alla trasformazione della realtà, attraverso il raggiungimento di obiettivi educativi, quali il motivo metacognitivo, formativo, rivitalizzante, euristico, trasformativo. Si tratta di operazioni che hanno a che vedere con l'autoformazione legata ai racconti di vita. Il soggetto le mette in atto per costruire narrazioni e apprendere mediante le storie che racconta, ascolta e riconosce (Clark, 2001, 2012; Clark, Rossiter, 2008).



Nel realizzare un *digital curricula story*, l'applicazione del dispositivo del *DST* crea le condizioni per la presa di parola, la ricerca di senso, la riconnessione sistemica, la moltiplicazione degli sguardi (Capo, 2021, 58-71). Vuol dire che ciò consente di esplicitare aspetti, comportamenti, abitudini, apprendimenti acquisiti (Reggio, 2009). Ritornando dentro le esperienze tramite la scrittura, è possibile appropriarsene (Jedlowski, 2010) attribuendo senso e valore agli eventi vissuti e costruendo teorie soggettive (Domincè, 2000, 2002), qualificandoli come esperienze significative ed autentiche, attraverso un processo di ri-significazione attivo, dinamico e situato (Jedlowski, 1994). Raccontandosi, un individuo identifica e riconosce nella sua storia una rete di legami e, creando una trama narrativa, stabilisce nessi tra elementi e contenuti biografici, prendendo così coscienza di relazioni che prima non coglieva.

Capo (op.cit.) rimarca come prendere la parola, ricercare il senso, riconnettere in modo sistemico, moltiplicare gli sguardi siano operazioni che favoriscono la capacità di orientarsi nel tempo, di sviluppare un orientamento al futuro e alla pianificazione, di auto-valutare le esperienze, imparando da esse e imparando a riposizionarsi entro determinati contesti, per ri-progettarsi in modo flessibile, accogliendo il cambiamento (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014).

Una modalità di rappresentazione sintetica del percorso e degli esiti di esplorazione ed auto-valutazione delle proprie risorse è offerta dal *digital curricula story*, ovvero, la creazione di una breve storia con immagini e musiche rappresentative di sé. Raccontarsi nella multimedialità del processo narrativo consente di realizzare una *performance* che abilita il soggetto a ri-conoscersi, ri-progettarsi per presentare se stesso (Jedlowski, 2000), lavorando anche sulle *digital key competence* legate alla video-scrittura, alla registrazione della traccia audio, al processo di selezione, realizzazione e *editing* di immagini e musiche. «Il raccontare di sé inaugura uno spazio-tempo di autoconoscenza» (Capo, 2021, 78) nella prospettiva del *learning to learn* e del *learning by doing* (Knowles, 1980/1993; Argyris, 1982; Kolb, 1984; Schön, 1987/2006). Attraverso il dispositivo del *digital curricula story* si mira a (ri)attivare le risorse (motivazioni, orientamento) e a (ri)definire il profilo della persona, sulla base di un incessante dialogo con la sua storia, nella costruzione della sua relazione con il contesto (Capo, 2021, 71-80).

L'implementazione del *DST*, quale dispositivo narrativo per realizzare *digital tale*, consente di valorizzare la correlazione tra contenuto, forma e prospettiva individuale. Come precisa Bruner (2002/2003) ne "La fabbrica delle storie", richiamando l'etimologia di derivazione latina del verbo raccontare, "narrare" e "gnarus" significano sapere in un modo particolare ed indicano una combinazione di elementi, riguardanti contenuti autobiografici e una personale modalità di raccontare.

Utilizzando tecnologie multimediali e una struttura narrativa basata sull'interazione di molteplici codici comunicativi (come video, audio, immagini, testi, mappe grafiche), il *DTS* permette l'organizzazione di contenuti caratterizzati da elevata densità emotiva ed informativa. Allo scopo formativo si aggiunge la componente umana delle storie di vita che si sceglie di creare e raccontare. Ciò innesca, come sottolinea Capo (2021), «processi generativi-ermeneutico-interpretativi e correlazioni concettuali» (83).

Come testimoniato dalla letteratura in materia (Alastra, 2016; Alastra, Bruschi, 2017; Alastra, Bruschi, Talarico, 2018; Bertolini, 2017; Bertolini, Contini, 2018; Petrucco, De Rossi, 2013, 2009; Zini, Bertolini, Manera, Contini, 2018; De Carlo, 2014, 2016; Marone, 2017), in Italia, negli ultimi anni, è stato largamente applicato negli ambiti della didattica scolastica, della formazione universitaria, dello sviluppo professionale e della formazione abilitante le professioni, per promuovere e valorizzare l'esperienza e l'*engagement* individuale (Jonassen, 2000), la ricognizione e l'autovalutazione delle esperienze, il conseguente sviluppo di apprendimenti (Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2007).

### **10.5 Il programma di ricerca-azione come dispositivo pedagogico: *setting*, tecniche e strumenti**

Concludendo, il programma di ricerca-azione costituisce un dispositivo pedagogico articolato in un insieme di elementi e dimensioni in reciproca correlazione che rappresentano il *setting*. Si tratta degli elementi e delle dimensioni enucleate da Capo (2021, 178-179): orizzonti, regolazioni, attribuzioni di responsabilità, contenuti, *medium*, azioni ed interazioni, strumenti. Gli orizzonti richiamano la finalità di contribuire allo sviluppo della conoscenza di sé e

dell'autoconsapevolezza. Le regolazioni indicano le norme di funzionamento volte a garantire il rispetto di principi legati al patto formativo ed autobiografico. In una dimensione intersoggettiva di scambio e confronto caratterizzante le attività oggetto degli incontri laboratoriali, l'assunzione di responsabilità concorre a qualificare il percorso in termini di crescita. Gli snodi sono i passaggi cruciali di articolazione dello sviluppo del dispositivo: l'alternarsi di attività di scrittura, immaginazione, simulazione, *role playing*, *debate*, sessioni di lavoro individuale e di gruppo. I contenuti costituiscono il *medium* che consentono alle intenzioni educative di concretizzarsi, veicolando senso e significato soggettivo ed intersoggettivo: *incipit* narrativi, storie ascoltate e riconosciute (Clark, 2012), mappe, oggetti, prodotti autobiografici. Con le azioni ed interazioni si manifesta la dimensione relazionale dell'agire educativo; dalla dimensione relazionale deriva il grado di disponibilità al confronto, di favore rispetto all'instaurazione di un clima positivo di ascolto, partecipazione, coinvolgimento emotivo. Gli strumenti sono le modalità e i congegni ideati per garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Le attività previste dai percorsi relativi alle tre diverse linee di azione progettuale sono caratterizzate complessivamente dall'utilizzo di dispositivi funzionali allo sviluppo di abilità di *self-management*, *self-marketing* e promozione del sé. La terza linea di azione progettuale presenta uno specifico approfondimento sulla realizzazione del video *portrait*, incoraggiando scrittura e produzione di uno *storyboard* in questa direzione.

I dispositivi suggeriti sono tesi a sollecitare la narrazione delle diverse esperienze formative e l'ancoraggio ad esse di competenze, conoscenze, valori. Proponendo e stimolando la produzione di immagini e metafore, si intende attivare la parte più creativa ed intuitiva dei soggetti per favorire la massima efficacia di percorsi di apprendimento esperienziale (ivi, 178-179).

Al fine di promuovere azioni di esplorazione e messa in trama del complesso di competenze e conoscenze acquisite dai partecipanti nell'ambito dei diversi contesti di apprendimento esperiti, è stato utilizzato un repertorio di strumenti e dispositivi narrativo-generativi. Il soggetto partecipante ha la possibilità di archiviare i prodotti realizzati durante le attività proposte, così consentendo a ciascuno di accedere

concretamente al quadro di competenze acquisite e/o da potenziare per mettere in campo il progetto di sviluppo.

Il metodo narrativo si contraddistingue per la duplice focalizzazione, da una parte, sulla storia personale, dall'altra, su quella dell'incontro e dello scambio relazionale. Il programma di ricerca-azione esaminato bilancia in maniera diversificata tali dimensioni nelle tre differenti linee di azione: in *Orientaintempo* i focus coesistono; in *S.M.A.R.T.Giovani* l'attenzione si concentra prevalentemente sulla storia personale; in *T.A.L.E.N.T.I.*, il percorso laboratoriale è fruito interamente in modalità *e-learning* ma si prevede lo svolgimento di attività anche *off line* nello *step* conclusivo, finalizzare alla realizzazione di una *challenge* che chiama studenti e docenti ad operare congiuntamente in modalità e mette al centro dell'attenzione il *mutual learning*. Condizione operativa funzionale alla realizzazione proficua delle attività è il gruppo. La dimensione gruppale funge da cassa di risonanza all'esplorazione di vissuti ed esperienze dei preadolescenti nell'esperienza *Orientaintempo*; in *S.M.A.R.T.Giovani* l'enfasi è posta prevalentemente sulla prospettiva introspettiva; in *T.A.L.E.N.T.I.* interviene in maniera preponderante nell'ultima fase. Raccontare e condividere le storie, soprattutto a livello digitale, consente di individuare e confrontarsi con elementi di continuità/discontinuità rintracciabili nei racconti del gruppo, creando le condizioni per processi di apprendimento transizionale, mediante i quali si impara a leggere, analizzare, acquisire ed interpretare nuove informazioni e prospettive di senso e significato (Formenti, 1998a; Mezirow, 1991/2003, 1997), per cui diventa possibile prendere decisioni e compiere opzioni in un processo di continua edificazione della propria identità (Rossi, 2017).

*Sezione referenziale*

***Tra progetti educativo-formativi e ricerca empirica: sistemi, risultati, processi, oggetti e prodotti.***

## 11. Tra *vocational guidance*, *career education* e *life design*

### 11.1 Lo sforzo di integrare: orientamento alla vocazione, *Career Management Skills* e progetto di vita

La rassegna proposta da Capo (2019) mostra come nella letteratura di settore recenti contributi concentrino l'attenzione sui costrutti di *Self Management* (Guichard, 2005, 2009; Savickas, Nota, Rossier & Co, 2009; Savickas, 2011), *Capability* (Nussbaum, 2011), *Capacitazione* (Costa, 2013; Margiotta, 2014; Mulder, 2012, 2007; Olesen, 2016, 2014), *Generatività*, anche intesa come espressione di talento, (Carotenuto, 1991; Margiotta, 2017; Nussbaum, 2005, 2009, 2012; Mannese, 2019), *Biograficità* (Alheit e Bergamini, 1996), *Agency ed Autopromozione di sé* (Alberici, 2013, 2008, 2002) individuando il fine dello sviluppo globale nella creazione delle condizioni per mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando pienamente il loro potenziale (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

In quest'ottica, assume particolare rilievo, inoltre, il costrutto di *competenza strategica*. In merito, Alberici (2004) ne rintraccia nella dimensione biografica, sociale e della metacompetenza gli elementi fondamentali e attraverso cui si esprime la finalità educativa dell'imparare ad apprendere. Nello specifico, la *biograficità*, così come definita dal sociologo Alheit, indica la capacità dell'adulto di riferirsi oltre che alla struttura sociale in cui si situa la sua vita, anche di prendere in considerazione opzioni inesplorate del suo percorso esistenziale, sulla base di un processo intuitivo consapevole di come tali opzioni siano nelle sue corde e, quindi, potenzialmente sue. La dimensione della *biograficità* si sostanzia, quindi, della narrazione autobiografica; si fonda sulla capacità di raccontarsi, a partire dal riconoscimento di propri punti di forza e debolezza, e attraverso un processo di attribuzione di significato alle esperienze di vita, di orientamento, di presa di decisioni e auto-progettazione.

In vista di un tale sviluppo biografico, Capo (op.cit.) evidenzia come si riveli funzionale attuare una prassi narrativa tesa ad esplorare situazioni e questioni che richiedono l'attivazione delle risorse cognitive, emotive, creative del soggetto. Offrire una situazione formativa discorsiva può assicurare la possibilità di «ascoltarsi, prendere parola, condividere idee e proposte, negoziare ipotesi interpretative e risolutive di problemi ed elaborare nuove forme di conoscenza e di sapere» (Striano in Striano, Melacarne & Oliverio, 2018, 237). Nella narrazione si origina quell'autoconsapevolezza che è leva emancipativa.

Rifacendosi alla visione più strettamente psicologica, Capo (ivi) sottolinea la recente tendenza degli approcci all'orientamento ad iscriversi nel nuovo paradigma incentrato sulla costruzione di progetti di carriera in connessione allo sviluppo dell'identità vocazionale. Tale impostazione riflette gli attuali cambiamenti socioeconomici e le loro conseguenze in termini di instabilità e discontinuità nel tempo delle scelte di carriera. Tenendo conto dei mutati scenari occupazionali e del loro riverberarsi sul vissuto soggettivo, in linea con Savickas (2009, 2011) e Guichard (2005, 2009), Capo (ivi) enfatizza la necessità di sviluppare nuovi sistemi di promozione personale. Richiamando Savickas (2014), si sottolinea come l'orientamento vocazionale sia teso a sostenere il soggetto nei suoi processi di riflessione sulle proprie capacità, strategie, potenzialità, in coerenza con il contesto di vita. Tale riflessione è tesa a fronteggiare e superare quei problemi in cui il soggetto potrebbe imbattersi nella costruzione della propria vita nello sforzo di adattare i propri bisogni al contesto, in specie lavorativo. Lo scopo è, quindi, la costruzione di un concetto di sé che trovi espressione nelle scelte operate e si edifichi sulle specifiche esperienze vissute.

## **11.2 Il percorso educativo dei tre progetti di intervento nella scuola secondaria**

In linea ad una concezione dell'orientamento inteso come compito educativo inesauribile, le azioni proposte nell'ambito delle progettualità sviluppate dall'Osservatorio e costitutive del programma di ricerca oggetto di attenzione, si basano sull'utilizzo di metodologie biografico-narrative, con il duplice obiettivo di promuovere competenze auto-orientative e competenze di progettazione e ri-progettazione di sé. Le competenze relative al paradigma del *Life design* presentano

una valenza strategica rispetto all'acquisizione dei fondamentali criteri di scelta per la definizione di un personale progetto calibrato al profilo del soggetto, sul piano delle sue attitudini, dei suoi valori, delle sue competenze, nonché aderente al contesto di riferimento (Capo, 2019, 104-106).

In questa sezione del lavoro, si presentano *step* di attuazione e strumenti utilizzati nel percorso di ricerca-azione articolato nelle tre linee di azioni relative ai tre progetti in esame – *Orientaintempo*, *S.M.A.R.T.Giovani*, *T.A.L.E.N.T.I.* - e rivolti, rispettivamente, a preadolescenti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, adolescenti in procinto di concludere la secondaria di secondo grado e studenti della secondaria di secondo grado impegnati all'interno di PCTO.

Obiettivo principale del complessivo insieme di percorsi laboratoriali è l'offerta di uno specifico programma di attività di orientamento del Sé, non solo in termini di occupabilità, ma soprattutto, in vista dell'aver cura di sé, nella prospettiva autoformativa della *cura sui* e della pedagogia generativa. In quest'ottica, l'educazione permanente e la formazione continua trovano nell'orientamento l'essenziale «*dispositivo di interfaccia*» (ivi, 105) che garantisce continuità e significatività dei processi formativi, agevolando la messa in campo di un progetto di sviluppo sia personale che professionale, in coerenza con la complessiva sfera soggettiva di aspettative, bisogni, risorse e potenzialità ed in funzione dei propri contesti di vita (Striano, 2015; Savickas et al. 2009).

Come evidenziato dalla rassegna teorica proposta, i contesti dell'*education* di ogni ordine e grado tendono a trascurare l'approfondimento del sé, della relazione tra soggetto e contesto e la riflessione intorno alle dimensioni intervenienti nei processi decisionali e nelle scelte (Grimaldi, 2011). Per tradizione culturale e vincoli organizzativi finiscono per focalizzarsi quasi interamente sugli aspetti disciplinari in relazione agli ordinamenti specifici. Tale impostazione non agevola lo sviluppo delle *soft/life skills* richiamate dalla letteratura internazionale e raccomandate dai documenti politici europei.

La traduzione operativa dell'enfasi su *soft skills* e occupabilità in azioni finalizzate alla formazione di un soggetto-persona competitivo e resiliente, in grado di fronteggiare le situazioni e cogliere in maniera attiva, consapevole e tempestiva il contributo personale e professionale utile all'interno di un dato spazio/tempo, deve



costituire la priorità per i *setting* di insegnamento e per gli ambienti di apprendimento dell'*education*. Tale priorità va percorsa precocemente e corresponsabilmente (Grimaldi, 2014) rivedendo gli schemi, fornendo gli strumenti culturali e agendo strutturalmente rispetto ai sistemi formativi, per operare una riorganizzazione sul versante funzionale e sul piano contenutistico (Striano, Grimaldi & Ragozini, 2019, 44-46).

Ribadendo quanto sia fondamentale agire con precocità, in questo lavoro di tesi l'attenzione si concentra sul rilievo di interventi educativi nelle scuole secondarie, volti all'accompagnamento nelle transizioni, per favorire l'occupabilità e assicurare la capitalizzazione delle competenze e, soprattutto, la costruzione della biografia. Emerge l'urgenza di ambienti dell'*education* in grado di garantire lo sviluppo di *soft skill*, oltre che di competenze tecnico-professionali. La valorizzazione precoce di competenze come la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza, l'apertura al cambiamento risulta essere, infatti, predittiva della riuscita lavorativa, professionale e nella vita in generale (ivi, 2019, 41-43).

Alla luce della letteratura scientifica di settore, l'Osservatorio ha concepito un programma di ricerca dedicato all'orientamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, che presenta numerosi punti di contatto con la logica che informa il modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l'occupabilità Pe.S.C.O. (*Percorso formativo per lo Sviluppo delle Competenze per l'Occupabilità*), messo a punto dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (I.N.A.P.P.) (Grimaldi, 2017) e richiamato nella sezione fenomenologica (cfr. § *Un modello di analisi e valutazione dell'occupabilità quale costruito complesso e multidimensionale*).

Come sottolineato, il programma è strutturato in tre linee di azione progettuale, pensate per accompagnare gli alunni della scuola secondaria di primo grado, gli studenti di quella di secondo grado e in maniera mirata nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Il programma presenta, dunque, un impianto che consente una facile modulazione in funzione della fascia d'età del target di riferimento, del contesto scolastico e della storia di vita del soggetto, nonché in risposta al complesso di vincoli ed opportunità organizzative dello specifico ambiente di implementazione.

Al di là della peculiarità distintiva delle singolari linee di azione progettuale, la strategia complessiva del programma si articola in quattro diverse e interconnesse aree formative che corrispondono ad altrettante aree di competenze fondamentali per l'occupabilità (Becciu e Colasanto, 2004), così come declinato nel modello I.N.A.P.P.

Nello specifico, un primo *cluster* di azioni formative si concentra sulla capacità di riflessione su se stessi, sulla capacità di valutazione/auto-valutazione e sulla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. Si tratta di azioni basate su dimensioni personali, con lo scopo di facilitare e sviluppare la conoscenza di sé. Al fine di raggiungere tale scopo, i moduli didattici sono progettati in funzione dell'esplorazione e della riflessione delle dimensioni relative a tre principali ambiti di risorse psicosociali: gestione delle emozioni, *coping*, *locus of control*; autoefficacia, ottimismo, resilienza, orientamento al futuro; stili di apprendimento e motivazione all'apprendimento.

La seconda area formativa intende agevolare l'integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Attiene alle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali intorno alle quali si sviluppano le competenze comunicative/relazionali, funzionali al buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale, ecc.). Le attività laboratoriali stimolano la riflessione intorno alle dimensioni relative alle seguenti aree di contenuto: comunicazione verbale e non verbale, stili comunicativi e ascolto attivo; lavoro di gruppo e in gruppo, stili di *leadership* e stili decisionali; flessibilità relazionale, gestione dei conflitti, empatia.

La terza area formativa rinvia al bagaglio di competenze attraverso il quale si è in grado di costruire reti sociali e di convivere in modo attivo nelle organizzazioni. Sono incluse la capacità di conoscere e leggere il mercato del lavoro e delle professioni per acquisire consapevolezza di opportunità e vincoli, la capacità di auto-attivazione e quella imprenditoriale. In quest'area, l'enfasi si pone sulla relazione soggetto-contesto e si interviene sulle *skills* utili al ragionamento intorno alle seguenti dimensioni: la percezione del mercato del lavoro, la ricerca attiva del lavoro, il curriculum; la creazione di reti, la partecipazione sociale e il sostegno percepito; le professioni, i ruoli professionali e le culture organizzative.

La quarta area formativa si concentra maggiormente sull'operatività di un compito. Attiene alla meta-competenza di realizzare con successo un'attività di studio, di lavoro o di vita, sapendo – da un lato - cogliere e creare opportunità, - dall'altro – affrontare e superare ostacoli e vincoli. Alla base vi è la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione, pianificazione, implementazione di un programma o piano di azione, monitoraggio e valutazione dei risultati ottenuti. Le attività didattiche sono orientate a creare le condizioni affinché lo studente sia in grado di riuscire ad operare scelte efficaci di strategie di azioni per la piena realizzazione e il successo personale e professionale. Si tratta di lavorare, dunque, su: orientamento all'obiettivo e alla pianificazione, gestione dei tempi di lavoro, di studio e di vita; progetto professionale, nel suo delinarsi a partire dall'analisi dei bisogni e attraverso la definizione delle azioni operative; la sollecitazione di creatività e capacità di *problem solving*.

Il paradigma entro in quale si iscrive il modello formativo sotteso al programma di ricerca dedicato all'orientamento, ideato, progettato e realizzato dall'Osservatorio è di tipo costruttivista e maturativo. L'idea di apprendimento che informa il modello fa riferimento ad una prospettiva *lifelong* nella quale acquista rilievo il sapere inteso come abilità di organizzazione autonoma e consapevole del proprio apprendimento e non solo come risorsa competitiva. In questa visione, imparare è una competenza che mette in grado la persona di perseguire obiettivi di apprendimento, in un processo socialmente connotato, teso al rinnovamento di se stesso e del proprio repertorio di conoscenze, in concomitanza di ogni transizione di vita (Grimaldi, op.cit.).

La filosofia che caratterizza l'approccio mira a trasformare il contesto dell'*education* da luogo di mera ricezione a luogo di attivazione profonda della persona, a partire dall'esplorazione delle proprie risorse e attraverso la loro valorizzazione, applicando metodologie di tipo partecipativo e collaborativo, per favorire un'interdipendenza positiva capace di esaltare le differenze (ivi).

Nella generale articolazione in quattro aree, i percorsi formativi si caratterizzano per una durata variabile in termini di totalità di ore di attività, in funzione di una serie di fattori. La modularità che lo connota, infatti, è pensata proprio per consentire applicazioni diversificate nei vari contesti dell'*education*, con un

marginale di adattamento in rapporto all'età e al livello dei partecipanti, nonché alle caratteristiche e alle finalità precipue delle progettualità che si mettono in campo. La prima linea di azione progettuale è legata essenzialmente all'esperienza *OrientainTempo* e si caratterizza per un'impostazione che enfatizza le prime aree; la seconda linea ascrivibile all'esperienza *S.M.A.R.T.Giovani* privilegia la terza area; l'ultima linea di azione – T.A.L.E.N.T.I. - si snoda lungo le quattro aree, strutturando un impianto complesso e multilivello.

Come illustrato nella precedente sezione, la metodologia utilizzata nel complessivo percorso educativo messo in campo, si fonda sulla clinica della formazione e prevede l'utilizzo di dispositivi e strumenti qualitativi, trasversali alle tre linee di azione progettuale e volti a:

- stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza;
- favorire l'esplorazione dei profili di occupabilità, delle competenze trasversali e delle *life skills* possedute, intese come “insieme delle abilità utili per adottare un comportamento positivo e flessibile e far fronte con efficacia alle esigenze e alle difficoltà che si presentano nella vita di tutti i giorni” (OMS, 1998);
- sviluppare la capacità di autopromuoversi attraverso la narrazione, l'esercizio della riflessività e della progettualità.

Di seguito si presenterà, dunque, una descrizione di ciascuna fase progettuale del programma di ricerca e del relativo metodo di ricerca utilizzato.

Nell'ambito del programma di ricerca ideato e messo in campo a partire dal 2019 con diversi gruppi *target* all'interno di differenti contesti scolastici, le tre linee di azioni progettuali nascono, dunque, con la finalità di preparare, sostenere ed accompagnare i soggetti in formazione nei loro processi di sviluppo di conoscenza di sé, autoconsapevolezza, riflessività e progettualità. Pur convergendo in questa finalità, le tre distinte linee di intervento contribuiscono in maniera progressiva a rispondere a obiettivi sempre più ampi, articolati e strutturati. Le linee di azione presentano, inoltre, una scansione temporale differita: il programma prende le mosse con l'attuazione di *Orientaintempo*, segue *S.M.A.R.T.Giovani* e poi T.A.L.E.N.T.I.

### **11.3 Orientaintempo: *incipit* narrativi per educarsi al piacere del racconto di sé**

L'indagine inizia con la realizzazione delle attività previste dal progetto Orientaintempo ed illustrate dalla prof.ssa E. Mannese nel suo volume dedicato al tema dell'orientamento (2019, 67-153). A partire dalla definizione della strategia di azioni, sono stati messi in campo progetti di orientamento personalizzati per gli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado attraverso l'implementazione di percorsi di gruppo consistenti nella proposta di una serie di attività volte a favorire in ciascuno l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità.

Il progetto pilota Orientaintempo, in riferimento all'Avviso pubblico per *Orientamento formativo e ri-orientamento* del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), a valere sui Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale “Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento” 2014-2020, Asse I – Istruzione – Fondo Sociale Europeo, per il finanziamento di moduli di attività rivolti agli alunni delle scuole secondarie di primo grado finalizzati alla realizzazione di percorsi per l'orientamento formativo, ha visto la partecipazione di circa 480 alunni di sei scuole della provincia di Avellino.

È un progetto di ricerca-azione, risultato di un processo di analisi dei bisogni coordinato dall'Osservatorio e articolatosi in sessioni informative e consultive che hanno coinvolto Dirigenti Scolastici e docenti referenti. Il lavoro di progettazione che ne è derivato interviene su due livelli. La prima fase assume come obiettivo la rilevazione dei bisogni orientativi, attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione. Si sostanzia nell'implementazione di tre moduli: *Preparare* con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricula verticali; *Sostenere* nei processi decisionali con l'informazione orientativa; *Accompagnare* nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici. Ciascun modulo si articola in interventi tesi a favorire l'introduzione di approcci innovativi nell'ambito dell'orientamento, funzionali allo sviluppo delle competenze che possono consentire a studentesse e studenti di affrontare processi di scelta consapevole dei percorsi formativi e di vita. Attraverso

gli strumenti dell'intervista autobiografica "guidata" e del colloquio orientativo, la seconda fase del progetto mira ad esplorare tre aree considerate centrali nella costruzione di percorsi orientativi - affettiva, cognitiva e relazionale -, al fine di indagare le variabili centrali per l'orientamento scolastico-professionale in età preadolescenziale. Nella seconda fase, sulla base dei dati raccolti, si verificheranno effetti e impatti dell'orientamento in fase precoce in riferimento ai percorsi di maturazione delle scelte in età preadolescenziale e si svilupperà un modello in prospettiva della replicabilità nonché della scalabilità della strategia di azioni in altre aree territoriali (cfr. Ricciardi, 2020).

Le attività, distribuite nel corso di dieci incontri complessivi – cadauno della durata di tre ore – si sono articolate in tre moduli di apprendimento tra di loro propedeutici:

- modulo - *Preparare con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricoli verticali*, realizzato nel corso dei primi cinque incontri ha assunto come scopo principale la preparazione degli alunni, attraverso la strutturazione di percorsi basati sulla conoscenza di sé e di percorsi di didattica orientativa;
- modulo - *Sostenere nei processi decisionali con l'informazione orientativa*, realizzato nel corso del sesto e settimo incontro, è stato teso prevalentemente a sostenere gli alunni nei processi decisionali, attraverso la definizione di una puntuale informazione finalizzata all'orientamento;
- modulo - *Accompagnare nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici*, realizzato nel corso degli ultimi tre incontri, ha mirato ad accompagnare gli alunni nella scelta consapevole degli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici.

Nella più ampia cornice teorica, epistemologica e metodologica fondata sui principi dell'analisi esistenziale e sull'applicazione del metodo narrativo e delle tecniche autobiografiche, le attività di ogni modulo sono state organizzate in otto complessive unità di apprendimento, caratterizzate da approcci *cooperative* e *collaborative learning* che hanno dato ampio spazio e risalto, sia in itinere sia alla fine di ogni esperienza, alla condivisione libera di sensazioni ed emozioni provate durante lo svolgimento di ogni singola attività (fig. 1).

Fig. 1 – Progetto Orientaintempo - Organizzazione modulare unità didattiche



Fonte: Mannese (2019, 68).

Gli strumenti di orientamento relativi ai moduli di attività rappresentano al contempo le risultanze empiriche emergenti dalla prima discesa sul campo. Queste hanno fatto affiorare elementi significativi riguardanti le seguenti sfere tematiche:

- il racconto di sé, per conoscersi a partire dalla riflessione condotta in relazione a specifiche aree tematiche e dalla libera descrizione di oggetti scelti appartenenti al proprio ambiente familiare e sociale;
- la costruzione dell'identità, attraverso una riflessione guidata sul proprio nome, in direzione della ricerca delle proprie radici e della definizione delle proprie caratteristiche di personalità e caratteriali;

- la narrazione con il corpo, per favorire, nella dimensione di gruppo e nella modalità della relazione empatica, un processo attivo di rispecchiamento, di confronto rispetto al proprio modo d'essere e di apparire, attraverso la sollecitazione a narrare i propri vissuti, ad esprimere le proprie emozioni e i propri pensieri e a dialogare, in particolare tramite una molteplicità di linguaggi corporei;
- l'ascolto delle emozioni, proprie ed altrui, in una posizione di distensione e di rilassamento, sintonizzandosi sui ricordi suscitati dall'ascolto partecipato di brani musicali scelti e condividendo liberamente le relative risonanze emotive con i propri compagni;
- la ricerca delle proprie risorse, sollecitando gli alunni, attraverso il confronto costante con i propri compagni, nella definizione puntuale del proprio bagaglio di risorse personali, abilità e competenze, in particolare rispetto a specifiche aree disciplinari, per rafforzare la capacità di analisi delle situazioni critiche della vita quotidiana e di approntare strategie adeguate nella risoluzione dei problemi;
- la consapevolezza dei propri stili cognitivi, di apprendimento e di lavoro, a partire dall'analisi del proprio metodo di studio, attraverso il mettersi in gioco con approcci flessibili e coerenti rispetto ai compiti richiesti, per individuare punti di forza e di debolezza dei propri stili;
- la formazione di competenze/esercizi di riflessività, al fine di favorire la presa di coscienza negli alunni della percezione sociale di propri interessi e attività preferite, dei vissuti personali connessi allo sviluppo della propria autostima e delle proprie capacità di *problem solving*, nonché del peso dei condizionamenti sociali, culturali, familiari nell'influenzare il processo di costruzione della propria identità personale e sociale;
- l'analisi delle risorse esterne (di contesto), offrendo agli alunni un quadro delle risorse presenti nell'area territoriale di appartenenza per favorire la comprensione della necessità di armonizzare il proprio percorso formativo con il fabbisogno occupazionale richiesto dal mercato del lavoro, tenendo conto delle dinamiche di sviluppo del territorio di riferimento nell'ambito del più ampio scenario globale.



#### **11.4 S.M.A.R.T.*Giovani*: Scuole e Modelli per l'Attivazione di Reti Territoriali**

Il progetto S.M.A.R.T.*Giovani* è stato messo in campo dall'Osservatorio nell'ambito di un programma di prevenzione, recupero ed intervento di contrasto alla dispersione scolastica. Si tratta di un progetto integrativo finanziato dal MIUR, con fondi a valere sull'Avviso della Direzione Generale per lo Studente, l'integrazione e la partecipazione emanato con D.D. 1138 del 30/10/2015 "*Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica*". È stato attuato con il coinvolgimento degli studenti di un Istituto di Scuola secondaria superiore del territorio irpino e si è caratterizzato per approcci innovativi, esperienziali e laboratoriali.

Si è posto le seguenti finalità: contribuire allo sviluppo di politiche e progettualità volte al potenziamento dell'orientamento e alla prevenzione della dispersione scolastica; promuovere e animare una rete territoriale capace di coinvolgere le dimensioni intervenienti nell'evoluzione di tali processi; favorire il protagonismo dei giovani - fulcro centrale per la proiezione di politiche e attività progettuali - in quanto soggetti in grado di autodeterminazione, in relazione alla singolarità dei loro profili e alla specificità dei contesti di riferimento.

Il progetto ha inteso contribuire alla costruzione di contesti positivi di sviluppo e di opportunità per i giovani di acquisire un vero e proprio capitale: politico (interventi e percorsi personalizzati), sociale (reti sulle quali fare affidamento), strumentale (risorse e materiali a disposizione) e socioculturale (elementi di costruzione della personalità). Si è mirato a favorire la cittadinanza attiva e responsabile attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze concrete nel mondo del lavoro (percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento, visite, tirocini, stage) e specifici progetti di imprenditorialità per lo sviluppo di competenze strategiche.

Le narrazioni dei partecipanti hanno costituito lo stimolo per l'autoriflessività e l'autovalutazione delle proprie competenze trasversali e sono oggetto di analisi e valutazione per stabilire l'efficacia di azioni di orientamento tese a rafforzare negli studenti capacità di autodeterminazione e autoregolazione, per dare senso e prospettiva futura alle proprie scelte e maturare consapevolezza di convinzioni e competenze essenziali per la direzione di sé.

A partire da tale quadro concettuale, tre principi di fondo hanno ispirato il processo di costruzione della pratica orientativa:

- l'effettiva realizzabilità nei contesti scolastici;
- la facilitazione dei partecipanti attraverso un colloquio libero e in profondità;
- la coerenza con il modello teorico delineato per stimolare la riflessione intorno alle dimensioni salienti individuate.

Il percorso affronta e attraversa le dimensioni relative all'area formativo-curriculare del soggetto, quelle indicative della sua relazione con il proprio ambiente di riferimento e quelle descrittive di tale contesto.

Il percorso è stato concepito in maniera flessibile, si è caratterizzato per una durata variabile di circa 6-8 ore, suddivise in 3-4 incontri per studente coinvolto, per affrontare e rispondere alle diverse domande e istanze culturali di ciascuno studente, in quanto portatore nella sua unicità ed irripetibilità soggettiva.

La filosofia di fondo è stata quella di favorire una relazione collaborativa con la scuola ed il corpo docente e promuovere un atteggiamento proattivo nei giovanissimi partecipanti.

A partire dalla storia di vita del giovane, mettendone in luce gli snodi più rilevanti, il percorso sollecita il soggetto ad intraprendere un processo di analisi delle competenze e delle risorse utili per gestire proficuamente ed operare in maniera attiva la transizione legata al termine del percorso di studi intrapreso con la scelta della scuola superiore. Il focus della pratica orientativa risiede nell'approccio al processo decisionale e di scelta rispetto al proprio futuro formativo-professionale e alla delineazione di un progetto aderente al contesto di vita.

La pratica orientativa si fonda sull'utilizzo dello strumento del colloquio libero ed in profondità. Nel complesso, il percorso che ha visto coinvolto ciascuno studente partecipante si è realizzato nell'arco di un mese, distanziando i colloqui di una settimana circa, al fine di consentire alla persona la possibilità di attivare i processi riflessivi e di appropriazione soggettiva, sulla base della conoscenza delle risorse interne ed esterne.

L'attivazione del cambiamento richiede, infatti, di considerare le competenze individuali, le risorse personali, le possibilità economiche, tenendo conto anche

della necessità delle risorse di cui non si dispone, ancora da sviluppare o procurarsi ricorrendo al supporto, all'aiuto e a fonti esterne, nella forma di persone e/o servizi disponibili sul territorio, iniziative locali, accesso a benefici legati a specifiche normative.

L'obiettivo è quello di preparare, accompagnare e sostenere il soggetto lungo un percorso di conoscenza del suo mondo interiore e della realtà circostante, del mondo fuori di sé, inteso come ambiente di vita, contesti di appartenenza e di riferimento, scenari prefigurabili, orizzonti di esistenza, ancorati a capisaldi concreti, dati dal continuo sforzo di cogliere, comprendere e approfondire, da un lato, i propri punti di forza e di debolezza, dall'altro, vincoli e opportunità legati all'esterno, a dimensioni altre rispetto al proprio sé. Il tentativo è quello di favorire, sollecitare e promuovere la consapevolezza della circolarità di tale processo conoscitivo, che parte dall'io per costruire il sé, muove verso il mondo fuori da sé e torna alla persona che, attraverso l'attività cognitiva, produce conoscenza, interviene, modifica il contesto, generando cambiamento e trasformazione, nella co-costruzione di mondi. Si tratta, dunque, di lavorare strategicamente ad un piano di azione da ideare, sviluppare, progettandolo e attuandolo. Tale piano dà sostanza ad una sorta di mappa nella quale confluiscono tutte le informazioni acquisibili nonché la contezza di ostacoli e vincoli. La realizzazione di un progetto e il raggiungimento degli obiettivi formulati non può prescindere, infatti, dall'analisi dei rischi a cui esso è esposto, quali limiti che il soggetto si pone da sé o provenienti dall'esterno. Rispetto a tali fattori, occorre delimitare i confini entro i quali si ha la possibilità di esercitare facoltà di manovra e valutare l'eventuale conseguenza di una necessaria modificazione dei propri progetti.

La finalità del percorso di consulenza si pone entro una prospettiva costruttivista e maturativa. Più che concentrarsi sui risultati immediati o di breve termine, infatti, l'attenzione si focalizza sugli elementi caratterizzanti un metodo per presidiare consapevolmente e con ragionamento critico-riflessivo, applicato all'autobiografia, lo sviluppo di *life/soft skills* per la gestione della propria carriera e la co-costruzione e ri-costruzione costante del proprio progetto di vita, attraverso la facoltà di decidere e scegliere, con autonomia e libertà.

### **11.5 T.A.L.E.N.T.I.: Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net&Team working per lo sviluppo dell'Identità**

Il progetto T.A.L.E.N.T.I. – *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working* per lo sviluppo dell'Identità è finanziato dal Ministero dell'Istruzione (Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale) con fondi a valere sull'Avviso relativo all'iniziativa "Reti nazionali per la diffusione delle metodologie didattiche innovative", nell'ambito del Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD).

Il progetto insiste negli ambiti di intervento STEAM, creatività digitale e imprenditorialità digitale e ha una durata biennale. La sua implementazione ha preso avvio nel 2021 ed è attualmente in corso.

Nell'ambito del progetto T.A.L.E.N.T.I., l'Osservatorio ha messo a punto e in campo un dispositivo narrativo-generativo, basato sul metodo autobiografico, teso a preparare, accompagnare e sostenere gli studenti impegnati in percorsi P.C.T.O. relativi all'offerta formativa a cura di 14 Dipartimenti dell'Università degli Studi di Salerno, nella realizzazione di un processo di autoconoscenza, acquisizione di consapevolezza di sé e sviluppo di riflessività e progettualità, finalizzato alla creazione di un *auto-portrait*, attraverso la costruzione di un curriculum vitae digitale, fondato sull'applicazione della metodologia della clinica della formazione e nella prospettiva della generatività.

Come evidenziato nella sezione metodologica, il concetto di dispositivo rinvia anzitutto a Foucault (1976/1978) che lo ha definito come complesso strutturato e parzialmente visibile di regole, oggetti, rituali, metodologie e soggetti: attiene alla rete che si crea tra i diversi elementi in campo, alla natura del loro legame di interconnessione, alla funzione strategica dell'insieme e alla scambievole interazione funzionale tra gli elementi. In seguito Riccardo Massa (1987, 1998) lo ha rielaborato sul piano teorico. Con il termine, Massa indica il sistema incorporeo di norme e procedure in atto in ogni contesto educativo, caratterizzato dalla correlazione reciproca di elementi eterogenei per natura e visibilità. Il dispositivo educativo si compone di prescrizioni interne ed esterne. Le prime ne assicurano la struttura, l'istituzione e il mantenimento nel tempo, attraverso l'espressione di

principi, orizzonti, responsabilità, organizzazione pratica; le seconde riguardano fasi cruciali, contenuti, interazioni, strumenti implementati.

#### *11.5.1 Finalità, obiettivi, metodologia e setting*

Il progetto prevede 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, per la sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti nell'ambito dei PCTO, la progettazione e messa a disposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per tutte le istituzioni scolastiche interessate; il supporto, l'accompagnamento, il *mutual learning*, scambi di pratiche e metodologie fra docenti; divulgazione e documentazione delle azioni. La piattaforma di Ateneo Moodle4TALENTI costituisce l'ambiente di progettazione e realizzazione delle azioni di orientamento al termine del secondo ciclo. Gli obiettivi che si pongono sono: 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.

La metodologia di ricerca-intervento che informa l'approccio progettuale si fonda sugli studi scientifici riconducibili al quadro teorico dell'esistenzialismo e del personalismo e, sul piano operativo, si avvale delle tecniche basate sulla narrazione e l'autobiografia, con un utilizzo significativo di strumenti digitali e di *e-learning*. L'offerta formativa si caratterizza per un'impostazione modulare articolata su tre livelli:

- azioni fondamentali tese a stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza del soggetto che intraprende il percorso formativo;
- 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;

- 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:

- il primo sollecita il ragazzo a *guardarsi dentro* per conoscersi e diventare consapevole di se stesso;
- 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;
- 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.

#### *11.5.2 Il dispositivo pedagogico dell'orientamento narrativo-generativo*

L'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. Ispirato ai principi della Clinica della Formazione, l'approccio si caratterizza, dunque, 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.

Il progetto promuove la realizzazione di una storia digitale, essendo, tra l'altro, completamente fruito a distanza dai partecipanti. Tale storia digitale si pone come una *sintesi dell'eterogeneo* (Ricoeur, 1983/1986). Capo (2021) la definisce come «un prodotto – processo che comprende ed esprime l'autenticità e poliedricità individuale» (117), attraverso l'esplorazione delle tre dimensioni biografiche temporali, nella forma del *ritornare* alle esperienze passate, *sostare* nel presente e *proiettarsi* nel futuro (ibidem), che conduce all'implementazione di una vera e propria *competenza biografica* (Newiadomski in Delory Momberger, 2019).

Di seguito, con riferimento allo schema di Capo (ivi, 103), si riporta la struttura in step delle attività previste ed in corso di realizzazione, relative all'orientamento narrativo-generativo, nell'ambito del progetto T.A.L.E.N.T.I.

*Tab. 1 - Step orientamento narrativo-generativo in T.A.L.E.N.T.I.*

| <b>N.</b> | <b>Step</b>  |
|-----------|--|
| 1         | Presentazione del laboratorio e introduzione alle attività   |
| 2         | Identificazione e ricostruzione delle esperienze biografiche |
| 3         | Scrittura autobiografica                                     |
| 4         | Confronto soggettivo ed intersoggettivo                      |
| 5         | Elaborazione di un <i>personal self-portrait</i>             |
| 6         | Condivisione del <i>personal self-portrait</i>               |

*Fonte: Ns. elaborazione*

Dalle attività proposte emerge come la finalità sia stimolare la riflessione intorno al proprio percorso formativo, offrendo la possibilità a ciascun partecipante di produrre un racconto di sé orale e scritto, personalizzando il discorso e il testo biografico. Forma e contenuto del proprio racconto sono espressione dell'autenticità del percorso. Accogliendo gli stimoli e rispondendo ad essi, il



soggetto compie un processo di auto-riconoscimento delle risorse acquisite nel tempo e la presentazione del sé attiva e promuove una modalità espressiva che è un particolare modo di essere, che supera la contrapposizione tra logica del discorso ed emotività dei sentimenti. Il vissuto rievocato lascia segni profondi, emotivamente connotati (ivi, 90-104). Il valore formativo del racconto biografico risiede proprio nell'attivazione e nella formalizzazione di questo duplice processo che muove verso l'identificazione di competenze, obiettivi, valori e di scoperta/esercizio della capacità espressiva, aprendo anche «un futuro di potenzialità inaspettate perché fino ad allora impensabili» (Josso, 2011, 53).

### *11.5.3 Auto-riconoscimento, promozione del sé e apertura al cambiamento*

Il racconto di sé è il presupposto per la conoscenza biografica. Il *focus* sulle esperienze formative è finalizzato ad individuare e riconoscere quattro tipi di conoscenze ed apprendimenti: esistenziali, strumentali, relazionali e riflessivi.

Gli apprendimenti esistenziali sono i fondamenti della conoscenza di sé, attengono alle dimensioni dell'essere al mondo, alle modalità espressive, alle competenze generiche trasversali. Queste ultime, come ha evidenziato Josso (2011) in *Experiences de vie et formation*, si articolano in quattro macro-categorie illustrate nella tab., che sono i fondamenti dello sviluppo della capacità di essere presente in ogni circostanza.

*Tab. 2 – Articolazione delle competenze generiche trasversali in macro-categorie*

| <b>Macro-categorie</b>                        | <b>Descrizione</b>  |
|---|---|
| Saper fare e saper essere in relazione con... | saper pensare, saper superare la paura, saper trasmettere conoscenze, saper negoziare, ecc.                   |
| Creatività                                    | adattamento alle persone, ai contesti, invenzione di soluzione per la gestione di problemi ed eventi inattesi |
| Valutazione                                   | valutazione di situazioni e pratiche, ecc.  |
| Comunicazione                                 | informare, ascoltare, riformulare, informarsi, ecc.   |

*Fonte: Josso (2011) in Capo (2021, 106).*

Gli apprendimenti strumentali afferiscono alle modalità procedurali sviluppate in riferimento ai diversi domini della vita quotidiana. Gli apprendimenti relazionali rinviano a comportamenti e strategie comunicative riferite agli altri, riguardanti la sfera del saper essere con sé e gli altri. Gli apprendimenti riflessivi sono quelli che contribuiscono ad implementare un saper pensare.

Sulla base dell'ipotesi di Domincè e Josso, secondo la quale formazione e traiettoria di vita sono in stretta relazione e, a fronte della considerazione del fatto che gli apprendimenti tendono a non essere sempre oggetto di integrazione cosciente, il percorso laboratoriale sollecita nei partecipanti la ricognizione e l'elaborazione dei propri trascorsi formativi, incoraggiandoli a discernere tra *avere* delle esperienze e *fare* delle esperienze. Nel primo caso si rinvia alle esperienze che capitano alle persone e che, quindi, non sono oggetto di scelta intenzionale, mentre nel secondo, l'individuo si propone di vivere le esperienze e l'atto di scegliere presenta dei risvolti in termini di attivazione ed intenzionalità. Operando tale distinzione si accede ad un ulteriore livello di elaborazione delle proprie esperienze. Questo ulteriore livello consiste nel *pensare* le proprie esperienze, compiendo uno sforzo estrattivo funzionale all'individuazione e all'auto-valutazione delle conoscenze e del saper fare ricavabili da quelle esperienze formative, delle competenze e delle abilità quali "disposizioni personali" (Pellerey, 2004).

Riprendendo lo schema sopra riportato (tab. 3), il processo di riconoscimento e di presentazione del sé si articola lungo una sequenza operativa strutturata in sei passaggi: la presentazione del laboratorio e l'introduzione alle attività; l'identificazione e la ricostruzione delle esperienze biografiche; la scrittura autobiografica; il confronto soggettivo ed intersoggettivo; l'elaborazione di un *personal self-portrait*; la condivisione del *personal self-portrait*.

Tab. 3 – Passaggi laboratoriali di articolazione del processo di riconoscimento e di presentazione del sé

| N. Step  | Oggetto  |
|--|--|
| 1 Presentazione del laboratorio e introduzione alle attività   | piano di attività, patto formativo-autobiografico  |
| 2 Identificazione e ricostruzione delle esperienze biografiche | proprio processo di formazione: attività, situazioni, contesti, incontri/persona             |
| 3 Scrittura autobiografica                                     | produzione di racconti e scritture individuali per la messa in evidenza di risorse e vincoli |
| 4 Confronto soggettivo ed intersoggettivo                      | competenza espressiva individuale, conoscenza di sé, scambi interpersonali                   |
| 5 Elaborazione di un <i>personal self-portrait</i>             | profilo autobiografico dinamico: differenti identità, dimensioni individuali                 |
| 6 Condivisione del <i>personal self-portrait</i>               | racconto digitale  |

Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2019, 104-109).

La prima fase è fondamentale per stabilire le regole alla base dell'approccio fenomenologico: l'attenzione, l'ascolto e l'*epokè* (sospensione del giudizio). Nella seconda fase si comprende il proprio processo formativo attraverso il ricordo di determinate attività, situazioni, contesti e incontri con persone significative. La fase di scrittura autobiografica mira all'approfondimento della conoscenza di sé, attraverso la messa in parola e l'autovalutazione delle esperienze individuali, sulla base di un lavoro riflessivo che porta in evidenza, da una parte, elementi e dimensioni soggettive (competenze, abilità, valori, immagini di sé) e dall'altra, determinazioni e vincoli di contesto che influenzano il percorso biografico. Nella quarta fase, la presentazione del racconto di sé agli altri consente di esercitare la competenza espressiva di individuale e di re-interrogare la conoscenza di sé. Lo step dedicato all'elaborazione di un *personal self-portrait* pone al centro dell'attenzione le varie identità del soggetto (personale, sociale) e l'insieme di competenze, saperi e valori sotteso a scelte, rappresentazioni, progetti, obiettivi. Lo step finale conclude il percorso con la presentazione e la condivisione in gruppo del proprio racconto digitale (Capo, *ivi*, 104-109).

Le storie di vita sono state impiegate, quindi, come dispositivo di ricerca teso alla comprensione dei processi formativi, nell'ambito di pratiche di orientamento basate sull'approccio narrativo-autobiografico, per favorire e sostenere i processi di apprendimento. Il racconto di sé apre, infatti, nuove possibilità, attraverso la focalizzazione di un cambiamento avvenuto o l'identificazione di una via per compiere la transizione ed avverare un cambiamento che si prefigura. A partire dallo sforzo individuale di ricognizione ed interpretazione fenomenologico-esistenziale di un'area sommersa, implicita, costituita dalla motivazione (Maslow, 1962/1971; Dweck, 1999/2000), dai valori individuali (Savig, Schwartz, 2000; Schwartz, Boerhnke, 2004), dalle immagini di sé (Higgins, 1987; Neisser, 1988), dalla creatività e dalle abilità cognitive (Sarchielli, 1996), il racconto di sé realizza, quindi, una trasformazione. L'esplicitazione di tali dimensioni che orientano l'agire riflessivo e competente consente di appropriarsi del proprio capitale di competenze, di multi-competenza (Le Boterf, 1994, 2000/2008) attivabile con un procedimento euristico, riflessivo, locale e trasferibile, e intercettato nelle traiettorie implicite di

apprendimenti multi-esperienziali (Pineau, Le Grand, 1993) da un *soggetto di sintesi e della sintesi* (Bertagna, 2009, 7).

La scrittura facilita l'esteriorizzazione del sé ed un ritorno riflessivo sulle vicende considerate mentre la presentazione orale favorisce la ri-organizzazione del racconto di sé per aprirsi a nuove possibilità di ri-orientamento del proprio futuro. L'utilizzo dei due registri espressivi favorisce un dialogo con sé teso all'auto-comprensione, alla ri-significazione e ricomposizione delle esperienze biografiche. A partire dalla rievocazione di ricordi engrammatici (Demetrio, 2008), quali tracce simboliche essenziali (un frammento narrativo, un disegno) ai fini della rappresentazione di sé o di un evento, il soggetto rielabora in maniera riflessiva l'esperienza, attribuendo un senso al proprio vissuto, un significato altro (Mortari, 2003), per giungere alla ricerca della consistenza dei nessi tra le esperienze, rintracciando un filo conduttore tra i frammenti, per recuperare senso e direzione della multiformità del sé contenuta nell'unicità della persona. Nella ricomposizione delle principali categorie biografiche (tempi, luoghi, altri, emozioni, percezioni, desideri, oggetti, simboli), secondo Demetrio (2008), si accompagna il soggetto nella transizione narrativa dall'*io frammento* a quello *tessitore*. La produzione di frammenti narrativi delinea una mappa di esperienze formative corrispondenti alla varietà di contesti di apprendimento e, dunque, indicative di un relativo repertorio di risorse, limiti, vincoli e posture esistenziali legate a modalità e strategie alle quali si ricorre nell'affrontare gli eventi e nel rapportarsi altri altri (Josso, 1991).

#### *11.5.4 Il digital curricula story: attività e competenze*

L'identificazione delle posture è cruciale per la presa di coscienza delle implicazioni del proprio comportamento rispetto al cambiamento, in termini di strategie di *coping* attivo e passivo, capacità di adattarsi al contesto/flessibilità al cambiamento, attivazione per promuovere cambiamenti, ovvero orientamento alla pianificazione, al futuro, all'apprendimento (Capo, 2021, 109-116). Si tratta di un percorso non sempre agevole, che talvolta richiede di pronunciare parole sopite, che pur non appartenendo al lessico autobiografico-esistenziale del soggetto che si racconta, vengono immediatamente avvertite come proprie, in quanto ne promuovono e valorizzano l'autenticità (Zambrano, 1977).

Al fine di facilitare il partecipante nel racconto di sé, in T.A.L.E.N.T.I. sono state riprese ed adattate al *target* e al contesto, alcune attività narrative secondo lo schema in sezioni narrative del “My personal and professional self-portrait” di Capo (op.cit.). Si tratta di un format che intende offrire una traccia-guida per la scrittura del racconto di sé ricalcando lo schema narrativo di un’opera biografica. Con l’obiettivo di favorire ricognizione e messa in racconto delle esperienze biografiche, lo schema proposto non presenta una rigida strutturazione, per offrire il massimo sostegno nel lavoro interpretativo e ri-significativo che l’autore svolge rispetto al proprio vissuto e, dunque, esaltarne la portata riflessiva.

È evidente che, a differenza delle storie tradizionali basate sui canali dell’oralità e della scrittura, il *DST* presenta un valore formativo aggiunto. Come evidenzia Miller (2008), esso consiste nella possibilità di espandere notevolmente l’universo espressivo, ricorrendo all’uso combinato di elementi diversi: testo scritto, audio, immagini, video. L’espansione espressiva di una storia rinvia ai costrutti di “significato” e di “esperienza” che qualificano la narrazione (Melacarne, in Striano, Melacarne, Oliverio, 2018). In questo senso, la narrazione funge da dispositivo teso alla costruzione e all’apprendimento di significati “situati”, generati da una fase della propria vita. Sebbene si utilizzino diversi supporti digitali, ciò che rivela è la natura narrativa dell’esperienza. La *digital tale* nasce, infatti, proprio dall’organizzazione narrativa di informazioni e contenuti che lo *story builder* mette in connessione sul piano temporale o causale. A livello narrativo, i processi di ricognizione e ri-costruzione delle esperienze biografiche avvengono sviluppando un plot. Il plot configura una mappa di significati derivanti dall’esplorazione e dall’auto-riconoscimento (Ohler, 2008, 2010). A livello operativo, costruire una storia digitale significa confrontarsi con una serie di elementi ritenuti indispensabili dal punto di vista di vista di Lambert (2008) e Ohler (2008).

Dal confronto tra i due modelli rappresentati nella tabella sottostante emerge come lo schema di Lambert (2008) appaia teso prevalentemente a promuovere il coinvolgimento del narratore digitale sul piano cognitivo ed emotivo (*engagement*) mentre quello di Ohler (2008) tende a valorizzare in modo preminente il confronto intersoggettivo e l’apprendimento cooperativo.

Tab. 4 – Elementi per la realizzazione di una storia digitale

| Lambert (2008)  | Olher (2008)   |
|---|--|
| il personale punto di vista del narratore digitale                          | una mappa, quale rappresentazione grafica di una storia        |
| una tematica centrale   | il feedback da parte degli altri circa la propria storia       |
| contenuti emotivamente coinvolgenti   | la scrittura e la revisione della storia ( <i>storyboard</i> ) |
| la voce del soggetto che crea la storia                                     | l'audio registrazione della storia                             |
| l'utilizzo di una colonna sonora  | l'ascolto e l'eventuale modifica                               |
| un criterio economico nell'utilizzo dei contenuti multimediali              | il monitoraggio dei contenuti multimediali selezionati         |
| il ritmo nell'alternanza e/o coesistenza dei diversi contenuti multimediali | l'assemblaggio/digitalizzazione della storia                   |

Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2021, 91).

Dal punto di vista operativo, realizzare una storia digitale vuol dire gestire alcune fasi funzionali al rafforzamento sia delle competenze trasversali che delle abilità digitali e di *literacy*, fondamentali per la promozione dell'occupabilità (tab.).

Tab. 5 – Competenze implementate (attivate o potenziate) attraverso l'utilizzo del DST

| Competenze                                | Attività/Obiettivi  |
|---|---|
| <i>Narrative</i>                          | Scrivere di sé, creare un plot narrativo, sviluppare una sceneggiatura; raccontare e presentare le proprie competenze e qualità ad altri (lettura e comprensione, scrittura corretta, sintesi di un pensiero, arricchimento lessicale, modifiche e riscrittura, produzione di testi di genere differente, comunicazione efficace) |
| <i>Auto-orientative</i>                   | Ricostruire il percorso di vita; ri-elaborare i significati delle esperienze raccontate; definire un progetto di vita   |
| <i>Digitali</i>                           | Videoscrivere, registrare traccia audio, creare uno <i>storyboard</i> , realizzare ed adattare le immagini  |
| <i>Organizzative e di problem solving</i> | Gestire diversi materiali e contenuti selezionati; valutare le variabili situazionali, imparare a prendere decisioni di fronteggiamento di imprevisti nelle fasi operative di realizzazione di un progetto DST  |
| <i>Relazionali</i>                        | Collaborare, apprendere la condivisione in gruppo dei frammenti autobiografici e del racconto digitale  |
| <i>Metacognitive</i>                      | Monitorare e co-valutare processo e stati di avanzamento dei progetti di DST, formulando suggerimenti di modifica al lavoro proprio ed altrui   |

Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2021, 92-93).

Attraverso l'allestimento del contesto e dei micro-contesti utili alla messa in trasparenza di competenze e caratteristiche della persona nella situazione formativa, il dispositivo applicato si pone come prodotto/processo multimediale, sulla base della creazione di un *digital curricula story*. Consiste in un breve racconto di circa due minuti, realizzato con strumenti digitali. Rinnova e affianca, completa ed arricchisce il curriculum tradizionale, favorendo il coinvolgimento emotivo, un maggiore livello di approfondimento e analiticità di aspetti in genere latenti.

La tab. sottostante rappresenta le sezioni narrative in cui si articola il dispositivo.

Tab. 6 – Sezioni narrative di articolazione del dispositivo generativo in T.A.L.E.N.T.I.

| <b>Sezioni narrative</b>      | <b>Descrizione</b>  |
|-------------------------------|---|
| Copertina digitale o prologo  | Soglia narrativa che consente all'io narrante di preannunciare il suo esordio, con una rappresentazione immediata (grafica: un'immagine o parole-chiave) che fornisce una visione di insieme di anticipazione dei temi biografici che saranno affrontati.   |
| Incipit autobiografico        | Debutto dell'io narrante con la presentazione di se stesso, delineando orizzonti di senso, esprimendo convinzioni personali, legate alle proprie certezze di ordine morale, esistenziale, valoriale.  |
| <i>My self portrait</i>       | Messa a fuoco di informazioni e dimensioni relative alla persona: esperienze nei contesti di apprendimento, attitudini, competenze, <i>hobbies</i> , progetti futuri.   |
| Quarta di copertina o epilogo | Restituzione del senso dell'intero prodotto-processo narrativo in forma testuale e para-testuale (immagini, mappe, disegni) attraverso la formulazione di una frase saliente ripresa dal proprio racconto a cui si associa un'immagine eloquente e/o una metafora. Muovendo verso l'autoconsapevolezza e i propri progetti per il futuro, si tratta di rispondere ai seguenti interrogativi: Chi sono diventato? Dove sto andando? Vista l'incompletezza dell'esperienza umana nel suo incessante divenire, la conclusione della prova narrativo-autobiografica che si raggiunge non potrà che essere parziale e provvisoria. |

Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2021, 119).

Il lavoro di scrittura di sé si struttura su due livelli, rispondenti ad obiettivi differenti benchè convergenti in un'unica finalità. Il primo livello è teso a creare una storia personale, quale racconto di composizione dei principali *step* del percorso formativo dello studente; il secondo livello assume ad oggetto, invece, la revisione del testo narrativo in modalità partecipata, nell'ottica della promozione dell'occupabilità.

In riferimento al primo obiettivo, si presentano i dispositivi narrativi utilizzati per la produzione di scritture autobiografiche, quali *plot* narrativi che fungono da cornici di senso entro le quali si sviluppa il vissuto esistenziale.

I partecipanti sono sostenuti nell'organizzazione delle varie esperienze a partire da una successione di incipit evocativo-narrativi, per dare corpo ad una storia, attraverso la messa in racconto dei frammenti più significativi. L'*auto-portrait* che ne deriva pone in trasparenza situazioni e dinamiche da cui l'evoluzione personale ha preso le mosse Capo (ivi, 132-133).

Invitando a produrre immagini e testi, anche in una prospettiva biografica di tipo extrospectivo (Martucelli, 2013), i dispositivi narrativi agevolano la produzione del racconto di "prove" (Martucelli, 2006), ovvero sfide affrontate, sostenute, oltreché di episodi, ricordi e riflessioni personali.



## 12. L'indagine empirica

I dispositivi narrativi e generativi messi a punto ed applicati sono ampiamente ispirati dai principi della metodologia della clinica della formazione (Massa, 1992), ripresi dal modello operativo proposto da Capo (2021) e la loro configurazione nasce dalle riflessioni maturate nel corso degli anni di lavoro di ricerca e formazione diretto dalla prof.ssa E. Mannese, condotto durante le attività didattiche all'Università e nell'ambito delle progettualità sviluppate con differenti gruppi target e diversi contesti territoriali, dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale di cui è Responsabile scientifico.

Si tratta di attività e dispositivi narrativi e generativi che muovono in una prospettiva di investimento su talenti e innovazione, ideati al fine di favorire la creazione delle condizioni che consentano ai soggetti di interrogarsi e riflettere circa la propria dotazione di risorse, valori, attitudini, esperienze formative, per implementare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza, la riflessività e la progettualità per lo sviluppo della capacità di presentazione del sé e così gettare le fondamenta per l'elaborazione, l'integrazione e la promozione del proprio progetto, in generale, di vita e, in particolare, riguardante la sfera formativo-professionale.

Come evidenziato, la finalità educativa posta dai progetti è stata creare le condizioni più idonee a favorire il passaggio dalla scuola all'università o al mondo del lavoro, attraverso un posizionamento attivo, consapevole e partecipativo dei giovani coinvolti.

In questa prospettiva, l'Osservatorio si è posto quale agenzia deputata a svolgere una funzione formativa, orientativa e consulenziale, intervenendo in una dimensione locale, ma proiettandosi su un piano anche nazionale e trans-nazionale. In questa direzione, l'impegno assunto ed il ruolo concretamente svolto hanno voluto manifestare un contributo reale rispetto alla costruzione di uno "spazio europeo dell'istruzione superiore" quale "strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente" (Dichiarazione di Bologna, 1999). In questo scenario, l'Osservatorio si è attivato

nella costruzione di processi formativi nei territori, mobilitando comunità locali, attraverso la messa a punto di dispositivi utili ai fini del bilancio di competenze, dell'orientamento formativo, della promozione dell'occupabilità, realizzando pratiche coerenti con l'analisi di Striano (2019, 102-103) in riferimento al Quadro Europeo delle Qualifiche Professionali.

### **12.1 Il *focus* investigativo dei tre studi sul campo**

La ricerca prende le mosse con la rilevazione in profondità operata attraverso la conduzione di percorsi orientamento personalizzati in dimensione gruppale, secondo lo schema di attività predisposto per il progetto *Orienta in tempo*, consistente in proposte di prove-stimolo agli alunni di scuola secondaria di I grado e teso all'emersione dei bisogni orientativi dei preadolescenti, attraverso l'esplorazione delle loro capacità di ascoltarsi, raccontarsi, ricercare ed analizzare le risorse interne, scoprire e riconoscere gli stili cognitivi, di apprendimento e di lavoro, la percezione sociale, i vissuti personali e i condizionamenti al processo di costruzione della propria identità personale e sociale, nonché della loro capacità di leggere il contesto per analizzare le risorse esterne attivabili. Le risultanze empiriche emergenti dalla prima discesa sul campo sono connesse ai processi di orientamento svolti e agli esiti dell'applicazione di strumenti concepiti all'interno di moduli di attività di apprendimento. Vista la vasta mole informativa e la natura variegata e composita del materiale, si è intrapreso un tentativo di sintesi per la successiva trasformazione in categorie, con la conseguente costruzione di una matrice dei dati. Questo primo quadro informativo è stato poi ulteriormente ampliato attraverso la raccolta di nuovi dati con un questionario (compilato da intervistatore) che alterna domande aperte e chiuse, costruito a partire dalle categorie definite sulla base del quadro teorico di riferimento. È evidente come le opportune operazioni di "approfondimento" "riduzione" e "codifica" hanno consentito di produrre diverse tipologie di dati, caratterizzati da differenti gradi di strutturazione.

Il primo studio condotto, dunque, presenta ed integra dati:

- a bassa strutturazione: diari di bordo dell'esperto conducente i percorsi di orientamento nei contesti scolastici, trascrizioni delle risposte libere a prove di conoscenza/abilità compilate da studenti;
- semistrutturati: testi brevi organizzati in tabelle bidimensionali, ottenuti da domande aperte del questionario individuale compilato dall'intervistatore, annotazioni formulate in sessioni di osservazione guidate da griglie di osservazione; griglie di codifica compilate in fase di osservazione e analisi del materiale costituente gli strumenti di orientamento;
- ad alta strutturazione: organizzati in matrice e derivanti da *check-list*, scale di valutazione e sistemi di codifica compilati da osservatori e analisti delle trascrizioni delle risposte libere a prove di conoscenza/abilità compilate dagli alunni; domande chiuse del questionario compilato dall'intervistatore.

Nei due studi successivi contemplati dal programma, la focalizzazione dell'attenzione sul target rappresentato dagli studenti del biennio in uscita della scuola secondaria superiore di secondo grado ha alla base il riconoscimento di una specifica esigenza degli adolescenti che si accingono a lasciare la scuola per iscriversi all'università o affacciarsi al mondo del lavoro. Tale esigenza è legata alla capacità di auto-riconoscimento e promozione di sé, identificando proprie capacità e competenze e valorizzando le risorse di cui si dispone, al fine di destreggiarsi in un contesto formativo, professionale ed occupazionale, ed affrontare e contrastare tendenze di smarrimento e scoraggiamento. In procinto della fuoriuscita dal sistema di istruzione scolastica, talvolta, si registra confusione rispetto al mondo fuori dal circuito educativo esperito, mancanza di riferimenti e reti a cui rinviare per orientarsi al fine di gestire processi decisionali, di scelta, attraverso la costruzione strategica di metodi e strumenti. Si tratta di mezzi che, a partire dalla conoscenza di sé, del mondo della formazione e del lavoro, consentono al soggetto di mettere in campo progetti di vita in divenire, fondati su un costante processo di acquisizione e rafforzamento della propria autoconsapevolezza in grado di nutrire la capacità di auto-presentazione ed alimentare quella di auto-promozione, in una logica co-evolutiva rispetto al configurarsi di strutture e processi caratterizzanti contesti e scenari della contemporaneità.

Il percorso educativo-formativo, nella sua composizione di attività, si declina, dunque, in modo specifico, introducendo gli opportuni accorgimenti didattici per rispondere di volta in volta alle esigenze del *target*.

L'attività svolta diviene oggetto di analisi a partire dal materiale prodotto: nel caso di *Orientaintempo*, si considerano le schede operative autocompilate dagli alunni, integrate con i diari di bordo degli esperti; per *S.M.A.R.T.Giovani*, le annotazioni relative alle interviste autobiografiche agli studenti; in *T.A.L.E.N.T.I.*, i percorsi laboratoriali, i contenuti narrativi, i profili autobiografici dinamici nella forma del prodotto/processo dato dal video curriculum che fornisce una rappresentazione del racconto di sé messo a punto da ogni studente partecipante.

Il programma di ricerca ha preso forma progressivamente nel tempo, giustificando ogni scelta epistemica che si è posta, nello sforzo costante di cogliere fedelmente il manifestarsi del fenomeno indagato.

Il paradigma della cura, la prospettiva pedagogica generativa e la clinica della formazione costituiscono le fondamenta dell'intero impianto di indagine e ad esso risultano trasversali. Al fine di facilitare la libera espressione dei partecipanti, è stato offerto un iniziale stimolo evocativo-narrativo per ogni *target*. La traduzione operativa di questo impianto narrativo-generativo ha reso i dati raccolti estremamente ricchi e differenziati.

Le tabelle sottostanti rappresentano, rispettivamente, la struttura del percorso educativo-formativo e l'articolazione del programma di ricerca nelle tre linee di azioni progettuali delineate ed un quadro del *focus* investigativo.

Tab. 1 - Descrizione della struttura e dell'articolazione dei percorsi laboratoriali relativi alle tre linee di azione progettuali

| STUDIO            | Timing          | Setting  | Fasi | Approcci         | Mixed method  | Strumenti   | Partecipanti | Dati  | Risultati            |
|-------------------|-----------------|--|------|------------------|---|---|--------------|---|----------------------|
| Orientaintempo    | 2018-19         | Scuole second. I grado - prov. AV                        | 3    | Qualit. - quant. | fenomenologia empirica - <i>grounded theory</i> - ricerca-azione - ricerca narrativa - autobiografico | schede operative; diari di bordo (orientamento narrativo e clinica della formazione), questionario                          | 480          | categorie concettuali – matrici (statistiche descrittive) | <i>coding system</i> |
| S.M.A.R.T.giovani | 2019-20         | Scuole secondarie II grado - prov. AV                    | 1    | Qualit.          | fenomenologia empirica - <i>grounded theory</i> - ricerca-azione - ricerca narrativa - autobiografico | colloquio orientativo - intervista in profondità (orientamento narrativo e clinica della formazione), note di campo, report | 150          | categorie concettuali                                     | <i>coding system</i> |
| T.A.L.E.N.T.I.    | 2020 - in corso | Scuole secondarie II grado - Rete nazionale / Università | 3    | Qualit. - quant. | fenomenologia empirica - <i>grounded theory</i> - ricerca-azione - ricerca narrativa - autobiografico | moduli operativi (orientamento narrativo e clinica della formazione)  | 1.583        | categorie concettuali – matrici (statistiche descrittive) | <i>coding system</i> |

Fonte: Ns. elaborazione

Tab. 2 - Il percorso educativo e l'attività analizzata

| PROGETTO                   | Collegamento con contesti scolastici                         | Finalità  | Azioni   | Modalità di partecipazione  | Focus di analisi   |                             |
|----------------------------|--|---|--|---|--|-----------------------------|
|                            |  |   |  |   | Fase del percorso educativo  | Numerosità gruppo di studio |
| Orienta <i>intempo</i>     | prospettiva di didattica orientativa                         | promuovere le abilità trasversali, comunicative, metacognitive, metaemozionali, ovvero le competenze orientative di base e propedeutiche – <i>life skills</i> – e competenze chiave di cittadinanza | 3 moduli di apprendimento propedeutici:<br>1. <u>Preparare</u> con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricoli verticali;<br>2. <u>Sostenere</u> nei processi decisionali con l'informazione orientativa;<br>3. <u>Accompagnare</u> nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici | coinvolgimento di gruppi di alunni (anche interclasse) ad attività di <i>cooperative e collaborative learning</i>   | Segmento di attività relative al modulo 2 "Sostenere" UdA "A caccia di risorse"- scheda operativa "Le fatiche di Ercole" | 125                         |
| S.M.A.R.T. <i>Giovan i</i> | Accompagnamento - consulenza orientativa                     | costruire/potenziare le competenze di monitoraggio e di sviluppo  | accoglienza e accompagnamento nei momenti cruciali che richiedono di "fare il punto" su se stessi, sugli sbocchi professionali, sui percorsi formativi successivi, sul mercato del lavoro, gestione dei processi di mediazione e negoziazione sostenibile tra le variabili in gioco e individuazione di un progetto concreto/fattibile                             | diversificate: coinvolgimento di intere classi e/o piccoli gruppi in risposta a bisogni orientativi specifici, singoli ragazzi per consulenze individuali | Colloqui di orientamento - interviste in profondità  | 108                         |
| T.A.L.E.N.T.I.             | Azioni - P.C.T.O. (esperienze <i>work related learning</i> ) | sviluppare conoscenza di sé, autoconsapevolezza, riflessività e progettualità per la costruzione del processo identitario   | attività di laboratorio, anche in un'ottica propedeutica, di preparazione, all'affacciarsi al mercato del lavoro   | formazione in aula in modalità <i>elearning</i>   | -  | -                           |

Fonte: *Ns. elaborazione*

## 12.2 Raccolta e analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta sulla base del metodo meticcato (cfr. Mortari, 2007), adottando un meticcamento delle indicazioni tecniche caratterizzanti il metodo fenomenologico-eidético empirico (cfr. Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) e la *Grounded Theory* (GT) (cfr. Glaser, Strauss, 2009). Entrambi gli approcci, infatti, assumono la fedeltà al fenomeno, la necessità di sospendere le precomprensioni, l'induttività del metodo (Mortari, 2021, 69).

Per quanto riguarda gli step attuati, in linea al principio che Mortari definisce di "libertà rigorosa" (ivi, 70), il vasto e variegato materiale empirico prodotto è stato oggetto di una lettura ripetuta, sulla base della quale si è proceduto con lo svolgimento delle seguenti operazioni: l'identificazione di unità significative; l'elaborazione di un'etichetta descrittiva per ciascuna unità, la definizione di una categoria concettuale che comprendesse raggruppamenti di etichette semanticamente affini, giungendo al delinarsi di una teoria descrittiva.

La tecnicità dell'analisi si è articolata come segue, secondo il procedere definito da Mortari (2019b, 33-34):

- i prodotti dei partecipanti son stati analizzati alla ricerca del significato che esprimono. Colto il significato, esso è stato reso oggetto di sintesi attraverso una descrizione, in termini di "etichette" o "concettualizzazioni primarie"; ne è derivato un elenco di concettualizzazioni primarie a cui corrispondono frammenti testuali. Per avere un quadro di riferimento delle linee di orientamento maggiormente frequenti nelle posture dei partecipanti, le concettualizzazioni sono state quantificate;
- sono state individuate affinità tra le concettualizzazioni primarie tali da giustificare la costituzione di nuovi raggruppamenti che esaltino un sostrato connotativo comune. Tali concettualizzazioni secondarie definiscono le categorie;
- nel corso del lavoro di concettualizzazione si è preso nota di eventuali *suggestions*, ovvero intuizioni interpretative, rimandi filosofici e richiami pedagogici, per non perderne traccia ma per evitare che si impongano come filtri interpretativi.

L'indagine narrativa condotta ha consentito di esplorare e comprendere il mondo interno degli studenti intervistati attraverso un esercizio di conoscenza di sé finalizzato al loro svelarsi nelle storie raccontate, e che si è innestato all'interno dei campi e dei corsi d'azione propri del contesto scolastico, caratterizzato anche da situazioni problematiche difficili da interpretare. L'approccio consente, dunque, di comprendere le diverse forme dell'agire umano socioculturalmente situate, nella loro dotazione di intenzionalità, senso e significato, nella loro regolazione razionale densa di rappresentazioni, teorie e visioni e nel loro continuo attraversamento di processi decostruttivi e ricostruttivi che orientano la prospettiva futura (Bruner, 1992).

Il dispositivo di descrizione/interpretazione/compressione dell'agire degli studenti partecipanti ha offerto una lettura idiografica in una prospettiva euristica centrata sulla fenomenologia del loro agire e tesa all'identificazione di elementi di contesto e di implicazioni di tipo personale, storico, culturale e sociale.

La conduzione della ricerca si è basata sull'approccio di Clandinin e Connelly (2000), assumendolo come guida procedurale di ordine generale. L'indagine si è profilata come raccolta informale di temi che si è snocciolata nelle seguenti fasi:

- determinazione della coerenza tra la questione dell'orientamento e dell'apprendimento generativo sui cui si fonda l'indagine e la funzione euristica della ricerca narrativa, consistente nel cogliere storie dettagliate dell'esperienza di vita di un piccolo numero di soggetti;
- selezione degli studenti che hanno storie da raccontare, intese come "testi di campo" (Clandinin&Connelly, 2000) e trattenere le loro narrazioni attraverso diverse modalità: note sul campo, appunti nel corso di interviste realizzate mediante colloqui orientativi;
- raccolta di informazioni riguardo ai contesti (famiglia, scuola, ambiente socioculturale di appartenenza) delle storie situate nelle esperienze personali, analisi delle storie dei partecipanti e reinquadramento in una più ampia cornice narrativa di senso;
- coinvolgimento attivo e collaborazione dei partecipanti nel negoziare e validare il significato delle storie.



Nella procedura definita da Ollerenshaw e Creswell (2002) di *restorying*, sulla base dell'individuazione di elementi chiave, i testi narrativi si inseriscono in sequenza temporale, nell'elaborazione di una cronologia di esperienze contestualizzate che combina la storia del ricercatore con quelle dei partecipanti.

Dalla guida procedurale considerata, si evince come nel contesto della ricerca narrativa si intrecciano diverse "lenti analitiche". Chase (2005) ne individua cinque:

- la narrazione come veicolo dell'unicità delle azioni umane;
- il ruolo del narratore (voce, atti, scelte verbali);
- il riflesso narrativo dei vincoli dati da contingenze e situazioni sociali;
- la valenza delle narrazioni come *performances* interattive e socialmente situate;
- il modo in cui il ricercatore interpreta il ruolo di narratore e utilizza il materiale empirico per la costruzione di validi risultati.

Si opera, dunque, su tipologie di testi differenti (Rice&Ezzy, 1999), esplorati da vari angoli di visuale, alla luce della peculiarità del contesto di elaborazione.

Il lavoro sui testi si è sviluppato in un processo a sei stadi (Rosenthal&Fischer-Rosenthal, 2004) che ha preso avvio con l'analisi dei dati biografici, ha proseguito con l'esame dei temi, la ricostruzione del caso com'è stato vissuto, l'analisi dei testi individuali, il confronto tra la narrazione e l'esperienza vissuta, la formazione di diversi tipi di narrazione.

L'analisi narrativa si è concentrata sia sulle storie che sui significati emergenti da esse. La ricerca si è realizzata con le narrazioni, nel senso definito da Bamberg (2012), ovvero, concependole come strumenti di esplorazione dell'esperienza contestualizzandola. La specificità dell'approccio narrativo risiede proprio nello sforzo di catturare i processi di costruzione e negoziazione dei significati nei contesti socioculturali nei quali si compiono, nella varietà di *setting* e attraverso differenti pratiche e tecniche.

### *12.2.1 Intervista narrativa, testi e significati generativi*

Per la raccolta delle narrazioni, la tecnica adoperata è stata l'intervista non strutturata, in profondità, di tipo narrativo, nell'ambito del colloquio orientativo, talvolta sollecitata da associazioni libere per superare le eventuali difese anche inconsapevoli degli studenti intervistati a mettersi in gioco raccontandosi,

combinata con la tecnica biografico-interpretativa (Wengraf, 2001). A tal fine, in una prospettiva di co-costruzione e dentro la dinamica dell'interazione prolungata ricercatore-intervistato (Scheurich, 1997), l'intervista narrativa si è posta come attività collaborativa nella quale il ricercatore condivide l'impatto delle storie raccontate.

Per l'analisi dei materiali narrativi raccolti, sono state adottate metodologie orientate sia all'analisi della struttura che della *performance* (Bamberg, 1997), ovvero, rispettivamente concentrate, da un lato, su contenuti e modalità narrative per la comprensione delle motivazioni, dall'altro, sulla forma di conduzione della narrazione, i suoi obiettivi ed il profilo del *target* intervistato. Il *focus* della ricerca narrativa è costituito oltre che dai materiali testuali, soprattutto, dal processo di costruzione e di narrazione situato nello specifico contesto scolastico (Bamberg, Gubrium&Holstein, 2009). Non a caso, l'attenzione è stata prioritariamente volta alla cura della relazione, dell'interazione, della co-costruzione nel processo di scambio ricercatore-partecipante. In questo senso, la ricerca si è sostanziata in un percorso euristico articolato in una varietà di approcci, sia di tipo olistico che categoriale, e di *focus* investigativi, sia in termini di contenuto che di forma (Lieblich, Tuval-Maschiach&Zilber, 1998).

Come descritto sopra, le narrazioni sono state raccolte attraverso un metodo che ha combinato aspetti diversificati. Alla diversificazione del metodo ha corrisposto una rappresentazione composita del materiale narrativo fatta dalle storie narrate dai partecipanti e dalle interpretazioni formulate. Il testo narrativo è stato oggetto di analisi tematica, strutturale e del tessuto dialogico. L'attenzione si è rivolta, quindi, al contenuto narrativo situato nel contesto, ai significati connessi al tessuto narrativo considerando la narrazione come atto comunicativo, all'evoluzione delle storie in quanto artefatti sociali (Riesman, 2008).

La finalità perseguita è stata la raccolta di descrizioni di eventi e accadimenti organizzati in forma di storie categorizzabili in tipologie, per la definizione di una tassonomia (Polkinghorne, 1995).

Per l'analisi strutturale del testo narrativo è stata seguita la procedura di Labov e Waletzky (1997) volta ad isolarne gli elementi costitutivi e le loro funzioni. Intorno alla sintesi iniziale, all'istanza orientativa, alla complicazione, all'istanza

sequenziale e alla chiusura si è sviluppato l'impianto di analisi, volto ad inquadrare la sequenza complessiva degli eventi narrati, a definire le coordinate spazio-temporali, l'identità e i comportamenti dei protagonisti, a scandagliare l'intreccio, l'interdipendenza e le conseguenze delle azioni, per giungere alla conclusione della narrazione.

Emerge l'articolazione complessa della ricerca narrativa condotta. Essa si declina sul piano dell'esperienza intrasoggettiva e su quello empirico dell'esperire. Sul primo piano, essendo il mondo interno del soggetto l'oggetto d'indagine, le narrazioni sono un riflesso identitario ed esigono un approccio in profondità; sul secondo, si mira alla comprensione del significato e delle implicazioni contestuali di esperienze individuali e collettive, campi e corsi di azione, situazioni problematiche (Striano, 2021, 170-176).

All'interno del programma di ricerca in esame, la ricerca narrativa si è concentrata sulle esperienze di vita e le loro implicazioni educative, focalizzando l'attenzione sulle relazioni e i contesti di matrice educativa ma allargando lo sguardo anche a quella che Striano definisce «ricostruzione riflessiva di legami e connessioni intergenerazionali, che includono eventi passati e anticipano quelli futuri, in una varietà di luoghi e contesti» (ivi, 176).

In una cornice epistemologica di tipo naturalistico, il processo euristico messo in campo attraverso l'applicazione del dispositivo narrativo in *setting* naturali, assume un'unità di analisi complessa, data dall'agire educativo e dalle forme di conoscenza che esso implica, contemplando, dunque, dimensioni intenzionali, pratiche e tacite. Il percorso ha consentito l'esplicitazione e ha favorito l'acquisizione di consapevolezza circa intenzioni e motivazioni delle azioni analizzate e narrate, delle strutture di conoscenza sottese al dispiegarsi dei corsi di azione, nonché i processi di costruzione di tali strutture di conoscenza. Il dispositivo narrativo attiva, dunque, una dinamica che favorisce l'emersione degli interessi conoscitivi dei soggetti coinvolti e le forme di razionalità che informano il loro agire, attraverso la costruzione di forme di conoscenza trasformativa della pratica e generative di nuove chiavi interpretative della stessa (ivi, 177-179).

Nel programma di ricerca educativa in oggetto, il dispositivo narrativo ha consentito di esplicitare, da un lato, la posizione epistemica degli studenti

intervistati, in quanto soggetti agenti in situazione e, quindi, la loro visione del loro agire, influenzato dal *background* culturale di appartenenza, dalla propria storia e dalle proprie esperienze; dall'altro, di ricostruire quel complesso di credenze, preconcetti e teorie implicite che pesano sull'agire dei soggetti all'interno dello specifico contesto scolastico, quale ambiente educativo connotato socioculturalmente e configurante "panorami" complessi, segnati da una molteplicità di visioni e azioni (Kitchen, 2006).

Per esplorare questi panorami, entro i quali si stagliano sguardi e percorsi dei vari attori, nell'intreccio delle loro storie e relazioni, abbiamo assunto una posizione riflessivamente connotata, con una postura eticamente regolata, che ci ha consentito di essere accolti e riconosciuti come parte integrante del contesto scolastico, quale risorsa funzionale ad una migliore comprensione dei processi di transizione, in una prospettiva di tipo fenomenologico ed ermeneutico.

Se l'impostazione fenomenologica presuppone distanziamento e sospensione di giudizio e narrazione su di sé e sulla realtà in esame per la configurazione di uno spazio di manifestazione di intenzionalità e costruzione di storie, quella ermeneutica richiede il vaglio continuo delle inevitabili precomprensioni che accompagnano lo sforzo di comprensione di testi e storie sedimentati in esperienze e tradizioni diverse. Si tratta di un lavoro di ricerca che Czarniawska (2018) definisce di "ricontestualizzazione" delle narrazioni.

Le condizioni alla base del processo di comprensione in un dato contesto si definiscono di volta in volta fondendo gli orizzonti di testi ed interpreti nella dinamica familiarità/estraneità. Questa continua attività di progettazione, secondo Striano (ivi, 178), qualifica il lavoro di ricerca, ricucendo quella frattura interpretativa tra differenti orizzonti di senso di cui parla Gadamer (1983). Risiedere nei contesti di ricerca è fondamentale per cogliere le narrazioni, in quanto, come sostiene Polkinghorne (1995) esse sono "incorporate" nei contesti ed è mobilizzandole che si attiva il loro potenziale conoscitivo e trasformativo (Striano, op.cit., 178). Significa adottare uno sguardo al contempo idiografico e narrativo, teso sia a descrivere, interpretare e comprendere la realtà investigata che a rintracciare significati nel ripercorrere la traiettoria evolutiva di attività, pratiche, relazioni e percorsi di partecipazione.

### 12.3 “Le fatiche di Ercole”

Posto che la realtà educativa è un sistema profondamente complesso, da analizzare e descrivere secondo una logica sia deduttiva che interpretativa, la tipologia di ricerca scelta nell’ambito del progetto Orienta<sup>intempo</sup> integra modalità qualitative o “idiografiche” e modalità quantitative o “nomotetiche”. Sul piano del trattamento del materiale empirico, ne conseguono due livelli di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati. Il materiale empirico da esaminare consta, infatti, da un lato, di informazioni rilevate attraverso la compilazione di schede operative, la realizzazione di documenti prodotti durante il coinvolgimento degli studenti alle attività e la somministrazione delle sezioni strutturate dell’intervista e, dall’altro, di informazioni rilevate tramite l’osservazione esperienziale, i testi elaborati dagli studenti, i materiali prodotti dall’intervista non strutturata e dal colloquio orientativo.

Le informazioni rilevate secondo modalità di indagine strutturate non saranno oggetto di analisi in questa sede. Qui l’attenzione si concentra, invece, sui testi.

In particolare si affronta l’analisi dei dati relativi ad una delle schede operative proposte<sup>6</sup>, tratta e riadattata da ISFOL (Grimaldi, Barruffi & Porcelli, 2006).

La scheda (cfr. Appendice) propone alcune situazioni critiche che richiedono al partecipante, dapprima, di lavorare individualmente e, in un secondo tempo, in gruppo, con l’obiettivo di cercare soluzioni al problema, per poi confrontarsi insieme rispetto alle soluzioni elaborate.

In questa sede, l’attenzione si concentra sulle risultanze empiriche relative esclusivamente alla prima situazione problematica. I partecipanti alle attività hanno avuto la possibilità di scegliere con quale situazione critica confrontarsi nell’ambito delle cinque proposte. La prima situazione descrive il caso in cui l’alunno al primo anno del suo corso di studi registra un risultato insufficiente rispetto al primo compito in classe svolto. I partecipanti che hanno scelto di confrontarsi con questa situazione critica, hanno risposto a tre domande:

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?
2. Quali pensieri ti vengono in mente?

---

<sup>6</sup> Per la considerazione del generale programma di attività, nella sua complessiva articolazione in moduli e per l’approfondimento dell’insieme di schede operative che lo compongono, cfr. Mannese (2019, 67-153).

### 3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

Al fine di favorire la riflessione sul proprio *modus operandi*, infine, si chiede al partecipante se è migliorata la sua conoscenza rispetto al proprio modo di reagire alle situazioni critiche.

La situazione critica in oggetto è stata scelta da n. partecipanti. Come si evidenzia nella sezione assiologica, sono state esaminate le loro risposte agli *items* considerati sopra.

L'analisi privilegia approcci comprendenti, finalizzati alla comprensione del significato dei comportamenti dei soggetti e dei testi da loro prodotti, facenti capo ai filoni dell'ermeneutica e della fenomenologia.

## 12.4 Frammenti autobiografici

In S.M.A.R.T. *giovani*, l'analisi degli attori, dei processi, degli effetti e degli impatti dell'Orientamento in fase precoce riferita ai percorsi di maturazione delle scelte in età preadolescenziale (Silbereisen, Eyferth, Rudinger, 1986; Schulenberg, Maggs, Hurrelmann, 1997; Fonzi, 2002; Aleni Sestito, Menna, Parrello, 2006) si iscrive nella prospettiva epistemologica della ricerca narrativa come “metodologia di ricerca relazionale” (Striano, 2021, 179) che evidenzia gli attriti nelle dinamiche interpersonali e le tensioni contestuali emergenti, attraverso la redazione di note di campo e report intermedi e finali, per la restituzione narrativa del processo euristico. Alla base della ricerca vi è il costrutto di *shifting storied landscapes* (cfr. Clandinin et al., 2010) (“panorami storicizzati in cambiamento”); questi panorami fanno da cornice alle vite degli adolescenti intervistati.

In coerenza con il *framework* epistemologico e con l'oggetto della ricerca rappresentato dalle esperienze soggettive «che si configurano come fenomeni traducibili in storie, ovvero in narrazioni, esse stesse lette in chiave fenomenologica» (Striano, 2021, 180), il metodo utilizzato è quello autobiografico.

La narrazione è, al contempo, il fenomeno da studiare e la tecnica di ricerca.

Lo sforzo sta nel mettere a fuoco alcune dimensioni dell'esperienza indagata: la temporalità (passato, presente, futuro), la socialità (la dialettica interno-esterno, personale-sociale); i luoghi (fisici, delle esperienze vissute e raccontate) (ibidem).

La ricerca narrativa si concentra sulle storie sia vissute che raccontate. L'intervista

libera, non strutturata, nella forma del colloquio di orientamento in profondità, prende avvio con un *incipit* narrativo riguardante la propria storia e la futura prospettiva di formazione, lavoro, professione, nell'ottica della costruzione di carriera e della definizione identitaria. L'intervistato è lasciato libero di raccontarsi, tratteggiare il suo profilo e solo quando si verificano "blocchi" nell'eloquio, si forniscono ulteriori stimoli. Il riferimento principale è costituito dal modello della *Vocational Identity*, in base al quale nello stabilire un'identità vocazionale si rinvia in buona sostanza al modo di rispondere alla domanda: "Chi diventerò nel lavoro?". Il ricercatore affianca i partecipanti nei loro panorami contestuali fino a raggiungere una mutua compenetrazione. Come sottolinea Striano (ivi, 181), questa profonda implicazione si pone come risorsa ma anche come limite, per via dell'invischiamento nel contesto. Questo "affiancamento" si è realizzato in micro-contesti scolastici, creati per la narrazione come spazi di ascolto. Per la raccolta delle narrazioni si è fatto ricorso a note sul campo poi confluite in report.

Lo studio prende forma nel contesto educativo-formativo e fa emergere frequentemente tensioni legate alle dinamiche scolastiche, oltre che familiari ed intrapersonali, da cui, talvolta, si sono generate «contronarrative che conferiscono nuova forma alle storie di vita individuali e ai panorami contestuali» (ibidem). Il taglio fenomenologico, descrittivo ed interpretativo dell'indagine consente di identificare dinamiche e processi che attraversano i contesti, nel confronto narrativo basato su narrazioni che configurano matrici di senso e significato (ivi, 182).

Ciò che si intende esplorare attiene ad alcune dimensioni dell'orientamento al futuro – decisionalità (vita personale: impegno, esplorazione, paura di perdere l'altro; vita professionale: impegno, esame realtà – svalutante - seconda scelta, sogno), internalità/esternalità (sfida/rischio, conoscere se stesso, fiducia/sfiducia in sé, autonomia/controllo emotivo-autonomia temuta, apertura a molte possibilità), capacità di reperire informazioni e supporto sociale (Altri significativi (genitori, nonni, amici, docenti/professori/tutor) chiamati in causa per supporto mancato, ricevuto o richiesto) (Cozzolino, Menna, Parrello, 2010), tenendo conto delle numerose ricerche volte ad evidenziare l'importanza dello stile di decisionalità nella progettazione e definizione, da parte degli adolescenti, del proprio futuro (Savickas, Jarjoura, 1991; Gati et al., 2000, Di Fabio, Bernaud, 2006, Young, 2006).

In tale quadro teorico, si afferma la decisionalità come dimensione complessa da analizzare in funzione di elementi con i quali questa interviene (Lucas, 1993; Nota, 1999).



*Sezione assiologica*

***Dispositivi per la formazione dei talenti: dal programma di ricerca-azione ad un modello di sviluppo del ciclo del valore***

### **13. Interpretazione e discussione dei risultati empirici**

In coerenza con i presupposti della fondazione filosofica ed epistemologica del lavoro la presentazione dei dati si allinea al principio fenomenologico per cui: «una ricerca che ha per oggetto testi in cui i partecipanti danno voce ai loro pensieri, alle loro teorie per quanto germinali siano, alle loro riflessioni sull'esperienze, è densa della soggettività singolare dell'altro. Ciò obbliga a cercare un modo di approssimarsi al dire dell'altro tale da salvaguardare la singolarità di ogni scrittura» (Mortari, 2019b, 32). All'interno del lavoro di analisi condotto, l'elaborazione di concettualizzazioni in grado di carpire e consegnare l'essenza del fenomeno rende centrale i testi prodotti dai partecipanti.

Così, in linea con il principio della cura e della fenomenologia empirica, l'espressione dei preadolescenti si “conserva parlante” (cfr. Mortari, 2010). Di conseguenza, occupano un ampio spazio sia il *coding system* prodotto dal processo analitico che un prospetto che riporta in corrispondenza di ogni etichetta l'esemplificazione nella forma di lacerti dei testi dei partecipanti. I dati vengono presentati, dunque, per supportare e valorizzare l'essenza delle loro espressioni, riordinandole, evidenziandole e sintetizzandole.

Dopo aver illustrato le tre linee di azione progettuale nella loro interezza, con riferimento ai primi due percorsi di orientamento realizzati, si prenderanno in esame specifici segmenti di attività, processi e risultati, mentre per quanto riguarda T.A.L.E.N.T.I. l'analisi si concentrerà sull'impostazione epistemologica e metodologica del progetto.

#### **13.1 L'approccio fenomenologico e biografematico ai contenuti narrativi**

Come anticipato, l'analisi dei contenuti narrativi verte sul materiale empirico relativo alle prime due linee di azione progettuale: *Orientaintempo* e *S.M.A.R.T.giovani*, in quanto T.A.L.E.N.T.I. è ad oggi in corso di realizzazione.

Al fine di garantire la massima valorizzazione della forte co-implicazione autobiografica trasversale all'intero impianto del complessivo programma di

ricerca-azione messo in campo, l'intento è stato quello di non inseguire una forzosa oggettivazione delle narrazioni entro rigidi schemi di categorizzazione.

La trascrizione e l'analisi dei testi narrativi è avvenuta nell'ambito di una prospettiva fenomenologica eidetica (Mortari, 2007, 2009; Sità, 2012), volta a mettere in luce aspetti diversi del fenomeno oggetto di studio (Sità, op.cit., 62).

Per cogliere essenzialità e, al contempo, singolarità ed unicità dell'esperienza si è individuato nell'approccio fenomenologico l'impostazione metodologica più indicata a porre in primo piano il soggetto rispetto al fenomeno esaminato (ivi, 23), in una prospettiva di ricerca qualitativa che esaltasse la tensione all'approfondimento, nello studio di particolari contesti di formazione ed apprendimento, segnati da un elevato livello di complessità e diversificazione dei fenomeni.

Dal punto di vista operativo, il processo di analisi ha preso avvio con la ripetuta lettura dei testi narrativi e delle narrazioni precedentemente trascritti, per consentire la produzione di commenti rispetto a quanto rilevato. In tal modo, si è addivenuti alla conseguente individuazione di temi emergenti. Le cosiddette *core categories* racchiudono i punti comuni che si evincono dal materiale empirico e che sono stati tradotti in concetti. Attraverso queste operazioni è stato possibile trasformare i commenti iniziali in contenuti concettuali, caratterizzati da un più elevato livello di astrazione e definizione. Rintracciando i collegamenti tra i temi, è stato possibile organizzare uno schema coerente, sulla base del quale, ciascun tema potesse essere poi confrontato con le parole pronunciate dal soggetto che si è raccontato. Ne è derivata una mappa di categorie centrali ancorate alle narrazioni e che di esse sono testimonianza e riscontro (Mortari, 2007).

Per quanto concerne l'analisi del materiale empirico rilevato, nell'ambito del gruppo di ricerca diretto dalla prof.ssa E. Mannese si è attivato un confronto intersoggettivo tra i vari membri che ha sostanziato una vera e propria *investigator triangulation*: a partire dallo stesso quadro teorico di riferimento e applicando gli stessi metodi, le narrazioni sono state analizzate da più ricercatori. Nel processo investigativo, il confronto tiene desta la vigilanza critica circa i propri criteri di studio e di ricerca, innalzandone il livello e contenendo il rischio di distorsioni.

L'analisi del materiale trascritto dalle interviste è stato oggetto, quindi, di un percorso di analisi strutturato, articolato in fasi.

A partire dalla lettura complessiva delle narrazioni raccolte, si è provveduto all'individuazione delle unità di testo significative. Queste unità sono state sintetizzate attraverso la formulazione di una descrizione essenziale, in riferimento alla quale è stata attribuita un'etichetta. L'etichetta restituisce il senso della ricostruzione dei significati che i partecipanti attribuiscono alle esperienze personali e alla partecipazione alle attività laboratoriali del percorso progettuale, delineandone una visione sintetica ed essenziale. I frammenti narrativi restituiscono indizi e tracce di processi ed esiti dell'auto-riconoscimento e della scoperta di sé e dell'autovalutazione del percorso.

La tabella sottostante offre una rappresentazione dei passaggi dell'analisi fenomenologica compiuta, riprendendo lo schema proposto da Capo (2021, 271).

Il complesso di testi narrativi prodotti dai partecipanti costituisce il *corpus* oggetto di analisi fenomenologica.

*Tab. 1 - Step e operazioni dell'analisi fenomenologica*

| <b>Step</b> | <b>Operazioni</b>  |
|-------------|--|
| Primo       | Lettura olistica delle narrazioni raccolte   |
| Secondo     | Rilettura del testo narrativo per individuare le unità significative relative al fenomeno studiato |
| Terzo       | Revisione delle unità ed attribuzione a ciascuna di esse di una descrizione sintetica              |
| Quarto      | Traduzione della descrizione sintetica in un'etichetta   |

*Fonte: Ns. elaborazione.*

### **13.2 Orientaintempo: emozioni, pensieri e decisioni nell'approccio ad una situazione critica**

Con riferimento alle attività programmate nell'ambito del progetto Orientaintempo, in questa sede, l'analisi si concentra solo su uno specifico segmento di attività e i prodotti associati, relativo al lavoro svolto con gli studenti di scuola secondaria di primo grado iscritti a due Istituti scolastici irpini coinvolti nell'implementazione e, complessivamente, a tre plessi presso i quali hanno avuto luogo le attività formative. Il segmento di attività oggetto di analisi è costituito dalla scheda intitolata "Le fatiche di Ercole". La scheda è finalizzata ad indagare e potenziare i fattori cognitivi, emotivi, affettivi, motivazionali e relazionali intervenienti

nell'attività di studio e che influenzano in maniera significativa i risultati di apprendimento.

Al centro dell'attenzione vi è il compito richiesto agli alunni di riflettere su loro stessi, circa la sfera delle loro strategie cognitive e dei loro punti di debolezza nei processi di apprendimento.

Nella prospettiva della scuola come comunità di ricerca-azione-formazione caratterizzata dall'integrazione di strumenti, conoscenze e competenze dei docenti con gli stili cognitivi degli alunni, diventa prioritario offrire agli alunni l'opportunità non solo di acquisire conoscenze relative ai contenuti disciplinari ma anche di crescere come persone, facendo propri gli strumenti metacognitivi necessari per sviluppare la capacità di gestire le dinamiche dell'apprendimento in modo autonomo, relativamente alle competenze trasversali utili per la gestione dei compiti futuri. Ciò presuppone l'impegno da parte del corpo docente di ricercare ed applicare modalità educative sempre più efficaci per gestire l'insegnamento curricolare, in funzione della formazione di un profilo in uscita caratterizzato dall'acquisizione di consapevolezza da parte degli alunni circa i fattori cognitivi ed affettivi che influenzano la qualità dell'apprendimento.

Si pongono, dunque, degli obiettivi trasversali in termini di: acquisizione di un metodo di studio e di lavoro autonomo, della consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nell'apprendimento; accrescimento della fiducia in se stessi; autodefinizione di obiettivi realistici; individuazione di priorità e definizione di strategie di azione; verifica dei propri risultati.

Le attività relative al progetto sono state svolte in orario extra-curricolare. Le azioni sono state messe in campo a partire dall'illustrazione del progetto agli alunni delle classi coinvolte. Dal punto di vista operativo, le fasi descritte nel prospetto riportato sopra in tabella (cfr. ¶ 12.1 "Il *focus* investigativo dei tre studi sul campo") sono state organizzate in funzione dell'esigenza di realizzare le attività con gli alunni dei gruppi partecipanti, restituire loro un *feedback* rispetto al profilo personale e spiegare i risultati in termini di punti di forza e di debolezza delle strategie di apprendimento; focalizzare l'attenzione e approfondire i fattori intervenienti, per prefigurare aree di miglioramento.

In quest'ottica, sono stati applicati strumenti di auto-valutazione, per la rilevazione di dati qualitativi relativi alle competenze "trasversali", ovvero, di tipo metodologico, metacognitivo, strategico e sociale.

L'analisi dei dati non ha fatto emergere particolari criticità. Ciò che si è rilevato particolarmente proficuo è stato il dialogo metacognitivo con gli alunni, che ha favorito in loro l'acquisizione di consapevolezza rispetto ad alcuni aspetti del loro "funzionamento" ai quali prima dell'esperienza progettuale non sapevano riferirsi, che non erano in grado di nominare ed in quanto sconosciuti risultavano difficili da affrontare. Sul piano dell'approccio didattico, i docenti coinvolti hanno tratto conferme, scoperto cause, interpretato *feedback* e, talvolta, sono riusciti ad individuare possibili aree di intervento e di miglioramento.

Nel caso di *Orientaintempo*, il *corpus* oggetto di analisi fenomenologica include le risposte dei partecipanti ad una serie di *incipit* narrativi offerti durante le attività. In particolare sono stati analizzati gli *items* relativi a "cosa provi", "cosa pensi", "cosa decidi", scelti da 108 alunni partecipanti alle attività.

Al fine di comprendere la ricchezza di ciascun vissuto biografico, sono state individuate categorie interpretative ampie. La significatività delle *core-categories* emerse dall'analisi dei contenuti narrativi trascritti si rinviene nello sforzo autobiografico compiuto dai partecipanti. Tale sforzo è stato teso all'individuazione di nuovi indizi di sé sulla base dei quali elaborare una (ri)narrazione a se stessi e agli altri. La prova autobiografica (Baudouin, 2010) ha condotto i partecipanti a riconoscersi, a dare forma e senso al loro percorso di vita, a identificarsi rispetto alla varietà dei luoghi di apprendimento esperiti, a fare il punto riguardo a punti di forza e di debolezza, a prefigurare i loro progetti di vita e ad interrogarsi circa la loro fattibilità.

Attraverso l'analisi del materiale narrativo raccolto sono state isolate le seguenti *core-categories*.

Da una ricodifica dei principali lemmi relativi all'*item* "cosa provi?", ricorrono principalmente i seguenti stati emotivi: tristezza, disperazione, disagio, senso di colpa, rabbia, amarezza, dispiacere, irritazione, nervosismo, delusione, disappunto, vergogna, sensazione di insuccesso, paura, difficoltà, preoccupazione, dolore,

insoddisfazione, senso di fallimento, paura di insuccesso, shock, confusione, malessere, pianto.

Si evince la tendenza preponderante ad affrontare l'iniziale demoralizzazione con positività per canalizzare le energie in direzione di uno sforzo rimotivazionale, per cui al pentimento, segue l'accettazione e l'autoconvincimento della possibilità di riuscire.

Per quanto riguarda i successivi *items* – “Quali pensieri ti vengono in mente?”, “Cosa decidi di fare?”, di seguito si riportano i rispettivi *coding system* (tab. 2).

La tabella 3 illustra lo schema dell'analisi fenomenologica messa in campo, assumendo come oggetto le unità di testo narrativo. Sono riportati nella colonna a sinistra le risposte dei partecipanti, a seguire le etichette attribuite all'unità testuale, e poi, l'area di significato trattata dal partecipante e individuata in fase di analisi (Mortari, Sità, Castagnaro, 2008).

Tab. 2 - Coding system cluster di risposte relative a secondo e terzo item

**CLUSTER Codifica per definizione Etichette**

---

|          |   |
|----------|---|
| PENSIERI | <p>Comunicazione ai genitori</p> <p>Concentrazione sulla propria performance autovalutazione</p> <p>Concentrazione sulla propria performance autovalutazione; doversi impegnare di più</p> <p>Debole fiducia nelle proprie capacità</p> <p>Debole fiducia nelle proprie capacità; Reazione genitori</p> <p>Doversi impegnare di più</p> <p>Doversi impegnare di più, opinione genitori</p> <p>Doversi impegnare di più; evitare punizione</p> <p>Doversi impegnare di più; fiducia nelle proprie capacità</p> <p>Doversi impegnare di più; modificare opinione docenti</p> <p>Doversi impegnare di più; preoccupazione punizione</p> <p>Fallimento difficile da elaborare</p> <p>Fiducia nelle proprie capacità</p> <p>Fiducia nelle proprie capacità; interrogativo su reazione di genitori, docenti e compagni di classe</p> <p>Fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare</p> <p>Implicazioni media voti</p> <p>Incapacità, mancanza di fiducia nelle proprie capacità</p> <p>Interrogativo su come migliorare</p> <p>Interrogativo su come migliorare; Fiducia nelle proprie capacità e nelle proprie possibilità di riuscita</p> <p>interrogativo sulla reazione dei genitori</p> <p>Interrogativo sulle conseguenze scolastiche del risultato negativo</p> <p>Interrogativo sulle conseguenze scolastiche del risultato negativo; reazione dei genitori</p> |
|----------|---|



**CLUSTER Codifica per definizione Etichette**

---

Non tornare più a scuola; pensare ad altro

Presa d'atto dell'insuccesso

Presa d'atto dell'insuccesso; attribuzione di colpa

Presa d'atto dell'insuccesso; fiducia nelle proprie capacità

Preoccupazioni

Reazione dei genitori

Scarsa fiducia nelle proprie capacità; timore opinione altrui

Scarsa fiducia nelle proprie capacità; timore opinione altrui

Sforzo rimotivazionale

Doversi impegnare di più; modificare opinione docenti

---

DECISIONI Affrontare la situazione: autovalutazione della propria performance per migliorare

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto (non amo voti bassi e voglio raggiungere obiettivi)

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto (voti bassi rendono triste)

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare a docenti e genitori la sua capacità

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare al docente la sua capacità

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare al docente la sua capacità e per la riuscita del percorso

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto ed evitare reazione dei genitori

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto per orgoglio personale

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto; sincerità coi genitori

Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare per la felicità dei genitori

Affrontare la situazione: studiare di più per raggiungere il massimo

Affrontare la situazione: studiare perché è importante

**CLUSTER Codifica per definizione Etichette**

---

Autovalutazione performance per finalizzare il miglioramento delle proprie conoscenze

Comunicazione ai genitori

Distoglimento del pensiero dalla situazione problematica

Il sentimento di paura ha il sopravvento rispetto alla decisione di agire

Immediato distoglimento del pensiero dalla situazione problematica e successivo fronteggiamento studiando di più per migliorare il voto

Nascondere ai genitori

Richiesta suggerimenti ai docenti

Sincerità coi genitori

Sopravvento dello stato d'animo negativo sulla capacità di agire

---

*Fonte: Ns. elaborazione.*

Tab. 3 – Schema di analisi delle unità di testo narrativo

| EMOZIONI   |  | PENSIERI   |   |  | DECISIONI  |  |   |
|--|--|--|---|--|--|--|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                                  | ETICHETTE                                 | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| provo tristezza perché credo che non mi sono impegnata a fondo in questo compito | tristezza                                    | in mente penso che mi dovrei impegnare di più                        | Doversi impegnare di più                  | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni intrinseche: senso di autoefficacia)   | Per affrontare decido di studiare per migliorare il mio voto nel prossimo compito  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                         | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza, disperazione  | tristezza, disperazione                      | che mi dovrei impegnare di più, studiare di più per avere buoni voti | Doversi impegnare di più                  | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | impegnarmi e studiare di più, stare attento durante le lezioni per assimilare gli argomenti; essere sempre sinceri coi genitori sui voti e sui compiti | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto; sincerità coi genitori | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| molta tristezza e disagio  | tristezza, disagio, senso di colpa           | come dirlo ai miei e come reagiranno                                 | interrogativo sulla reazione dei genitori | Giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)  | dirlo ai miei e pensare avanti così non mi sento troppo in colpa   | Sincerità coi genitori   | Ricerca sostegno educativo-formativo  |

| EMOZIONI   |  | PENSIERI   |  |  | DECISIONI   |  |   |
|--|--|--|--|--|---|--|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE                                  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?                                  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| tristezza  | tristezza                                    | come dirlo a mia madre   | interrogativo sulla reazione dei genitori  | Giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)  | non dirlo a mia madre                                 | Nascondere ai genitori   | Non coping - evitamento   |
| Provarei tristezza, perché pur essendomi impegnata, non sono riuscita ad avere un buon voto, e ciò vuol dire che la prossima volta dovrò impegnarmi di più | tristezza                                    | che dovrò impegnarmi tanto se voglio ottenere un buon risultato                          | Doversi impegnare di più                   | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni intrinseche: senso di autoefficacia) | decido di iniziare a studiare e impegnarmi al massimo | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| provo sensazione di rabbia e nello stesso tempo di disperazione  | rabbia, disperazione                         | il primo pensiero è di non tornare più a scuola e il secondo è di pensare ad altre cose. | Non tornare più a scuola; pensare ad altro | Voglia di evadere/Stile evasivo - non affrontare il problema   | m.r.  |  |   |

| EMOZIONI  |  | PENSIERI   |                                   |  | DECISIONI  |  |   |
|---|--|--|-----------------------------------|--|--|--|---|
| Cosa provi?   | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE                         | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Credo che io sarei triste perché mi aspettavo un bel voto   | tristezza                                    | I pensieri che mi vengono in mente sono di disperazione, anche perché quando cerchi di impegnarti e non hai bei risultati è una brutta cosa e non facile da superare | Fallimento difficile da elaborare | Debole atteggiamento resiliente  | Cerco di migliorare per la prossima verifica o interrogazione per dimostrare alla prof che sono brava e studio | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Tristezza e amarezza, cercherò di impegnarmi per migliorare   | Tristezza e amarezza                         | pensieri triste e pensieri di migliorare   | Interrogativo su come migliorare  | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno                                 | Affronto questa situazione con maturità e cerco di recuperare  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Dipende dalle materie, se è una materia come l'inglese mi dispero, se invece è matematica è tutto normale | Disperazione se è una materia preferita      | Mi impongo di studiare di più e di impegnarmi  | Doversi impegnare di più          | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni intrinseche: senso di autoefficacia) | Studiare di più  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |  | PENSIERI   |   |   | DECISIONI  |  |   |
|---|--|--|---|---|--|--|---|
| Cosa provi?   | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| credo che anche a me mi è successo e mi sento triste perché mi sono impegnatama non ho raggiunto la sufficienza                                     | tristezza                                    | penso che non ci riuscirò mai oppure la prossima volta ci riuscirò ma di solito non è così   | Incapacità, mancanza di fiducia nelle proprie capacità  | Debole senso di autoefficacia   | migliorare perché non voglio rovinare la media ma anche per dimostrare alla prof che ci riuscirò | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare al docente la sua capacità | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Tristezza   | tristezza, senso di colpa                    | se prendo un brutto voto mi sento in colpa   | Senso di colpa  | Debole atteggiamento resiliente   | studiare perché è importante   | Affrontare la situazione: studiare perché è importante   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione intrinseca |
| Mi dispiace molto e mi irrita anche un po' ma allo stesso tempo so che quella lezione non l'avevo capita molto, quindi da una parte non mi dispiace | dispiacere, irritazione                      | Penso cosa mi direbbero i miei genitori, se si arrabbieranno o capiranno la mia situazione. Oppure cosa direbbero gli altri insegnanti sul voto e i nuovi compagni | Fiducia nelle proprie capacità; interrogativo su reazione di genitori, docenti e compagni di classe | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | Decido di aggiustare il voto con interrogazioni e il prossimo compito scritto                    | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |  | PENSIERI  |   |   | DECISIONI  |  |   |
|---|--|---|---|---|--|--|---|
| Cosa provi?   | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo                             | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| m.r.  |  | Che non ho studiato, devo stare più attento in classe e non mi sono impegnato   | Presa d'atto; fiducia nelle proprie capacità  | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | Studiare   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Provo tristezza e sono nervoso perché penso che non migliorerò, mi demoralizzo però dopo mi convinco che posso migliorare | tristezza, nervosismo, iniziale demoralizzazione, sforzo rimotivazionale | I pensieri che mi vengono in mente sono: sarò bocciato per questo voto, anche se è solo uno, ma anche a quello che dice mia madre: non fa niente se è solo uno, puoi migliorare | Interrogativo sulle conseguenze scolastiche del risultato negativo; reazione dei genitori | Giudizio adulti significativi (genitori, docenti)   | Decido di cercare di recuperare perché voglio rimettermi a posto facendomi interrogare, migliorare nella prossima prova e intervenire molte volte quando qualcuno non sa qualcosa e dirla io | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |   | PENSIERI  |  |  | DECISIONI  |  |   |
|---|---|---|--|--|--|--|---|
| Cosa provi?   | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Provo dispiacere e inoltre ci resto un bel po' male perché vorrei raggiungere una sufficienza | Dispiacere                                  | Mi viene in mente ciò che ho ripetuto e che non ho ripetuto e che erano nel compito | Concentrazione sulla propria performance autovalutazione | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno | Decido di recuperare perché non amo tanto avere delle insufficienze inoltre per raggiungere gli obiettivi prefissati | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto (non amo voti bassi e voglio raggiungere obiettivi) | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Delusione, rabbia, disappunto   | Delusione, rabbia, disappunto               | m.r.  |  |  | m.r.   |  |   |
| prova vergogna perché la madre la sgriderebbe   | Vergogna                                    | m.r.  |  |  | lo direbbe alla madre  | Comunicazione ai genitori  | Non coping - ricerca sostegno educativo-formativo                                   |
| m.r.  |   | di migliorare e recuperare il brutto voto   | Interrogativo su come migliorare                         | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno | decido di mettermi di impegno per un po' di tempo e di recuperare il tutto   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |



| EMOZIONI  |   | PENSIERI  |  |  | DECISIONI  |   |   |
|---|---|---|--|--|--|---|---|
| Cosa provi?   | temi significativi - stato emotivo/ d'animo                               | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Provo insuccesso e tristezza, un vuoto totale non essendo riuscito a raggiungere il mio obiettivo determinante per dare una buona impressione ai docenti e importante per la buona riuscita alla fine del percorso di studi | Sensazione di insuccesso, tristezza, vuoto                                | Penso che io posso migliorare e anche che nulla sia perduto, Inoltre, mi è servito di lezione, non avendo studiato e quindi preso questo voto | Interrogativo su come migliorare; Fiducia nelle proprie capacità e nelle proprie possibilità di riuscita | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno | Decido di mettermi a studiare seriamente e impegnarmi con tutto me stesso, perché voglio recuperare il brutto voto | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare al docente la sua capacità e per la riuscita del percorso | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Inizialmente me ne pento molto, poi me ne faccio una ragione e mi convinco che riuscirò a recuperarlo   | Pentimento, accettazione, autoconvincimento della possibilità di riuscire | la preoccupazione per cosa dire ai miei genitori e la voglia di recuperare  | interrogativo sulla reazione dei genitori  | Giudizio adulti significativi (genitori, docenti)  | decido di recuperare impegnandomi e studiando perché non immagino cosa potrebbe dire mia madre                     | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto ed evitare reazione dei genitori                                       | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI   |   | PENSIERI  |  |   | DECISIONI  |   |   |
|--|---|---|--|---|--|---|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Ci rimango male per l'insuccesso   | Delusione                                   | d non aver capito bene gli argomenti  | Fiducia nelle proprie capacità                           | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | Decido di ripetere l'argomento e di studiare di più  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                        | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| provo disperazione perché anche se mi sono messo di impegno, ho preso un brutto voto   | Disperazione                                | Mi vengono in mente le parole che dirà mia mamma e la faccia che farà. Poi penso che devo migliorare per far felice i miei genitori | Debole fiducia nelle proprie capacità; Reazione genitori | Debole senso di autoefficacia   | decido di recuperare ed impegnarmi   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare per la felicità dei genitori   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Provarei vergogna verso me stessa perché prendere un voto basso la prima settimana per me sarebbe una vergogna e soprattutto delusione | Vergogna, delusione, tristezza              | molta tristezza e vergogna  | Sopraffazione emotiva                                    | Presa d'atto dell'insuccesso  | decido di iniziare a studiare in modo costante per prendere voti più alti così posso anche essere fiera di me stessa | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto per orgoglio personale | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione intrinseca |

| EMOZIONI   |  | PENSIERI  |  |  | DECISIONI   |   |   |
|--|--|---|--|--|---|---|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                                       | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| provo un po' di rabbia   | Rabbia                                       | penso che se avessi studiato di più avrei preso un voto più accettabile   | Fiducia nelle proprie capacità                         | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)                                      | cerco di pensare di impegnarmi di più sul prossimo compito per recuperare | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto          | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Tanto dispiacere perché è brutto prendere un'insufficienza soprattutto all'inizio del primo anno | Dispiacere                                   | La mia morte, se lo vengono a sapere in miei genitori                     | Reazione dei genitori                                  | Giudizio adulti significativi (genitori, docenti)  | Provo a studiare più approfonditamente per cercare di recuperare il voto  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto          | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza perché il compito è andato male e non è risultato sufficiente                          | tristezza                                    | che al prossimo compito dovrei studiare per raggiungere un buon risultato | Doversi impegnare di più                               | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni intrinseche: senso di autoefficacia) | di mettermi a studiare bene così i voti saranno sufficienti               | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto          | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| paura  | Paura, difficoltà                            | che mi trovo in difficoltà, ho sbagliato e mi metto paura                 | Presenza d'atto dell'insuccesso; attribuzione di colpa | Presenza d'atto dell'insuccesso  | mi metto paura  | Il sentimento di paura ha il sopravvento rispetto alla decisione di agire | Non coping  |

| EMOZIONI   |  | PENSIERI                                  |   |  | DECISIONI   |  |   |
|--|--|---|---|--|---|--|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo                         | Quali pensieri ti vengono in mente?       | ETICHETTE                                       | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Tristezza, preoccupazione e rabbia (contro me e la prof) | Tristezza, preoccupazione, rabbia nei confronti propri e del docente | Come lo dico ai miei?                     | interrogativo sulla reazione dei genitori       | Giudizio adulti significativi (genitori, docenti)  | Nascondere le prove del brutto voto, perché se no i miei mi danno una punizione | Nascondere ai genitori   | Non coping - evitamento   |
| tristezza  | tristezza  | che non ho studiato                       | Presenza d'atto; fiducia nelle proprie capacità | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)  | di studiare di più per rendermi più soddisfatto                                 | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| mi sento male perché non voglio che prenda brutti voti   | Dispiacere   | che devo studiare, devo stare più attenta | Doversi impegnare di più                        | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | di farmi interrogare e prendere buoni voti                                      | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| stanchezza   | Stanchezza   | m.r.                                      |   |  | di studiare prima   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI   |   | PENSIERI  |                                       |   | DECISIONI   |   |   |
|--|---|---|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                   | ETICHETTE                             | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Mi sento triste e delusa ma lascio perdere e cerco di migliorare | Tristezza, delusione                        | Il pensiero di essere ignorante e diversa dagli altri | Debole fiducia nelle proprie capacità | Debole senso di autoefficacia   | Ovviamente cerco di migliorare ma per non pensarci troppo ascolto un po' di musica semplicemente perché grazie alla musica riesco ad esprimermi e a sfogarmi senza problemi | Immediato distoglimento del pensiero dalla situazione problematica e successivo fronteggiamento studiando di più per migliorare il voto | Evitamento/Coping   |
| rimango male e mi arrabbio                                       | Delusione, rabbia                           | perché non ho studiato?                               | Fiducia nelle proprie capacità        | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | inizio a studiare di più  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto  | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| mi sento male perché ho preso un brutto voto                     | Dispiacere                                  | che io sono stupido                                   | Debole fiducia nelle proprie capacità | Debole fiducia nelle proprie capacità   | studio così al prossimo compito lo farò bene  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto  | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Un nodo allo stomaco   | Malessere (metafora)                        | che ho preso un brutto voto                           | Presenza d'atto dell'insuccesso       | Presenza d'atto dell'insuccesso   | m.r.  |   |   |

| EMOZIONI   |   | PENSIERI   |   |  | DECISIONI   |  |   |
|--|---|--|---|--|---|--|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                | ETICHETTE                                 | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| tristezza e rabbia   | tristezza, rabbia, pianto                   | quelli di migliorare e recuperare quel brutto voto | Doversi impegnare di più                  | Debole fiducia nelle proprie capacità - prevalente timore per giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)  | mi arrabbio, mi metto a piangere e poi mi rilasso perché non sopporto di parlare di brutti voti | Distoglimento del pensiero dalla situazione problematica         | Non coping - evitamento   |
| sono triste  | tristezza                                   | cosa mi diranno mamma e papà                       | interrogativo sulla reazione dei genitori | Giudizio adulti significativi (genitori, docenti)  | di impegnarmi di più per avere un bel voto  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| mi sento delusa da me stessa perché non sono riuscita ad arrivare alla sufficienza | Delusione                                   | che potrei fare di più                             | Doversi impegnare di più                  | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | di studiare di più per prendere un bel voto   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI   |  | PENSIERI   |                                  |   | DECISIONI  |  |   |
|--|--|--|----------------------------------|---|--|--|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE                        | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| mi sento delusa da me stessa perché non sono riuscita ad arrivare alla sufficienza | Delusione                                    | che la prossima volta devo impegnarmi di più per raggiungere un voto sufficiente | Doversi impegnare di più         | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | cerco di essere più attenta in classe e di farmi interrogare per recuperare il brutto voto preso in precedenza | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                             | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza  | tristezza                                    | come migliorare  | Interrogativo su come migliorare | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno  | decido di studiare di più  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                             | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza  | tristezza                                    | che la prossima volta devo studiare di più e impegnarmi a prendere un buon voto  | Doversi impegnare di più         | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | di impegnarmi a prendere un bel voto perché non mi piace prendere brutti voti, mi rende triste                 | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto (voti bassi rendono triste) | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |  | PENSIERI   |  |   | DECISIONI   |  |   |
|---|--|--|--|---|---|--|---|
| Cosa provi?   | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo                         | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Ieri ho fatto il mio primo compito. Non avevo la minima idea di come si facesse. Ero anche molto agitata e presa dal panico, ho sbagliato | <i>Self-control</i> nella definizione della situazione di insuccesso | Sicuramente non mi sono impegnata come mio solito. Presa dall'ansia perché era una cosa nuova. Ho sbagliato ma spero non succederà di più. | Doversi impegnare di più; fiducia nelle proprie capacità | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | Per non fare accadere più questo, studierò di più e cercherò di non farmi prendere più dall'ansia | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| m.r.  |  | potrei lo stesso recuperare  | Fiducia nelle proprie capacità                           | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | recupero e il prossimo compito andrà meglio   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |



| EMOZIONI   |  | PENSIERI  |  |   | DECISIONI  |  |   |
|--|--|---|--|---|--|--|---|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Mi sentirei davvero male e sarei delusa di me stessa, perché molto probabilmente non ho dato quello che potevo e volevo dare | Delusione                                    | Sicuramente penserei che non sono stata all'altezza. Inoltre, per quanto io abbia un buon rapporto con i miei genitori, penserei un modo per informarli | Debole fiducia nelle proprie capacità; Reazione genitori | Debole senso di autoefficacia   | Non farei niente, resterei in silenzio cercando di trattenere le lacrime e penserei ai miei errori, cercando di evitarli successivamente       | Sopravvento dello stato d'animo negativo sulla capacità di agire   | Depressione - non adattabilità  |
| m.r.   |  | m.r.  |  |   | deciderei di impegnarmi così tanto da riuscire a sorprendere i miei genitori e professori ma soprattutto per recuperare e prender un buon voto | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare a docenti e genitori la sua capacità | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Indifferenza perché si può recuperare, ma anche un po' di dispiacere   | indifferenza, delusione, tristezza           | tristezza   | Fiducia nelle proprie capacità                           | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare) | chiedo consigli alla prof  | Richiesta suggerimenti ai docenti  | Coping - ricerca sostegno educativo-formativo                                       |

| EMOZIONI                                       |  | PENSIERI   |  |  | DECISIONI  |  |   |
|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Cosa provi?                                    | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Mi sentirei triste e sarei delusa da me stessa | Tristezza, delusione                         | Penserei che non ho studiato abbastanza e non mi sono impegnata abbastanza | Fiducia nelle proprie capacità                                 | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)                                      | Mi impegnerei per il prossimo compito in modo da prendere un voto e recuperare | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza                                      | tristezza                                    | che non ho ripassato bene l'argomento                                      | Fiducia nelle proprie capacità                                 | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)                                      | offrirei dei soldi alla professoressa per farmi mettere 10                     | Richiesta suggerimenti ai docenti                                | Coping - ricerca sostegno educativo-formativo                                       |
| dolore   | dolore                                       | fare di meglio   | Doversi impegnare di più                                       | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni intrinseche: senso di autoefficacia) | m.r.   |  |   |
| mi sentirei triste                             | tristezza                                    | penserei che la prossima volta prenderò un bel voto                        | Fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)                                      | decido di studiare di più  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |  | PENSIERI  |  |  | DECISIONI   |  |   |
|---|--|---|--|--|---|--|---|
| Cosa provi?   | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                                       | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Rammarico e mi sentirei in colpa con me stessa per non essermi impegnata abbastanza | Rammarico, senso di colpa                    | mi chiederei cosa ho sbagliato e perché io abbia preso un voto così basso | Concentrazione sulla propria performance autovalutazione           | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno | andrei avanti, senza pensarci e per il prossimo compito mi impegnerei e studierei tanto per prendere un voto migliore | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| tristezza   | tristezza                                    | che non ho studiato   | Presenza d'atto; fiducia nelle proprie capacità                    | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)      | mettermi a studiare   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| provo molta tristezza   | tristezza, rabbia                            | rabbia perché non ho studiato molto                                       | Presenza d'atto; fiducia nelle proprie capacità                    | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)      | decido di studiare di più per migliorare il mio voto  | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| provo soprattutto odio e rancore  | Odio, rancore                                | Mi vengono soprattutto pensieri verso l'ansia e la bocciatura             | Interrogativo sulle conseguenze scolastiche del risultato negativo | Interrogativo sulle implicazioni   | cerco di iniziare a studiare di più e sfruttare le mie competenze   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI         |   | PENSIERI  |                           |   | DECISIONI  |  |   |
|------------------|---|---|---------------------------|---|--|--|---|
| Cosa provi?      | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                                   | ETICHETTE                 | AREE DI SIGNIFICATO                                     | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| tristezza, paura | tristezza, paura                            | tra i primi, quello di dirlo ai miei, ma senza beccarmi una punizione | Comunicazione ai genitori | Giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti) | Lo direi ai miei genitori perché non mi sembra giusto non dirlo e la prossima volta mi metterei più sotto con gli studi per migliorare i miei voti | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto; sincerità coi genitori | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

|  |  |   |                               |                                 |   |   |  |
|--|--|---|-------------------------------|---------------------------------|---|---|--|
| <p>Di fronte a questa situazione, provo dolore, perché le mie aspettative erano alte e mi sentivo pronta perché ho studiato nel migliore dei modi. Sento un vuoto, un senso di insoddisfazione, perché non vedo quel voto adeguato rispetto al mio impegno e non so cosa e come sia potuto accadere. Sento rabbia, sono nervosa, in panico, vorrei spaccare tutto perché non riesco a vedere alcun aspetto positivo e ritengo l'accaduto come la prima</p> | <p>dolore, delusione, vuoto, insoddisfazione, rabbia, nervosismo, senso di fallimento, preoccupazione<br/>parere docenti</p> | <p>Tornata a casa, inizio a ragionare, a riflettere e penso alle parole che mi sono state dette negli anni precedenti: "è normale, in fondo, è il primo anno! I professori sono diversi, il loro metodo di giudizio è diverso" e così via. Cerco di non mortificarmi dicendo a me stessa che, come mi hanno insegnato, le sconfitte sono importanti e ci fanno crescere. Cerco di convincermi che possono accadere cose più gravi e che andrà tutto</p> | <p>Sforzo rimotivazionale</p> | <p>locus of control interno</p> | <p>Per affrontare questa situazione forse non c'è una soluzione precisa, o meglio, dipende dall'individuo! Lo prometto a me stessa che mi impegnerò sempre di più e crederò sempre nelle mie potenzialità, perché è l'unico modo per raggiungere ottimi risultati e far vedere a tutti come sono. Per quanto riguarda i miei genitori, ho paura un po', ma d'altra parte, so che loro mi appoggeranno e cercherò di spiegargli tutto.</p> | <p>Affrontare la situazione: studiare di più per raggiungere il massimo</p> | <p>Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione intrinseca</p> |
|--|--|---|-------------------------------|---------------------------------|---|---|--|

| EMOZIONI   |  | PENSIERI                            |           |                     | DECISIONI            |           |                     |
|--|--|-------------------------------------|-----------|---------------------|----------------------|-----------|---------------------|
| Cosa provi?  | lemmi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente? | ETICHETTE | AREE DI SIGNIFICATO | Cosa decidi di fare? | ETICHETTE | AREE DI SIGNIFICATO |
| sconfitta di cinque lunghi anni e forse gli insegnanti si sono già fatti una loro idea su di me. |  | bene grazie al mio impegno.         |           |                     |                      |           |                     |

| EMOZIONI   |   | PENSIERI   |  |   | DECISIONI   |   |   |
|--|---|--|--|---|---|---|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?              | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?                                      | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Affronto questa situazione vedendo gli errori che ho fatto. Provo tristezza perché mi aspettavo di più | Tristezza, delusione                        | di migliorare                                    | Concentrazione sulla propria performance autovalutazione; doversi impegnare di più | Orientamento all'autovalutazione della propria performance per migliorare intensificando l'impegno  | di studiare di più perché devo far felici i miei genitori | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare per la felicità dei genitori | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| delusione  | Delusione                                   | che ora mio padre mi metterà in punizione        | Reazione dei genitori  | Giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)   | migliorare e recuperare l'insufficienza                   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                      | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| rabbia perché non mi sono impegnato e ho preso un insufficiente e dispiacere                           | rabbia, dispiacere                          | di poter fare di meglio e di mettermi a studiare | Doversi impegnare di più; fiducia nelle proprie capacità                           | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | decidere di studiare                                      | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                      | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |   | PENSIERI  |   |  | DECISIONI  |  |   |
|---|---|---|---|--|--|--|---|
| Cosa provi?   | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Forte delusione per non essermi impegnato abbastanza  | Delusione                                   | Di dover migliorare e di convincere i miei a non mettermi in punizione  | Doversi impegnare di più; evitare punizione                   | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni)) | Studiare molto di più in modo da recuperare l'insufficienza                                | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Sicuramente proverò una sensazione di delusione nei miei confronti e nei confronti dei miei genitori. | Delusione                                   | Mi verranno in mente pensieri nel quale penserò che mi prenderebbero per una persona che non sa le cose e questo è una delle cose più brutte. | Scarsa fiducia nelle proprie capacità; timore opinione altrui | Debole senso di autoefficacia  | Non penserei all'insufficienza che ho preso e studierei di più per avere un voto migliore. | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |



| EMOZIONI   |   | PENSIERI  |   |   | DECISIONI  |  |   |
|--|---|---|---|---|--|--|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Proverei delusione e anche rabbia                            | Delusione, rabbia                           | Di studiare molto di più e far cambiare idea ai professori  | Doversi impegnare di più; modificare opinione docenti         | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | Decido di impegnarmi per raggiungere dei buoni risultati                     | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Dispiacere e paura di non potercela fare nel corso dell'anno | Dispiacere, paura di insuccesso             | probabilmente potrei non farcela e continuare ad andare male durante l'anno. Potrei aver deluso tutti | Scarsa fiducia nelle proprie capacità; timore opinione altrui | Debole senso di autoefficacia   | Migliorare ed impegnarmi di più, cercando di non dare una brutta impressione | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto e dimostrare a docenti e genitori la sua capacità | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |   | PENSIERI                             |  |   | DECISIONI   |  |   |
|---|---|--------------------------------------|--|---|---|--|---|
| Cosa provi?   | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   | Cosa decidi di fare?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| Sono sicuro che io proverò molta delusione e sarò scioccato da ciò. | delusione, shock, confusione                | Confuso. Di studiare molto di più.   | Doversi impegnare di più                                 | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | Non farci caso all'insufficienza e quindi (ovviamente) inizierei a studiare molto di più per far sì che io migliori, dedicandomi molto meno al gioco. | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| dispiacere e anche delusione  | Dispiacere, delusione                       | che non mi sono impegnato abbastanza | Presa d'atto; fiducia nelle proprie capacità             | Forte senso di autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità/nella possibilità di migliorare)   | cercherò di vedere quali sono gli errori per poi non sbagliarli più   | Affrontare la situazione: autovalutazione della propria performance per migliorare | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Sono triste ma è una spinta per fare meglio                         | tristezza, sforzo di positività             | Di dover migliorare                  | Doversi impegnare di più; fiducia nelle proprie capacità | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti/implicazioni) | Cercherò di studiare di più per prendere un bel voto nel prossimo compito   | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                   | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI   |   | PENSIERI  |   |  | DECISIONI                                 |  |   |
|--|---|---|---|--|---|--|---|
| Cosa provi?  | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?                         | ETICHETTE                                   | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?                      | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO   |
| tristezza e delusione  | Tristezza, delusione                        | che devo migliorare   | Doversi impegnare di più                    | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | migliorare per non prendere insufficienze | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| Forte delusione  | Delusione                                   | Preoccupazioni  | Preoccupazioni                              | Debole propensione all'attivazione   | Studiare di più                           | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |
| proverei dispiacere e i miei genitori mi metterebbero in punizione | Dispiacere                                  | come recuperare quel voto e cosa ne pensano i miei genitori | Doversi impegnare di più, opinione genitori | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | studiare di più                           | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

| EMOZIONI  |   | PENSIERI   |  |  | DECISIONI  |   |   |
|---|---|--|--|--|--|---|---|
| Cosa provi?   | temi significativi - stato emotivo/ d'animo | Quali pensieri ti vengono in mente?  | ETICHETTE  | AREE DI SIGNIFICATO  | Cosa decidi di fare?   | ETICHETTE   | AREE DI SIGNIFICATO   |
| provo delusione e preoccupazione  | Delusione, preoccupazione                   | Penso che quel voto potrebbe rovinarmi la media  | Implicazioni media voti                            | Interrogativo sulle implicazioni   | decido di controllare quali errori ho fatto e pensare a perché li ho fatti per migliorare le mie conoscenze sugli argomenti che ho sbagliato   | Autovalutazione performance per finalizzare il miglioramento delle proprie conoscenze | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione intrinseca |
| sicuramente proverei dispiacere e tanta delusione, non sarei fiera di me stessa | Dispiacere, delusione                       | preoccupazione per le punizioni che riceverei a casa dai miei genitori e i modi per cercare di recuperare quel brutto voto | Doversi impegnare di più; preoccupazione punizione | Attivazione- Percezione del senso del dovere di intensificare il proprio impegno (motivazioni estrinseche: giudizio degli adulti significativi (genitori, docenti)/implicazioni) | eliminarerei ogni distrazione e mi concentrerei solo sullo studio. Tutti o quasi tutti i giorni mi farei interrogare per cercare di recuperare | Affrontare la situazione: studiare di più per migliorare il voto                      | Coping - Senso di autoefficacia - Locus of control interno - motivazione estrinseca |

Fonte: Ns. elaborazione secondo lo schema di Mortari, Castagnaro, Sità (2008).

### 13.3 Auto-profilo biografici in S.M.A.R.T. *Giovani*

Oltre alla descrizione già fornita della pratica di orientamento nel dettaglio, con riferimento anche all'approccio adottato, qui si intende restituire uno spaccato della ricerca-azione condotta sul campo, che ha consentito di verificare l'effettiva realizzabilità della pratica secondo l'impostazione concepita e di contribuire alla validazione del più generale programma investigativo e consulenziale, permettendo la definizione di un complessivo percorso di orientamento strutturato e articolato in funzione della specificità del *target*, del contesto e degli obiettivi della relazione educativo-formativa.

Nella prospettiva di massima valorizzazione dell'autenticità e dell'unicità di ciascuna storia dei partecipanti, è stata intrapresa un'analisi basata sul riferimento ai due modelli di analisi delineati da Demetrio (2008): ad andamenti stilistici e biografemato.

In base al modello ad andamenti stilistici, leggendo e comparando le autobiografie essenziali (Capo, 2019) ricavate dall'esperienza sul campo condotta nell'ambito del progetto S.M.A.R.T. *Giovani*, dall'esame di quelli che Demetrio definisce profili autobiografici emergono i tratti qualificanti la tipologia di narrazione rappresentata dal racconto di sé. Questa tipologia contempla i diversi andamenti stilistici riportati e descritti nella tabella sottostante.

Tab. 4 - *Andamenti stilistici di opere auto-biografiche/auto-profilo biografici*

| <b>Andamenti stilistici</b> | <b>Scelte del narratore/Caratteristiche della narrazione</b>  |
|-----------------------------|---|
| erratico                    | il narratore intreccia le sue vicende mediante una composizione di molteplici tematiche e motivi biografici   |
| sequenziale                 | nel dipanare le sue vicende, il narratore adotta prevalentemente un criterio cronologico, ponendo in secondo piano altre dimensioni (introspezione, ecc.)                                     |
| introspettivo               | sebbene adotti un criterio cronologico, il narratore sceglie di venire allo scoperto, finalizzando ogni suo sforzo narrativo in direzione dell'approfondimento delle sue vicende esistenziali |
| teoretico-filosofico        | mettendo sullo sfondo la sua storia, quella dell'Io che si narra, il narratore conferisce rilevanza a motivi, ideali, considerazioni e meditazioni che vanno al di là della sfera personale   |
| lirico-poetico              | nella narrazione si afferma la salienza di temi come l'amore, la felicità, l'inquietudine, ecc.   |
| testimoniale                | il punto di vista del narratore è dominato dall'esigenza di dar voce alla propria verità  |
| corale                      | nel raccontare le sue vicende, il narratore è come se tendesse a ricorrere ad una "voce fuori campo", così da non apparire in maniera netta   |

Fonte: Ns. elaborazione da Demetrio (2008) in Capo (2021, 278).

Il modello di analisi biografematico si focalizza sull'insieme di tracce e indizi del proprio sé, in grado di restituire una rappresentazione unitaria della singolarità del soggetto. Si tratta di quelli che Bruner (1997) definisce indicatori del sé, riguardanti: la capacità di agire, l'impegno, le risorse, il riferimento sociale, la valutazione, la qualità, la riflessività, la coerenza, la posizione.

*Tab. 5 – Indicatori del sé. Modello di analisi biografematico*

| <b>Indicatori</b>             | <b>Aree</b>   |
|-------------------------------|---|
| capacità di agire<br>(agency) | assenza o inconsistenza di intenzioni e/o comportamenti operativi; presenza di azioni e iniziative liberamente intraprese per raggiungere un obiettivo, un traguardo  |
| impegno                       | coerenza con la quale ci si pone rispetto alle azioni pianificate ed intraprese; esprimono: determinazione, spirito di sacrificio, volontà, senso di soddisfazione, incostanza o indecisione  |
| risorse                       | insieme di possibilità, vantaggi e qualità di una persona per il compimento dei propri progetti; esterne: fonti informative, contesti; interne: sfera di competenze, caratteristiche e abilità (volontà, proattività, spirito di iniziativa, empatia, creatività, ecc.) |
| riferimento sociale           | fonte di motivazione, legittimazione, valutazione dei propri intenti ed obiettivi: persone/adulti significativi, mentori, amici, leader; valori, ideali   |
| valutazione                   | pareri che esprimono il grado di soddisfazione relativo a particolari azioni intraprese/risultati di attività pianificate, in itinere o concluse  |
| qualità                       | particolari stati d'animo soggettivi: ottimismo, entusiasmo, fiducia in sé e nel futuro   |
| riflessività                  | attività e funzioni riflessive attivate nella costruzione ed autovalutazione di sé, che permettono di maturare ed esprimere giudizi su di sé, per investire su situazioni e obiettivi   |
| coerenza                      | costanza e congruenza degli impegni particolari rispetto alla vita in generale, in termini di comportamenti assunti ed intrapresi   |
| posizione                     | sono alla base del situarsi entro coordinate spazio-temporali, in concreti contesti di esperienza (famiglia, scuola, ecc.)  |

*Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2021, 280-281).*

Attraverso l'analisi biografematica, nei racconti autobiografici si registra una serie di categorie di analisi che consentono di intercettare gli indicatori di sé. Dai racconti si evidenziano le seguenti categorie: biografemi, biosemantemi, biotemi, bioiconemi.

*Tab. 6 - Categorie di analisi biografematica*

| <b>Categorie di analisi</b> | <b>Definizioni</b>  |
|-----------------------------|---|
| Biografemi                  | Eventi cruciali, prove esistenziali, fasi di svolta, spiazzamento, transizione da atteggiamenti/situazioni di dipendenza/fragilità all'assunzione di maggiore autonomia, responsabilità e determinazione, attraverso azioni e iniziative liberamente intraprese per raggiungere obiettivi o attivando risorse interne e/o esterne |

|              |  |
|--------------|--|
| Biosemantemi | Attribuzioni di senso rispetto eventi e circostanze della propria vita, riflessioni personali o conseguenti da valutazioni di altri rispetto a proprie esperienze e caratteristiche che hanno avuto una determinata influenza in dati momenti del proprio percorso   |
| Biotemi      | Presenza di aspetti di tipo psicologico o coscienziale-esistenziale che costituiscono motivi conduttori nel percorso di vita (vitalità, ottimismo, amicizia, pessimismo, paura, insicurezza, intraprendenza, insoddisfazione, senso di responsabilità, senso del dovere, ecc.); stati d'animo (entusiasmo, fiducia in sé e nel futuro); coerenza di comportamenti nel tempo; posture esistenziali (attesa, rifugio, intenzionalità) che informano una certa concezione di causalità (immanente, teleologica, sincronica, trascendentale) (Josso, 1991, 2008) |
| Bioiconemi   | Presenza di metafore, immagini e simboli utilizzati per rappresentare certe qualità e tratti personali, inseriti nel profilo attraverso foto e disegni dell'io narrante che conferiscono una forte carica emotiva alla storia  |

---

*Fonte: Ns. elaborazione da Capo (2021, 281-285).*

Di seguito si riportano i frammenti narrativi da cui si evincono l'andamento stilistico caratterizzante le opere auto-biografiche/auto-profilo biografici, le categorie di analisi biografematica attraverso le quali si è intrapreso il tentativo di intercettare gli indicatori di sé, per provare a definire stili e posture emergenti (tab. 7).

Il fenomeno delle rappresentazioni del futuro è stato investigato lungo tre dimensioni interdipendenti: significati, sentimenti, importanza. La prima dimensione riguarda i significati che il futuro e, quindi, il processo decisionale, il tema della scelta assumono nell'immaginario e nel mondo vitale del soggetto. La seconda dimensione attiene al sentimento nutrito riguardo al lavoro, che trova espressione nella fenomenologia del percorso evolutivo descritto da Porfeli sul piano dell'identificazione con un ambito lavorativo, ovvero, il livello di individuazione e assunzione di un ambito e il relativo grado di impegno. La dimensione dell'importanza richiama, infine, il valore del futuro nella gerarchia valoriale di ciascuno, con riferimento al complesso di sfere e attività che concorrono alla definizione dell'identità.

Tab. 7 - Analisi frammenti narrativi

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura                 |
|--|----------------------|--|--|---|--------------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                                |
| Non so quello che mi piacerebbe diventare. La materia che preferisco è l'italiano ma non è che studio tanto. Nelle materie scientifiche non mi applico perché non le trovo facili. Sto pensando di fare l'infermiera. Ultimamente sento che se fai le professioni sanitarie riesci ad inserirti subito, a lavorare in fretta e cominciare a guadagnare presto. E poi non si studia tanto, non è tanto impegnativo come l'università. | sequenziale          | funzione riproduttiva                          | individuazione ambito, debole identificazione con profilo professionale, orientamento prevalente rispetto a caratteristiche di convenienza economica e solidità di prospettive di inserimento e integrazione occupazione | alta  | opportunistica                 |
| Che devo dire?! Non lo so che devo fare. A me non mi piace la scuola. Non mi piace studiare, venire qua...sono stato pure bocciato. Passo il tempo a calcetto. Non lo so perché...così! [...] Se devo pensare ad un lavoro...non so.. forse aprire una salagiochi.   | sequenziale          | funzione acquisitiva                           | confusa-mancante   | bassa   | defilato                       |
| Vorrei studiare lettere o lingue. Il mio sogno...proprio...è fare la scrittrice, avere una casa editrice mia. Io leggo molto. Amo la lettura, adoro i romanzi. E soprattutto mi piace scrivere. Scrivo storie e le voglio pubblicare. Ho già parlato anche con una casa editrice del mio paese per farglielo leggere le cose che ho scritto. I miei genitori mi sostengono in questa idea ma io non so come si fa.                   | teoretico-filosofico | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto  | alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |



| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura   |
|---|----------------------|--|--|---|--|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |  |
| A me piace educazione fisica. Mi piacerebbe studiare fisioterapia o scienze motorie.  | corale               | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto   | centrale  | orientato  |
| Io sto valutando di iscrivermi a Economia e Commercio. Mia madre è coltivatrice diretta e papà gestisce una cantina...niente di grande però potrebbe diventare un'opportunità. Mi piacerebbe fare una cosa del genere per valorizzare una risorsa della mia famiglia. | erratico             | funzione espressiva                            | individuazione ambito, disponibilità all'apprendimento e all'esplorazione di nuovi contesti e ambiti di interesse, prende in considerazione diverse possibilità di sviluppo formativo e lavorativo | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, variabilità del progetto futuro         | condizionato (include tendenza conformista/riinnovatore) |
| Ho le idee chiare su quello che mi piace come ambito di interesse però non so ancora cosa sarò da grande. Vorrei studiare o medicina veterinaria o lettere moderne  | sequenziale          | funzione espressiva                            | individuazione ambito non univoca  | alta, ma impegno non focalizzato  | confuso  |
| Sono appassionato di letteratura e di tutto quello che ha a che vedere con le scienze politiche. Mi piacerebbe studiare Lettere moderne. Mi iscriverò a questo corso di laurea.   | lirico-poetico       | funzione espressiva                            | chiara identificazione, progettualità sviluppata, costruzione di un profilo professionale in divenire  | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, progetto futuro in corso di definizione | orientato  |
| Nel mio tempo libero amo dedicarmi alla lettura, ascoltare la musica, guardare serie tv e partecipo attivamente al forum giovani. Da grande sarò un docente di liceo classico o linguistico.  | introspettivo        | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto   | centrale  | orientato  |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/ Postura                 |
|--|----------------------|--|---|---|--------------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |                                |
| A me piace l'illustrazione grafica, l'animazione, mi piacciono le lingue. Mia mamma è architetto e da piccolo ho sempre disegnato, ho usato la tavoletta grafica. [...] Non so ancora cosa voglio diventare. Spesso ne parlo con mia sorella. Siamo molto legati e ci confrontiamo su tutto. | erratico             | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e debole progettualità                             | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione   | condizionato                   |
| Io da grande voglio fare l'attore. Non so perché...ho fatto diversi viaggi in America con la mia famiglia. Mio padre è un manager, gestisce attività di ristorazione.  | sequenziale          | funzione riproduttiva                          | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto | alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |
| Io ora ho capito che voglio fare. Mi piacerebbe l'Accademia delle Belle Arti. Amo dipingere con mamma. Avrei dovuto fare l'artistico, il linguistico è una scelta di mamma.  | testimoniale         | funzione espressiva                            | identificazione, individuazione ambito, progettualità in corso di definizione   | alta, impegno nell'esplorazione del settore di riferimento  | risvegliato                    |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/ Postura |
|--|----------------------|--|---|---|----------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |                |
| Ho scelto questa scuola perchè era vicino a casa. Qui mi piace elettronica, progettazione sistemica. Voglio andare all'università. Sto considerando Giurisprudenza o Architettura. I miei genitori mi lasciano libero di scegliere.  | erratico             | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e debole progettualità | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale | confuso        |
| Sono contento di questa scuola. A me piacciono le attività pratiche. Mi piacerebbe fare il lavoro di papà. Ha una ditta trasporti. Ma i miei genitori non sono d'accordo.. papà non ha vissuto la famiglia, anche ora che ho una sorellina piccola non c'è mai. Io aiuto mia nonna che è coltivatrice diretta.                             | introspettivo        | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e debole progettualità | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale | confuso        |
| Sono un po' confuso. A me piace elettronica, storia...sicuro non matematica e inglese. Sto considerando l'università...mi scrivo ad ingegneria? Ho un po' paura di non farcela a studiare così tanto, per tanto tempo. Per questo penso che potrei anche provare direttamente a lavorare...Come lavoro, mi piacerebbe fare l'elettricista. | erratico             | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e debole progettualità | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale | confuso        |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/ Postura |
|--|----------------------|--|---|---|----------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |                |
| Io mi voglio arruolare nell'esercito o come carabiniere esercito. Avrei bisogno di informazioni per capire come entrare.   | sequenziale          | funzione acquisitiva                           | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto | alta, disponibilità all'impegno, principio di attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale | opportunistica |
| Non c'è una materia che mi piace a scuola e nemmeno un mestiere che mi piacerebbe fare. Già ero disorientata quando ho scelto di iscrivermi qui. Mamma non vuole psicologia. Lei si occupa di commerciale nell'azienda di papà che però non sta qua. | introspettivo        |  | Mancanza di consapevolezza dei propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e assenza di progettualità            | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale       | confuso        |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |  | Stile/ Postura |
|---|----------------------|--|--|--|----------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>  |                |
| Io sono iscritto al Turistico perchè a Ragioneria non si è formata la classe. Mio fratello ha 21 anni e studia Economia a Fisciano. Sono appassionato di calcio come papà, lo pratico da quando avevo 4 anni. Vorrei fare l'Isef ma mamma pensa che non sia un indirizzo valido e mi sto convincendo anche io che è così. | introspettivo        | funzione acquisitiva                           | il comportamento passivo segnala l'incapacità di definire un percorso di acquisizione di professionalità, che si connette al parere e/o al ruolo di un altro significativo che finisce per influenzare e/o inibire le proprie scelte | per via di fattori esterni di ingerenza/influenza che pesano sullo sviluppo di riflessività e l'acquisizione di consapevolezza invece di costituire fonte di preparazione, sostegno e accompagnamento nei processi decisioni e di scelta, il soggetto è esposto al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori, sebbene tenda ad essere riconosciuta importanza al lavoro sulla base delle visioni altrui | condizionato   |
| Io sono portata per un lavoro pratico, manuale. Mi piacerebbe incartare bomboniere regali. Io ho le idee chiare, ho i miei progetti. A me non piace studiare, non voglio continuare. I miei genitori sono separati. Io mi sono fidanzata a 14 anni. Ora mi voglio sposare.  | erratico             | funzione riproduttiva                          | Consapevolezza dei propri interessi, delle proprie attitudini; individuazione ambito ma debole impegno in direzione dello sviluppo professionale   | importanza bassa subordinata alla priorità rappresentata dall'ambito di realizzazione familiare  | defilato       |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura              |
|--|----------------------|--|--|---|-----------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                             |
| Ho problemi di autocontrollo. Faccio box. Non parlo con mio fratello né con mia sorella. Sono aggressivo. Mi piace educazione fisica.  | erratico             |  | Cenni di consapevolezza dei propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione e assenza di progettualità                  | Assenza di individuazione di ambito, di assunzione di prospettiva, di impegno                           | confuso - tendenza sbandato |
| Ho un bisogno di evasione...sento opprimente lo studio! In prospettiva della scelta dell'università, penso a scienze della formazione primaria a Fisciano. Ma ho molti dubbi, non tanto legati all'indirizzo, quanto più al metodo di studio. Sarò all'altezza? Sento il peso della responsabilità. Sono figlia di operai. I miei genitori credono in me. Non voglio deluderli.                          | introspettivo        | funzione espressiva                            | cenni all'identificazione di un ambito, ancora acerba assunzione di prospettiva, assenza di impegno; elementi di autovalutazione metacognitiva | importanza alta del futuro formativo-lavorativo; influenza delle aspettative degli adulti significativi | confuso                     |
| D'estate faccio l'animatrice. Ho le idee chiare e sono determinata: voglio fare restauro Firenze. Il mio fidanzato studia economia aziendale.  | erratico             | funzione espressiva                            | chiara identificazione di un ambito  | importanza alta del futuro formativo-lavorativo   | consacrato                  |
| Ho scelto questa scuola per il diploma finito ma anche perché sono stata molto affascinata dalla struttura Mi sto appassionando all'economia aziendale. La capisco facilmente. Poi mi piace lo spagnolo. Immagino il mio futuro all'università, a studiare economia aziendale. Ho avuto già delle esperienze di lavoro. Per 2 anni ho lavorato come cameriera ed animatrice.                             | sequenziale          | funzione espressiva                            | chiara identificazione di un ambito e assunzione di una prospettiva  | importanza alta del futuro formativo-lavorativo   | consacrato                  |
| Io voglio andare a Bologna, a studiare lingue o Giurisprudenza. Sono figlia unica. Mi manca la compagnia di un fratello o di una sorella. Mamma fa la commessa e papà l'operaio. Mamma vuole che studio lingue così posso lavorare nell'hotel di mia zia a Bologna. Alle superiori, prima mi sono iscritta al linguistico ma poi mi sono trasferita al turistico. Penso di aver bisogno di sviluppare un | introspettivo        | funzione espressiva                            | identificazione non univoca di un ambito, assunzione di prospettiva; elementi di autovalutazione metacognitiva;                                | importanza alta del futuro formativo-lavorativo; influenza delle aspettative degli adulti significativi | confuso                     |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/ Postura                 |
|---|----------------------|--|---|---|--------------------------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |                                |
| metodo di studio. Sono molto emotiva. Ho fatto un'esperienza di volontariato all'Anpas.   |                      |  |   |   |                                |
| Io voglio fare psicologia e il concorso come guardia carceriera. Ho scelto questa scuola per lo spagnolo. Non penso al mio futuro oppure mi viene l'ansia. Non conosco bene come fare per diventare psicologa/guardia carceriera e non so nemmeno perché mi piacciono questi lavori. Mamma è impiegata e papà fa l'imbianchino. Mia sorella maggiore ha una pizzeria col fidanzato. | sequenziale          | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto         | alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |
| Sono indecisa. Mamma e papà vogliono che studio. Papà non vuole che comincio già a lavorare. Ho le idee chiare rispetto a quello che mi piace: economia aziendale, spagnolo, inglese. Mi piacerebbe fare la segretaria in una azienda o la hostess.   | sequenziale          | funzione espressiva                            | identificazione non univoca di un ambito, proiezione verso l'assunzione di prospettiva; elementi di autoconsapevolezza rispetto ai propri interessi | importanza alta del futuro formativo-lavorativo; influenza delle aspettative degli adulti significativi   | confuso                        |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura                 |
|---|----------------------|--|--|---|--------------------------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                                |
| Mi voglio arruolare nella marina militare. I miei genitori non sono d'accordo. C'è stato qualcosa che mi ha allontanata dallo studio.   | introspettivo        | funzione acquisitiva                           | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto  | alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |
| Sono in dubbio. Sto considerando lettere moderne ma penso di non avere le basi. Mi piace la filosofia. Vorrei insegnare alle superiori. Non so se mi piace scienze umane perché la prof. ci fa fare uno studio mnemonico.   | sequenziale          | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale   | importanza alta; ancora non attivazione di impegno  | consacrato                     |
| Sono incerta. Le mie discipline preferite sono: filosofia, italiano, anche matematica. Mi piacerebbe studiare medicina per la carriera di medico. Ho due fratelli. Ho un buon rapporto con i miei genitori. Papà mi dice che devo fare quello che desidero. Con lui parlo di cultura.   | introspettivo        | funzione espressiva/acquisitiva                | Consapevolezza interessi, aspirazioni  | importanza alta; ancora non attivazione di impegno  | confuso                        |
| Sono un po' confusa. Sto considerando Giurisprudenza perché è vicina, più raggiungibile. Ma non voglio fare l'avvocato. Mi piacerebbe diventare magistrato. Sto valutando anche le professioni sanitarie ma mi preoccupano i test di accesso. ...Anche economia.. Purtroppo qui, in questa scuola non mi trovo bene: l'ambiente è troppo ristretto. Non mi sento valorizzata. Non vado bene in matematica per il rapporto con la prof.ssa ma vado bene in italiano, filosofia, scienze umane. Mi sono iscritta qui per psicologia ma ho | introspettivo        | funzione acquisitiva/riproduttiva              | Consapevolezza interessi, aspirazioni, non individuazione univoca di ambito né identificazione di una figura professionale di riferimento; in corso valutazione opzioni, strade percorribili | importanza alta; impegno nella direzione della ricerca e valutazione delle informazioni riguardanti le modalità di accesso ai percorsi formativi considerati  | opportunistica                 |



| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |  | Stile/ Postura |
|--|----------------------|--|---|--|----------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>                                  |                |
| capito che non fa per me. Io voglio un lavoro che mi fa guadagnare.  |                      |  |   |  |                |
| Sono indecisa. Non so se continuare a studiare ed iscrivermi all'università o cominciare a lavorare. Mi piacciono i bambini. Vorrei diventare maestra di asilo nido. La mia famiglia ha un'azienda agricola e a me piace aiutare con le carte. | erratico             | funzione espressiva                            | Consapevolezza interessi, aspirazioni, individuazione univoca di ambito, identificazione ruolo professionale; in corso valutazione opzioni, strade percorribili | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | orientato      |
| Sono molto confusa ed indecisa. Mi trovo molto bene qui a scuola e rifarei questa scelta. Studio molto di più rispetto a quanto facevo alle scuole medie. Ho scelto le lingue per viaggiare.   | introspeztivo        | funzione espressiva/acquisitivo                | Consapevolezza interessi, aspirazioni   | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | confuso        |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |  | Stile/ Postura |
|---|----------------------|--|---|--|----------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>  |                |
| Mamma fa la ragioniera e vuole che vado all'università a Benevento per studiare economia aziendale. Non so che cosa potrò fare dopo ma sono orientato per Benevento. Mio fratello lì si è trovato bene. A me piace studiare matematica e gioco a pallone. Penso che dall'anno prossimo comincerò a parlare con mamma delle mie scelte future. | corale               | funzione acquisitiva                           | il comportamento passivo segnala l'incapacità di definire un percorso di acquisizione di professionalità, che si connette al parere e/o al ruolo di un altro significativo che finisce per influenzare e/o inibire le proprie scelte        | per via di fattori esterni di ingerenza/influenza che pesano sullo sviluppo di riflessività e l'acquisizione di consapevolezza invece di costituire fonte di preparazione, sostegno e accompagnamento nei processi decisioni e di scelta, il soggetto è esposto al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori, sebbene tenda ad essere riconosciuta importanza al lavoro sulla base delle visioni altrui | condizionato   |
| Io studierò a Roma Economia e Commercio come mia sorella. Papà è commercialista e vuole che io mi occupi del suo studio. Già lo aiuto. Mi piacciono le fatture. Mi piace studiare matematica.   | sequenziale          | funzione acquisitiva                           | controllo della situazione attraverso azioni pianificate e organizzate; focalizzazione sull'ambito professionale di appartenenza genitoriale; corrispondenza del settore di attività professionale prescelto e i propri interessi di studio | importanza alta; ancora non attivazione di impegno   | predestinato   |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |  | Stile/ Postura |
|---|----------------------|--|---|--|----------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>                                  |                |
| Penso che all'università sceglierò economia. Mi piacerebbe lavorare in banca. Mi piace studiare matematica, economia. La mia famiglia mi sostiene nella scelta di proseguire. Sono fidanzata. Il mio fidanzato fa il piastrellista. | sequenziale          | funzione espressiva                            | individuazione ambito, identificazione con profilo professionale      | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | consacrato     |
| Mi piacciono le lingue ma non ho fatto il linguistico.  | sequenziale          | funzione espressiva                            | Consapevolezza dei propri interessi                                   | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | confuso        |
| Sono molto confusa. Prima mi piaceva matematica, ora invece: diritto, spagnolo  | sequenziale          |  | Debole consapevolezza dei propri interessi                            | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | confuso        |
| Voglio studiare Economia e Commercio a Napoli. Non mi piacciono le lingue. Prima non mi piaceva la matematica, ora invece sì.   | sequenziale          | funzione espressiva                            | Consapevolezza dei propri interessi, formulazione obiettivo formativo | importanza alta; ancora non attivazione di impegno | risvegliato    |

| Estratti testi narrativi – citazioni  | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |  | Stile/ Postura |
|---|----------------------|--|--|--|----------------|
|   |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>  |                |
| Sono indecisa. Prima volevo fare psicologia ma mi è stata sconsigliata perché potrei avere difficoltà a trovare lavoro, non è una figura ricercata. Ho scelto questa scuola perché colpita dalla psicologia durante l'orientamento in ingresso. A me piace studiare e i miei genitori mi appoggeranno in ogni scelta. | introspettivo        | funzione acquisitiva                           | il comportamento passivo segnala l'incapacità di definire un percorso di acquisizione di professionalità, che si connette al parere e/o al ruolo di un altro significativo che finisce per influenzare e/o inibire le proprie scelte | per via di fattori esterni di ingerenza/influenza che pesano sullo sviluppo di riflessività e l'acquisizione di consapevolezza invece di costituire fonte di preparazione, sostegno e accompagnamento nei processi decisioni e di scelta, il soggetto è esposto al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori, sebbene tenda ad essere riconosciuta importanza al lavoro sulla base delle visioni altrui | condizionato   |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura                 |
|--|----------------------|--|--|---|--------------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                                |
| Io voglio lavorare nella Formula 1 come dirigente marketing nell'Accademia Ferrari. Oppure, diventare insegnante alle elementari. Mi piace l'italiano, la filosofia, il latino. In ogni caso andrò all'università.   | sequenziale          | funzione espressiva                            | individuazione ambito e profilo professionale non univoca, debole consapevolezza caratteristiche reali dei settori di attività considerati       | alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |
| Allora, io sto considerando: ostetricia, lettere moderne, scienze della formazione primaria. Ostetricia perché mia zia è ostetrica e poi perché l'ho vista nei film, ma temo le materie tecnico-scientifiche. A lettere moderne mi ha fatto appassionare la mia prof.ssa. Scienze della formazione primaria l'ho scoperta con l'alternanza. Prima mi piaceva psicologia ma l'ho abbandonata per la prof.ssa. Anche Giurisprudenza mi interessa ma sono orientata verso l'insegnamento. I miei genitori sono parrucchieri e in particolare mamma ha molte aspettative sul mio studio. | introspettivo        | funzione espressiva/acquisitiva                | individuazione ambito e profilo professionale non univoca, debole consapevolezza caratteristiche reali dei settori di attività considerati       | importanza alta; ancora non attivazione di impegno  | confuso                        |
| Inizialmente mi piaceva giurisprudenza ma me l'hanno sconsigliata...Io voglio fare i figli giovane, voglio una famiglia. Quindi penso che farò lettere o le professioni sanitarie. Quello che mi piace di giurisprudenza è il senso di giustizia, di equità.   | introspettivo        | funzione riproduttiva                          | Consapevolezza dei propri interessi, delle proprie attitudini; individuazione ambito ma debole impegno in direzione dello sviluppo professionale | importanza bassa subordinata alla priorità rappresentata dall'ambito di realizzazione familiare   | defilato                       |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura |
|--|----------------------|--|--|---|----------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                |
| A me piace viaggiare. Ho scelto questa scuola per le lingue e sono contenta della mia scelta. Volevo studiare tedesco. Ho viaggiato. Ho fatto numerosi viaggi studio. Mi piace l'arte. Sono affascinata dalla dogana. Nel weekend faccio l'animatrice. Voglio vivere fuori dall'Italia.  | erratico             | funzione espressiva/acquisitiva                | Consapevolezza dei propri interessi, delle proprie attitudini; individuazione ambito ma ancora non attivazione di impegno in direzione dello sviluppo professionale in quanto non emerge una chiara identificazione di un ambito e l'assunzione di una prospettiva | importanza alta; ancora non attivazione di impegno nel processo decisionale   | orientato      |
| Non rifarei la scelta del turistico. Non so...Mi iscriverei all'alberghiero. A me non piacciono le lingue. Non so...Mamma mi consiglia di andare all'università...non so. Mi piace storia dell'arte, matematica, ma non economia, lingue. Da piccola volevo fare la parrucchiera, come mamma, mia cugina. Poi mi piace cucinare, disegnare.. | erratico             | funzione espressiva/acquisitiva                | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione ambito e ruolo, debole progettualità  | disponibilità all'impegno ma ancora non attivazione, non si manifesta ancora un orientamento alla pianificazione ma all'orientamento al futuro si associa curiosità professionale | confuso        |
| Ero affascinata dal bar. Mi ero iscritta all'alberghiero a Benevento. Ma non mi è piaciuto perché la scuola era trasandata e di tipo professionale. Ho scelto questa scuola perché veniva mia sorella. Mi piacerebbe psicologia. Mi piace scrivere.  | erratico             | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; ancora non identificazione ambito e ruolo, debole progettualità  | importanza alta; ancora non attivazione di impegno nel processo decisionale   | confuso        |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/ Postura                 |
|--|----------------------|--|---|---|--------------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |                                |
| A me piacciono tante cose. Ho interesse per lettere e filosofia, psicologia. Non penso all'insegnamento. Prima ero orientata verso psicologia ora invece giornalismo.  | sequenziale          | funzione espressiva                            | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; identificazione in corso di ambito e ruolo                  | importanza alta; attivazione in corso di impegno nel processo decisionale | orientato                      |
| Non ho le idee chiare ma sto cominciando a decidere. Sono orientata verso le lingue. Mi piace studiare le lingue non le materie scientifiche. Trovo interessanti le discipline umanistiche ma penso che non siano il mio futuro. Non ho scelto il linguistico per il tedesco. Non aspiro ad insegnare ma comunque è una possibilità.   | sequenziale          | funzione espressiva/acquisitiva                | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; identificazione in corso di ambito e ruolo                  | importanza alta; attivazione in corso di impegno nel processo decisionale | orientato                      |
| Sono confusa. Sono affascinata da economia, scienze statistiche, scienze della comunicazione, marketing. Ho paura perché non ho fatto bene matematica. Mio fratello si è laureato in economia. Io mi sono iscritta qui per esclusione ma questo era l'indirizzo che mi avevano suggerito alle scuole medie.  | sequenziale          | funzione espressiva/acquisitiva                | Consapevolezza di propri interessi, delle proprie attitudini; identificazione in corso di ambito e ruolo                  | importanza alta; attivazione in corso di impegno nel processo decisionale | orientato                      |
| Il mio progetto è andare in America dai miei nonni materni, fare l'università e studiare musica. Studio canto, sono al terzo anno. Mi piacerebbe imparare a suonare il pianoforte. Quindi nel mio futuro ci sono la musica, le lingue. Sono in questa scuola dall'anno scorso. Prima ho frequentato il professionale. Ora qui sono felice. Ho cambiato scuola per via di problemi con la classe precedente: dal nulla ho sentito accanimento, pettegolezzi, prese in giro. Le mie materie preferite sono inglese, economia. Mi piacciono i conti, le fatture, le cambiali. Tra 5 anni mi immagino in America. Starò lavorando e <i>spero che sarò uscita fuori dal guscio...magari qualcuno apprezzerà il mio canto!</i> | introspettivo        | funzione espressiva                            | Definizione di progettualità, chiaro riconoscimento della propria vocazione, consapevolezza propri interessi e attitudini | importanza alta; attivazione in corso di impegno nel processo decisionale | orientato - tendenza sognatore |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |  | Stile/Postura |
|--|----------------------|--|--|--|---------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>  |               |
| Io voglio fare domanda nell'esercito, reparto speciale o in polizia, nei pompieri. La passione per la divisa me l'ha trasmessa mio zio e i film. All'università mi piacerebbe studiare Scienze della Comunicazione o lingue. Ho parenti in Canada a Toronto. Sono appassionato anche di motociclismo, basket e di musica.  | erratico             | funzione espressiva/acquisitiva                | Formulazione di un obiettivo; consapevolezza di una passione e dei propri interessi di studio e di svago   | importanza alta; attivazione in corso di impegno nel processo decisionale  | orientato     |
| Ho la passione per l'astronomia. I miei genitori pensano che l'università sia uno spreco di tempo e soldi. Mi sono appassionato all'astronomia scoprendo l'astrofisica nei corsi extra-curricolari. Alle scuole medie sono stata vittima di bullismo. Soffro di attacchi di panico, ansia. Sono stata dal neurologo. Ho avuto anche una crisi in discoteca.            | introspettivo        | funzione espressiva                            | Riconoscimento di una passione; non definizione di una progettualità; condizionamento adulti significativi; incidenza problemi/difficoltà di natura psico-fisica | esposizione al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori  | confuso       |
| Mi piace disegnare. Voglio realizzare gioielli. Studio qui perché la scuola è vicino casa. Da grande voglio fare gioielli e aprire un negozio. Nel tempo libero sto a casa, a guardare la tv, a passeggio con il cane. Ho una sorella più piccola. Il lunedì vado al centro per fare ginnastica e dalla psicologa.   | erratico             | funzione espressiva                            | Riconoscimento di una passione; definizione di un'idea progettuale non fondata su cognizione di causa; incidenza problemi/difficoltà di natura psico-fisica      | esposizione al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori a causa di condizionamenti di contesto | confuso       |
| Voglio continuare gli studi per diventare fotografa. In primis, mi piaccio e mi piace tanto quello che mi sta intorno. Nel tempo libero, esco e faccio foto, ascolto musica. Mi piacciono le materie di indirizzo (progettazione grafica), non amo le discipline scientifiche. Qui a scuola sto bene, siamo diventati una classe unita. I miei genitori mi appoggiano. | erratico             | funzione espressiva                            | chiara identificazione, progettualità sviluppata, costruzione di un profilo professionale in divenire  | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, progetto futuro in corso di definizione  | consacrato    |



| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |  |   | Stile/ Postura                 |
|--|----------------------|--|--|---|--------------------------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>  | <i>importanza</i>   |                                |
| Voglio fare la stilista. Voglio iscrivermi all'Accademia di Moda. Dalla quinta elementare l'ho capito, guardando in tv le sfilate di Moschino. I miei genitori mi sostengono in questo sogno. Mi piace molto la storia, storia dell'arte. Ho due sorelle, la grande sta a Napoli e studia Ingegneria Spaziale. Con lei vado molto d'accordo, invece con quella più piccola litigo sempre. Mi piace molto la storia di Versace, è il mio stilista preferito. Il mio brand preferito è Pinko. A me piacerebbe creare un brand tutto mio o fare la stilista in Francia, in Spagna. Lì ci sono molte fashion week..è l'ambiente che influenza. | introspettivo        | funzione espressiva                            | chiara identificazione, progettualità sviluppata, costruzione di un profilo professionale in divenire  | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, progetto futuro in corso di definizione   | consacrato                     |
| Sono un po' confusa. Vorrei fare tante cose: fotografia in Accademia, psicologia. Ho scelto questa scuola per la fotografia. Alla psicologia mi sono appassionata tramite i film. Alle scuole medie mi suggerivano l'artistico perché ero brava nel disegno, non sapevo come studiare. Mi piace creare personaggi. Seguo i doppiatori in internet. Il mio sogno è diventare doppiatrice. Fare l'Accademia del cinema. Non so da dove nasce questo sogno ma mi è sempre piaciuto dare la voce a quello che leggo.   | introspettivo        | funzione espressiva                            | individuazione ambito e profilo professionale non univoca ma identificazione settore di attività, crescente consapevolezza caratteristiche reali dei settori di attività considerati | alta, alle dichiarazioni di intento si associa una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento | orientato - tendenza sognatore |

| Estratti testi narrativi – citazioni   | Andamento stilistico | Dimensioni/Connotazioni di senso dell'identità |   |   | Stile/Postura |
|--|----------------------|--|---|---|---------------|
|  |                      | <i>significati</i>                             | <i>sentimento</i>   | <i>importanza</i>   |               |
| Vorrei studiare architettura. Mi piacerebbe diventare un architetto o insegnare storia dell'arte. Io voglio sposarmi. Io sono figlia unica, ho bisogno della mia indipendenza. Nel tempo libero disegno, studio per l'ammissione. Le mie materie preferite sono grafica e le discipline umanistiche.     | introspettivo        | funzione espressiva/acquisitiva                | chiara identificazione, progettualità sviluppata, costruzione di un profilo professionale in divenire | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, progetto futuro in corso di definizione, attivazione dell'impegno per intraprendere il percorso formativo | orientato     |
| Io vorrei fare l'Accademia delle Arti a Napoli oppure Grafica, designer a Roma. Anche i miei genitori sono contenti. Alle scuole medie mi consigliavano di fare scienze umane. Le mie materie preferite sono grafica, storia dell'arte. Mi piace progettare, creare. Da piccola volevo fare la stilista. | erratico             | funzione espressiva                            | chiara identificazione, progettualità sviluppata, costruzione di un profilo professionale in divenire | alta, impegno focalizzato sulla scelta formativa, progetto futuro in corso di definizione   | orientato     |

Fonte: Ns. elaborazione.

### **13.4 Dagli indizi autobiografici alla conoscenza di sé per generare prospettive di senso**

Nel complesso, dall'esame degli specifici segmenti di attività, processi e risultati relativi a *Orientaintempo* e *S.M.A.R.T.Giovani* sono emersi alcuni temi trasversali ad entrambe le linee progettuali di ricerca-azione, che risultano rinvenibili anche in T.A.L.E.N.T.I. Esse sono relative alle seguenti dimensioni salienti restituite dai dati: il piacere di raccontarsi, gli indizi di *soft/life/character skills*, la trama della propria esperienza di vita. La composizione di tali dimensioni connotative dà forma all'evoluzione dal racconto di sé al progetto di sé (Capo, 2021).

Le risultanze empiriche emergenti evidenziano il valore educativo del raccontarsi e la funzione dell'autobiografia come cura di sé (Demetrio, 1996). In una fase di sviluppo come quella preadolescenziale, in effetti, l'esigenza di fare ordine dentro di sé e capire il presente è prioritaria per andare alla ricerca di quelle emozioni che hanno contribuito a renderci quello che siamo e sapere chi dobbiamo ringraziare o dimenticare per quello che stiamo diventando. A questa età si tende a vivere un groviglio di emozioni di difficile interpretazione, per il caos che affolla il vissuto emotivo, cognitivo, relazionale ma anche perché talvolta si è sprovvisti di strumenti adeguati ad ascoltarsi e ad interpretare i bisogni più nascosti della mente. Quando questi bisogni si esprimono, afferma Demetrio (ivi), l'autobiografia di quel che abbiamo fatto, amato, sofferto, inizia a prendere forma. La scrittura di sé alimenta e costruisce il "pensiero autobiografico", che richiede impegno, coraggio, metodo, ma si rivela illuminante e procura chiarificazione.

Gli alunni si sono dapprima confrontati con alcune delle proposte tratte dall'opera di Demetrio dal titolo *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi* (1996). L'opera di Demetrio (2003) ha costituito una guida teorica e un supporto metodologico-didattico per la valorizzazione del ruolo della memoria, per fondare sulle proprie radici, la costruzione della propria identità, alimentando e coltivando il senso di appartenenza e apprendendo dai ricordi in modo intelligente, creativo, formativo.

Questa esperienza ha consentito ai partecipanti di giocare con i propri ricordi per raccontarsi divertendosi, ritrovando esperienze, desideri e speranze. È emerso il senso del sapere e della pratica pedagogica della memoria, per se stessi e con gli

altri (Demetrio, 1998). Le attività hanno focalizzato l'attenzione sull'importanza della memoria come luogo dove risiede la nostra storia e la nostra identità. Non coltivare la memoria equivale a perdere (o non trovare) se stessi e precludersi la conoscenza degli altri. La ricostruzione di immagini, passaggi ed eventi del proprio percorso di crescita richiede un impegno pedagogico interiore e la coltivazione continua di ciò che si è saputo fare ed essere. In un'ottica di pedagogia introspettiva, il percorso di orientamento ha inteso offrire spazi, tempi e pratiche di educazione interiore per coltivare la narrazione propria ed altrui (Demetrio, 2020). Nell'incontro tra i saperi e le pratiche della tradizione narrativa con quelli educativi, attraverso lo scrivere di sé, i linguaggi della parola, della scrittura e delle immagini, educare diventa narrare (Demetrio, Castiglioni, Mancino & Biffi, 2012).

Parafrasando Demetrio, le attività proposte hanno chiamato ciascun alunno a cercare la vita dentro di sé (Demetrio, 2017). Raccontandosi, i partecipanti hanno esperito la possibilità di leggere e rileggere il proprio percorso di crescita in una coraggiosa e creativa prospettiva di autoformazione, basata sull'approccio autobiografico come fonte di formazione di sé e come modalità per un'interpretazione simbolica della propria vita, affrontando passaggi tematici e snodi esistenziali indispensabili per la scrittura di sé che, nel rispondere al bisogno di raccontarsi, sollecita una maturazione interiore (ivi).

A titolo esemplificativo, nell'ambito della prima unità "Raccontare per conoscersi" del progetto *OrientainTempo*, sono stati introdotti dispositivi per agevolare la conoscenza tra i membri del gruppo. Come espediente per sollecitare i piccoli partecipanti, sono stati proposti evocatori iconici (Demetrio, 2008), ad avviare la narrazione del proprio vissuto personale. Ogni soggetto tende, infatti, ad attribuire agli stimoli (disegni, foto, immagini, oggetti custoditi come ricordi, temi richiamati dal gioco dell'oca/della vita) contenuti e sentimenti relativi alla propria esperienza e alle proprie caratteristiche personali.

Nell'ambito della formazione, l'offerta di stimoli evocatori rappresenta, oltre che uno strumento descrittivo, un dispositivo di ricerca esistenziale e biografica che opera a livello cognitivo veicolando apprendimenti, scelte e comportamenti soggettivi. Capo (2019) sottolinea come la metafora funga da *escamotage* formativo per rilevare e svelare indizi biografici. In quest'ottica, la formazione

costituisce un luogo di apprendimento per se stessi e con gli altri, attraverso lo sforzo comunicativo di porre in dialogo le proprie risposte agli stimoli (immagini e metafore cognitive) con quelle degli altri, avviando un proficuo scambio di molteplici punti di vista e prospettive di senso (Fabbri e Formenti, 1991; Fabbri, 2004).

Nel complesso, come si evince dai frammenti riportati di seguito, i partecipanti ai laboratori sono stati sollecitati a commentare gli esiti dei loro lavori, con riferimento alle risultanze relative ai vari esercizi, alle diverse attività, agli *incipit* narrativi proposti, motivandoli e considerandoli spunti per raccontare eventi o aspetti della propria vita personale.

Le risultanze empiriche prodotte a partire dagli stimoli forniti attraverso le attività di orientamento non sono interrogate al fine di tratteggiare puntualmente i profili individuali bensì per ricavare degli indizi salienti delle *soft skills* possedute dai soggetti partecipanti (coinvolti in forma singola o gruppale), con riferimento allo spettro di competenze riportato di seguito (tab. 8), da restituire al partecipante in termini di presa di coscienza di una sorta di mappa delle competenze trasversali entro la quale autocollocarsi.

*Tab. 8 – Competenze trasversali*

---

**Competenze trasversali**

Imparare ad imparare  
Progettare  
Collaborare e partecipare  
Agire in modo autonomo  
Comunicare  
Risolvere i problemi  
Individuare collegamenti e relazioni  
Acquisire e interpretare informazioni  
Pensiero critico  
Autoconsapevolezza  
Gestione delle emozioni  
Gestione dello stress  
Empatia  
Gestione delle relazioni interpersonali  
*Decision making*  
Pensiero creativo

L'esercizio di Bilancio di Competenze in "situazione protetta" offerto ai partecipanti con modalità facilitate e sostenute da un'azione di accompagnamento nel percorso educativo, promuove e sviluppa un processo di ricognizione e di riflessione che consente agli apprendimenti esperienziali pregressi di esplicitarsi ed uscire dal livello implicito, latente (Spencer & Spencer, 1995; Alberici & Serreri, 2009; De Carlo, 2011; OECD, 2019). A riguardo, il *Learning Compass* (OECD, 2019) ha proposto un *framework* di apprendimento che introduce le competenze che gli studenti devono sviluppare nel 2030. Entro tale prospettiva si riconosce l'importanza dell'apprendimento formale, non formale e informale e, quindi, della necessità di imparare a riconoscere e auto-valutare tali esperienze di apprendimento, nonché valorizzare le proprie competenze, ancorandole alla specificità di contesti ed esperienze di vita.

Oltre a stimolare e promuovere la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza attraverso l'auto-valutazione guidata delle competenze trasversali, il percorso di orientamento attiva un processo riflessivo per lavorare su alcune dimensioni significative, al fine di favorire lo sviluppo e l'espressione della progettualità, per dare senso e sostanza al proprio proiettarsi nel futuro.

In base ai dati raccolti, emerge l'opportunità di una maggiore esplorazione di tali dimensioni nei processi educativi e di formazione. Ciò richiede la pratica dell'esercizio di ricostruzione dei luoghi dell'apprendimento, per cogliere le relazioni vitali che innervano i differenti ambienti di vita. L'applicazione del dispositivo narrativo permette l'ancoraggio concreto delle competenze trasversali alle esperienze e agli specifici contesti di apprendimento (Striano in Striano & Marone, 2012).

L'autovalutazione e il riconoscimento delle competenze corrispondono ad obiettivi strategici decisivi, ancor di più per i soggetti in età evolutiva. Il loro raggiungimento presuppone la rielaborazione dell'esperienza personale, attraverso l'adozione di approcci riflessivi e dispositivi narrativi (Alberici, 2008; Alberici & Serreri, 2009; Demetrio, 2008; Le Boterf, 2000). Alla base dell'agire autonomo vi è, infatti, la

predisposizione a prendere decisioni, un atteggiamento critico rispetto ai propri pensieri, che richiede di focalizzare l'attenzione oltre che sui risultati, anche sui processi delle attività di ricerca. L'esperienza individuale si costruisce, infatti, durante il dispiegarsi della storia di vita di un soggetto, nell'intersezione tra dimensioni cognitive ed emotive, generando una visione complessiva del mondo e dei modi di vedere se stesso, che implica sempre il coinvolgimento attivo e la ricostruzione del sé (Olesen, 2017).

## 14. La portata pedagogica della ricerca

### 14.1 Dagli esiti formativi ai nuclei tematici

Le attività narrative hanno generato degli esiti formativi rilevabili nei partecipanti in termini di sviluppo e/o potenziamento delle seguenti dimensioni individuali: autoconsapevolezza, autoefficacia del sé, competenza narrativa e comunicativa tesa all'elaborazione di una presentazione efficace del sé. I partecipanti hanno assunto un atteggiamento favorevole all'acquisizione di una metodologia utile a ri-creare ed elaborare il racconto di sé e per attivare la ricerca del sé finalizzata a promuovere un essenziale ed autentico processo di auto-riconoscimento e di conoscenza di sé, preliminare alla presentazione di sé (Capo, 2021, 285).

I risultati dell'analisi dei contenuti narrativi, sia attraverso l'approccio fenomenologico che mediante quello biografematico, ci consentono di affermare che l'offerta di un dispositivo pedagogico di tipo generativo, basato su tecniche narrative e strumenti autobiografici ha creato un *setting* di insegnamento/consulenza e un ambiente di apprendimento per l'auto-formazione, dove i partecipanti hanno avuto la possibilità di recuperare e comprendere senso e significati delle loro esperienze passate ed attuali, a partire dall'analisi di propri punti di forza e di debolezza e del complesso di risorse/opportunità, vincoli/criticità di contesto, per l'accesso ad una nuova pensabilità e alla (ri)progettazione del proprio sé e del proprio futuro (Batini, 2011). Ciò che emerge è che l'esperienza è stata colta nella sua piena finalità, non solo legata alla promozione dell'occupabilità e dell'orientamento alla formazione e al lavoro, bensì, nel complesso, in una prospettiva esistenziale-biografica.

La dimensione della progettualità del sé e del proprio futuro richiede attività basate sull'auto-riconoscimento del proprio percorso biografico e sullo stimolo ad acquisire la competenza trasversale chiave dell'imprenditorialità, definita dall'*Entre Comp, Entrepreneurship Competence Framework*, nell'ambito della *New Skills Agenda for Europe* (2016). Si tratta di una capacità che esprime quella che d'Aniello (2017b) definisce "pienezza auto-educativa delle qualità umane".



Promuovere e sostenere la progettualità vuol dire, quindi, sollecitare la capacità di assumersi la responsabilità della propria vita e del proprio futuro (Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007; Bresciani, Franchi, 2006; Gibb, 2002), che si manifesta, secondo la Commissione Europea (2018), in termini di: immaginazione del futuro; identificazione e valutazione dei propri punti di forza e debolezza; fiducia nella propria capacità di incidere sul corso degli eventi, al netto di titubanze ed interruzioni; traduzione delle idee in azioni; riflessione e apprendimento dal successo e dal fallimento proprio ed altrui (Capo, 2021, 270-323).

La partecipazione al percorso ha favorito la consapevolezza e l'autonomia nella ricerca di soluzioni e nella presa di decisioni in vista della realizzazione di un soddisfacente progetto di vita.

#### **14.2 Valori, credenze, autoefficacia e *coping*: rilevanza orientativa e risvolti operativi**

Il rapporto orientamento e occupabilità rappresenta la chiave di lettura su cui si fonda la pratica di orientamento proposta, assumendo la centralità sia delle competenze auto-orientative che di quelle relative a progettazione e ri-progettazione di sé, per una buona occupabilità. Le prime attengono al pensiero e alla scelta consapevole del proprio futuro; le seconde al *life design*. Il tentativo è sostenere la capacità di attribuire nuovi significati al proprio progetto di vita, di porsi obiettivi perseguibili in quanto aderenti alla sfera dei propri bisogni e valori, nonché alle caratteristiche del proprio contesto di riferimento.

A tal fine, occorre riflettere circa bisogni, valori, interessi, percezione del mercato del lavoro e comprendere come tali dimensioni si combinano nel definire la direzione e la condotta soggettiva, determinando il processo di costruzione dell'identità sociale e professionale. Si tratta di dimensioni salienti che sottendono e sostengono le scelte personali.

Dall'analisi dei dati emerge che i valori, in quanto elaborati socialmente, fungono da obiettivi che indirizzano opzioni e valutazioni rispetto al complessivo spettro di possibilità, in un dato contesto socio-culturale. Rappresentano delle linee guida lungo il percorso esistenziale. Il soggetto tende a ricercare situazioni professionali in linea al proprio sistema valoriale e, in funzione di questo, a mettere in risalto certi

aspetti del lavoro o ad esprimere preferenze per alcune professioni. In ambito lavorativo, il valore è stato concettualizzato con modalità differenti ma convergenti nel riconoscere il suo ruolo indispensabile nella definizione di obiettivi e nell'indirizzo di comportamenti ed azioni. In termini di orientamento, rappresenta una concezione esplicita del grado di importanza assegnato alle modalità di essere e di agire entro uno specifico settore di attività. È il sistema valoriale che condiziona le preferenze rispetto ai percorsi formativi e professionali; il suo consolidamento è alla base della sicurezza nelle decisioni riguardanti il proprio futuro professionale e della determinazione e dell'impegno nel costruire un'identità professionale (Guichard, Huteau, 2003).

Atteso che la concordanza tra i propri valori e quelli realizzabili attraverso la pratica professionale incide sulla soddisfazione individuale, le azioni di orientamento messe in campo hanno inteso favorire nel soggetto una maggiore presa di coscienza circa il proprio sistema di valori.

I dati evidenziano, inoltre, come nella scelta incida il complesso di credenze circa il ruolo svolto in tale processo. Livelli maggiori di motivazione e riflessione rispetto al proprio futuro dipendono da attribuzioni di controllo interne: il soggetto ritiene che il proprio orientamento sia determinato da se stesso, dettato dalla sua capacità di acquisire conoscenze e competenze, dalla sua formazione. Il rilievo dell'insieme di credenze richiama il costrutto di autoefficacia. Nella prospettiva socio-cognitiva, le convinzioni rispetto alla propria capacità di realizzare delle prestazioni risultano strettamente correlate alla possibilità di auto-determinazione del soggetto.

Riguardo alle scelte di orientamento, numerosi sono gli studi che attestano come l'autoefficacia abbia una funzione esplicativa rispetto ai diversi tipi di interessi professionali e alle possibilità di carriera che ci si prefigura. A elevati livelli di autoefficacia percepita corrisponde una maggiore ampiezza dello spettro di preferenze tendenzialmente considerabili (Bandura et al. 2001). Un sentimento di autoefficacia più forte si associa alla tendenza ad ampliare il ventaglio delle opzioni, di contro, livelli bassi denotano la tendenza a trascurare intere categorie di lavori. Più basso è il senso di autoefficacia rispetto ad attività relative alle decisioni di carriera, più alto sarà il livello di indecisione occupazionale (Nota et al., 2007). La scarsa fiducia nelle proprie capacità di prendere buone decisioni si traduce nella

tendenza a non impegnarsi nell'esplorazione delle possibili carriere (Bandura, 1997; Gilardi, Guglielmetti, 2015; Vannotti, Ferrari, 2005).

I dati rivelano anche una correlazione forte tra sentimento di efficacia percepita e *coping*, quale complesso di pensieri, comportamenti e sentimenti messi in campo per la gestione di situazioni difficili, impreviste o preoccupanti (Lazarus, Folkman, 1987), come le transizioni di vita. Lo studio del *coping* assume che alla base del comportamento vi sia la relazione dinamica tra la persona nella caratterizzazione motivazionale e valoriale e il contesto in cui si definisce la scelta della strategia di *coping* da impiegare. Ai fini orientativi, conoscere lo stile di *coping* consente di trarre significativi stimoli di riflessione rispetto a questa dimensione che funge da risorsa dell'occupabilità, per il completamento del profilo di sé.

L'indagine condotta si aggiunge ai numerosi studi che hanno esplorato le dimensioni citate (valori, credenze, autoefficacia, *coping*) e i loro risvolti operativi sul fronte delle azioni di orientamento tese ad incrementare l'occupabilità. In particolare, Grimaldi (2007) ha indagato connessioni e combinazioni tra i seguenti aspetti: i diversi significati che si attribuiscono al lavoro; i bisogni lavorativi oggetto delle aspettative di soddisfazione riposte nello svolgimento di attività lavorative; i valori lavorativi che guidano nella definizione di obiettivi e strategie di azione; la percezione del mercato del lavoro, quale complesso di rappresentazioni circa il contesto di riferimento e le competenze importanti per l'accesso al mondo lavorativo; le convinzioni di efficacia personale rispetto alle capacità di cercare un lavoro. Ne sono emersi utili dati di ricerca che hanno influenzato la delineazione del modello di occupabilità già esaminato e, di conseguenza, la definizione di coerenti pratiche di orientamento. Nell'analisi di Grimaldi risulta centrale il rapporto tra le quattro dimensioni considerate salienti anche nella determinazione dell'occupabilità: i bisogni che attraverso il lavoro si cerca di soddisfare; i valori personali che orientano e sostengono i comportamenti lavorativi, sia a livello individuale che collettivo; la percezione del mercato del lavoro; le convinzioni di efficacia personale nella ricerca del lavoro. Le prime due dimensioni risultano strettamente connesse: i bisogni fungono da leve motivazionali e nutrono i relativi valori che, a loro volta, informano, sostengono e dirigono scelte e comportamenti lavorativi; i valori esercitano anche influenza sulle convinzioni di efficacia nella

ricerca del lavoro. La percezione del mercato del lavoro svolge un ruolo di mediazione, quale variabile intermedia, da un lato, tra bisogni e valori e, dall'altro, rispetto alle convinzioni di autoefficacia nella ricerca del lavoro (Avallone, 2007). Rispetto a tale modello e alle relative pratiche di orientamento connesse, le esperienze progettuali *Orientaintempo* e *S.M.A.R.T.Giovani* testimoniano e confermano il quadro già delineato dalla sperimentazione condotta da Grimaldi (2019): il costrutto di competenza si struttura e ed articola intorno a fattori, elementi e dimensioni di connotazione sempre più personali, ascrivibili alla responsabilizzazione di sé, all'attivazione di energie positive, all'autonomia, alla flessibilità, alla cooperazione, alla progettualità, all'adattabilità (ivi, 88-99).

Grimaldi rimarca come all'origine di sentimenti di scarsa fiducia in se stessi e nel proprio futuro vi siano la preoccupazione di trovare un lavoro, la non disponibilità di chiare informazioni, l'incertezza diffusa, la percezione di un mercato del lavoro complesso, di difficile accesso e non facile integrazione. A fronte di ciò, è indispensabile un ripensamento dell'agire orientativo, quale processo co-evolutivo di costruzione ed implementazione di competenze utili ad accedere, situarsi, transitare con efficacia "dentro e fuori" di sé, in un mondo dove i cambiamenti – nel loro configurarsi oggettivo nella realtà e nel loro attraversare ed impattare i vissuti soggettivi, delle persone in carne ed ossa, segnando le biografie umane – sono sempre più complessi, all'ordine del giorno, finendo per soppiantare la tradizionale linearità dei percorsi esistenziali tipici dell'epoca fordista.

I risultati raggiunti validano la pratica e sostengono criteri e motivazioni alla base della fondazione di una strategia di orientamento con valenza educativo-formativa, quale struttura di ogni processo di apprendimento, non solo di sostegno all'occupabilità e di gestione delle transizioni occupazionali legate ai profili formativi e alle posizioni lavorative e professionali, bensì, più in generale, funzionale alla costruzione di carriera e alla definizione dell'identità, entro una prospettiva di sviluppo di *career management skills* e *life design* (Ricciardi, 2021c).

#### **14.3 Orientaintempo: dai nuclei tematici ad un modello multidimensionale e multifattoriale**

Nelle pagine seguenti si intende restituire un quadro organico e sistematico dell'interpretazione dei principali risultati, sottolineando come i dati costruiti

abbiano fatto emergere un significativo richiamo delle macrodimensioni di articolazione del modello AVO elaborato dall'I.N.A.P.P. e già considerato (cfr. § *fenomenologica* ).

Attraverso la costruzione di una matrice (fig. 1) è stato possibile descrivere fasi ed esiti del processo di analisi delle risultanze empiriche, costruendo un modello multidimensionale e multifattoriale. Come già evidenziato, l'analisi qualitativa ha previsto, infatti, delle operazioni di codifica e ricodifica che hanno condotto all'individuazione di lemmi, alla formulazione di etichette e alla delimitazione di aree di significato.

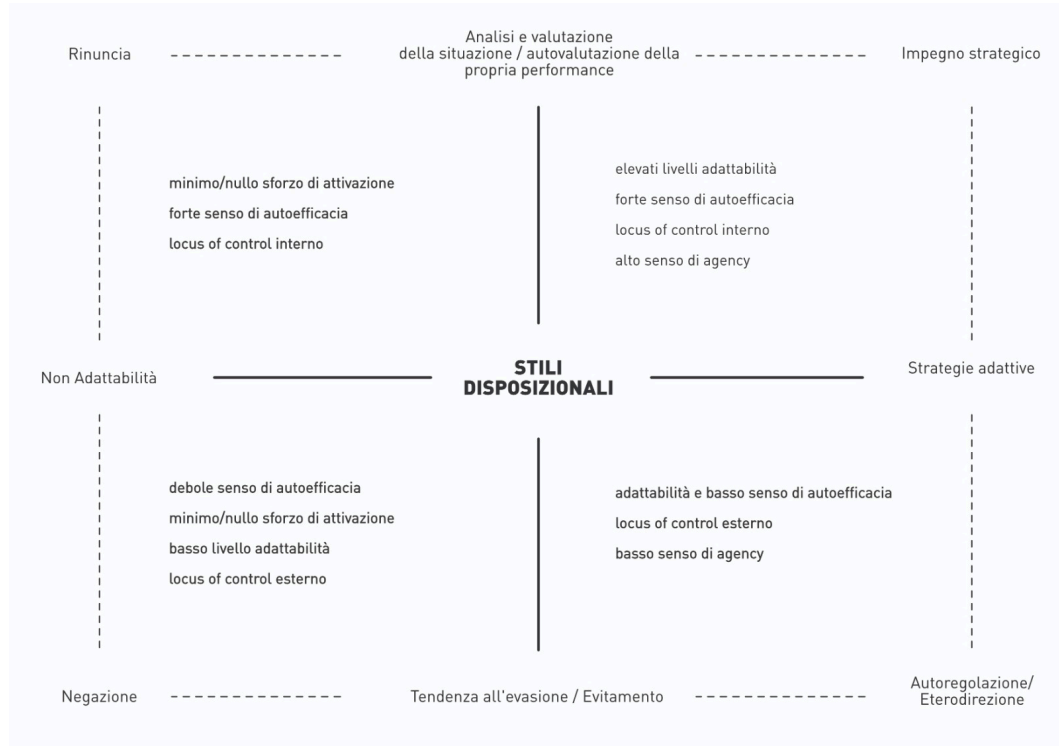
Tale processo è descritto e sintetizzato mediante la definizione delle dimensioni in campo, lungo le quali si struttura la matrice, secondo le cui intersezioni si inquadrano gli indicatori restituiti dal materiale empirico, che nel loro specifico configurarsi in modo integrato fanno emergere degli stili prevalenti riguardo al modo di collocarsi di ciascun partecipante rispetto agli *items* relativi a “cosa provi”, “cosa pensi”, “cosa decidi”, previsti dall'esercizio intitolato “Le fatiche di Ercole” e tratto ed adattato da ISFOL (Grimaldi, Barruffi & Porcelli, 2006).

Di seguito si descrive la procedura di analisi condotta. Tutte le risposte fornite dai partecipanti sono state trascritte dal cartaceo ad un foglio di elaborazione elettronica, organizzato riportando le unità di analisi in riga e le variabili in colonna. Questo sistema ha consentito prima di indicare le risposte fornite da ciascuno studente coinvolto, riportando le testuali parole utilizzate dal soggetto. Poi è stata avviata una fase di esame di tali risposte per evidenziare analogie/discrepanze che potessero fungere da indicatori di aree di significato preponderanti nel materiale empirico. In corrispondenza di ciascun partecipante sono stati segnati i lemmi emergenti, a sintesi del processo di analisi denotativa e connotativa condotta sulle risultanze relative all'item “cosa provi?”.

Per quanto riguarda i restanti due *items*, “cosa pensi”, “cosa decidi”, si è operato come segue. Dopo la prima fase di ricognizione e rielaborazione svolta come già descritto per il primo *item*, in questo caso, dall'analisi sono state tratte due dimensioni. Tali dimensioni rappresentano dei *continuum* concettuali dalla cui intersezione nascono quattro quadranti che includono gli indicatori isolati durante l'esame delle categorie.

Le dimensioni sono costituite dal *coping* e dal senso di autoefficacia.

Fig. 1 – Matrice Orientaintempo: Dimensioni e fattori negli stili disposizionali



Fonte: Ns. elaborazione.

La prima dimensione, data dal *coping*, rappresenta un *continuum* caratterizzato da due poli opposti: analisi e valutazione della situazione/autovalutazione della propria *performance* e tendenza all'evasione/evitamento. È forte il richiamo agli stili attributivi. Ravazzolo et al. (2005) e De Beni & Moè (2006) hanno classificato gli stili attributivi in cinque tipi: impegno strategico, depresso, pedina, negatore, abile. Nel primo caso - “impegno strategico” -, successo o insuccesso dipendono dalle proprie capacità, sulle quali è possibile intervenire in caso di fallimento; nel secondo - depresso -, è causato dalle proprie incapacità, per cui si profila un atteggiamento tendenzialmente rinunciatario; il tipo “pedina” si caratterizza per *locus of control* di successo e insuccesso esterno ma prevede la possibilità per il soggetto di mettere in atto strategie di miglioramento della situazione; il quarto tipo – “negatore” – è simile al precedente, ma in questo caso non si cercano strategie per riparare al fallimento; infine, per il tipo “abile”, tutto dipende dalle proprie abilità e, quando l'esito è negativo, potrebbe insorgere impotenza, ovvero, assenza

di modalità adattive per superare l'insuccesso. La prima dimensione fa riferimento, quindi, a quello che si verifica quando si raggiunge un obiettivo ed in particolare a cosa accade quando esso non viene raggiunto: ci si interroga circa le cause dell'evento successo/insuccesso, operando delle attribuzioni causali.

La fenomenologia delle risposte e degli atteggiamenti osservabili come reazioni all'evento simulato dall'esercizio è varia e legata a diversi fattori in relazione tra loro. Incide notevolmente quel complesso di routine, schemi e meccanismi che nel tempo si strutturano e perfezionano e che sostanzia lo *stile attributivo*, inteso in termini di spiegazioni o percezioni soggettive di eventi, successi, fallimenti. Gli stili attributivi richiamano l'assunto di fondo della teoria delle attribuzioni legata agli studi di Heider (1958), Kelley (1973), Weiner (1985), ovvero, ognuno avverte un bisogno innato di rappresentazione e comprensione delle cause dei fenomeni circostanti, per una modulazione coerente delle proprie risposte. Si tratta di indicatori, predittori delle condotte umane, che condizionano la sfera delle aspettative e delle emozioni.

La seconda dimensione è relativa al senso di autoefficacia. Anch'essa rappresentata come un *continuum* che si polarizza in direzione, rispettivamente, di un grado forte o debole di questa disposizione. I principali indicatori sono: tolleranza alla frustrazione, esplorazione intraprendente, tensione propositiva, integrazione relazionale. A. Bandura (1996) definisce in questi termini il senso di autoefficacia: "la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati". Lo psicologo sostiene che, a parità di intelligenza e abilità specifiche, chi si caratterizza per un forte senso di autoefficacia esprime la tendenza a scegliere obiettivi più elevati, più alti livelli di motivazione, modalità più efficiente di utilizzare le proprie capacità, minore manifestazioni di ansia, migliore gestione dei fallimenti, maggiore tenacia; ne consegue il raggiungimento di risultati significativamente più soddisfacenti rispetto alle persone che invece percepiscono in maniera negativa le proprie possibilità.

Dall'intersezione di queste due dimensioni, si configurano quattro quadranti delimitati da confini flessibili, indicativi di altrettante categorie.

La matrice può essere visualizzata, a sua volta, come il quadrante che prende forma dall'intersezione delle modalità assunte dalle variabili *locus of control* (interno/esterno) e adattabilità educativo-formativa (strategia adattiva/non adattabilità).

Nel processo di attribuzione delle cause agli eventi che ci riguardano, indichiamo fattori/variabili talvolta non percepiti come da noi controllabili. In merito, Heider (1958) ha distinto due tipologie di cause: interne ed esterne. Il concetto di *locus of control* introdotto da Rotter (1954) indica un costrutto unidimensionale caratterizzato da due poli, interiorità (proprie capacità) ed exteriorità (circostanze esterne e incontrollabili), posti lungo un *continuum* rappresentativo delle modalità di attribuzione dei risultati ottenuti. Il costrutto è stato definito in termini dimensionali da Levenson (1973) il quale ha evidenziato l'intervento di dimensioni separate tra loro. Su questo impianto, Weiner (1985) ha aggiunto alla teoria dell'attribuzione basata sul *locus of control* di Rotter, i criteri della stabilità, relativa alla durata nel tempo di quanto si ottiene, e della controllabilità, elevata quando ascrivibile alle proprie competenze o bassa se legata a fattori come fortuna, azioni altrui, destino.

Numerosi studi (Dweck & Moè, 2007) evidenziano come alla tendenza ad avere un *locus of control* interno, in particolare laddove si configurino situazioni negative, si associ un futuro innalzamento del livello di fiducia in se stesso e del senso di *agency* (Bruner, 1994), che fa leva sulla percezione soggettiva di controllo della possibilità di migliorare le cose. Alle attribuzioni esterne tendono a corrispondere, invece, atteggiamenti caratterizzati dal non essere in grado di responsabilizzarsi nei compiti, basati sul pensiero di essere immersi in un vortice di eventi rispetto al quale non si può intervenire ma solo assistere in maniera fatalistica. Non percependosi come artefici del proprio destino, è evidente l'impatto sull'*agency*.

Rispetto al rapporto tra emozioni e *locus of control*, l'attribuzione dei successi a cause interne può accrescere la stima di sé. Nel caso in cui, invece, alla preparazione non corrisponda l'esito sperato, la probabilità di attribuire la causa all'esterno è maggiore, in termini di giudizio pregiudizievole, che può acquisire tratti persecutori nei propri riguardi quando si registrano esiti negativi. In questo caso, la causa è esterna e stabile in quanto dura nel tempo. L'instabilità si definisce per la sua



temporaneità: l'impegno nello studio (causa interna) finalizzato solo ad una specifica interrogazione.

Secondo Weiner, la controllabilità configura intenzionalità. L'esercizio del controllo che si può effettuare sullo studio, sul pregiudizio o sull'ausilio ricevuto, non è applicabile rispetto ad alcuni stati: sulla propria naturale inclinazione in una data disciplina (*locus* interno e stabile), sull'alta difficoltà di un compito (*locus* esterno e stabile), sull'umore del giorno (*locus* interno e instabile), sul caso (*locus* esterno e instabile).

In riferimento alla variabile *locus of control* assume particolare rilievo la percezione del contesto educativo-formativo e dell'ambiente; il principale indicatore è dato dalla percezione o meno del sostegno della rete educativo-formativa. Mentre per l'adattabilità educativo-formativo, i principali indicatori sono rappresentati da: orientamento al futuro, orientamento all'apprendimento, flessibilità e apertura al cambiamento, orientamento alla pianificazione.

In linea con la metodologia della clinica della formazione, la configurazione dei quadranti della matrice nasce dallo sforzo di enucleare ed esplicitare significati, vissuti, rappresentazioni e codici, per far emergere nuclei tematici e cogliere quelli che Massa definisce elementi strutturali della formazione, struttura procedurale latente, struttura tecnologica in atto. Secondo Massa, si educa attraverso i segni. In ogni situazione educativa è in gioco una semiosi e attraverso la specifica elaborazione simbolica degli attori in quella situazione è possibile riconoscere quella situazione come formativa (Massa, 2020, 220-222).

Consideriamo ciascuno dei quattro quadranti, descrivendolo puntualmente rispetto alle sue aree di significato che includono le categorie centrali che lo qualificano in maniera distintiva. Tali aree di significato sono idealmente delimitate dalle proprietà assunte specificatamente dalle variabili considerate sulla base degli indicatori del fenomeno indagato, attraverso la posizione assunta dai soggetti coinvolti nell'indagine.

Il primo quadrante in alto a destra rappresenta il tentativo di oggettivazione di discorsi, linguaggi, testi prodotti dagli alunni che si caratterizzano per consistenti livelli adattabilità, un forte senso di autoefficacia, *locus of control* interno, alto senso di *agency* e si contraddistinguono per la disposizione all'impegno strategico.

Il nucleo tematico emergente si struttura intorno al senso del dovere, alla fiducia nelle proprie capacità, alla ricerca di sostegno dato dal riferimento assicurato dagli adulti significativi.

Il secondo quadrante in basso a destra coniuga adattabilità e basso senso di autoefficacia, *locus of control* esterno, basso senso di *agency*. È rappresentato dalla disposizione all'autoregolazione pur essendo eterodiretti: anche se non si attribuiscono successi/insuccessi alle proprie capacità e al proprio impegno si ritiene di avere facoltà di manovra per il miglioramento. Il nucleo tematico emergente si struttura intorno alla possibilità di intervento per modificare la situazione, alla scarsa fiducia nelle proprie capacità, alla ricerca di sostegno dato dal riferimento assicurato dagli adulti significativi.

Il terzo quadrante in basso a sinistra esplicita un debole senso di autoefficacia, minimo/nullo sforzo di attivazione, basso livello adattabilità, *locus of control* esterno. Configura una disposizione all'evasione/evitamento, tendente alla negazione e al rischio di disadattamento. Il nucleo tematico emergente si struttura intorno alla mancanza di ricerca di strategie per riparare al fallimento, al sostegno non percepito, percezione scarsa o assente della funzione di riferimento assicurata dagli adulti significativi.

Il quarto quadrante in alto a sinistra combina minimo/nullo sforzo di attivazione con forte senso di autoefficacia, *locus of control* interno. È rappresentato dalla disposizione alla rinuncia. Il nucleo tematico emergente si struttura intorno alla tendenza ad attribuire l'insuccesso alla propria incapacità, il prevalente senso di inadeguatezza provoca depressione e può comportare impotenza, a fronte della non adattabilità di un orientamento autodirettivo, che non percepisce il sostegno e il riferimento degli adulti significativi.

Prendendo in considerazione le risposte fornite dagli alunni partecipanti emerge una significativa frequenza di attribuzione interna (*locus of control* interno), ovvero l'esito dell'evento simulato (il cattivo voto) dipende strettamente da un fattore personale interno al soggetto (il proprio scarso impegno nello studio).

Riepilogando, l'interpretazione dei dati conferma come la tendenza ad attribuzioni interne, definendo successi e insuccessi in termini di effetto del proprio impegno e delle proprie abilità, favorisca lo sviluppo di un atteggiamento più strategico e si

traduca in una maggiore predisposizione allo sforzo di riuscire. Al contrario, le attribuzioni esterne indirizzano verso l'assunzione di posizioni più defilate, basandosi sull'idea di non esercizio del controllo sulle situazioni che comporta il subire il flusso degli eventi. Con uno studio sul rapporto tra attribuzioni e rifiuto scolastico e tra stili attributivi e risultati in matematica, González et al. (2018) hanno mostrato come gli stili cognitivi possano fungere da validi predittori degli atteggiamenti negativi verso la scuola. Indagando gli stili attributivi di *drop-outs* delle scuole superiori, hanno rilevato in questi soggetti l'attribuzione del loro insuccesso in modo preminente alla carenza di capacità e di impegno scolastico; di contro, per gli studenti che ricercavano rinforzi concreti fuori dalla scuola si registravano con maggiori probabilità attribuzioni del loro successo alla capacità. Come messo in luce da Ravazzolo, De Beni & Moè (2005), essendo appresi, gli stili attributivi possono essere modificati. Orienta<sup>in</sup>tempo ha offerto la possibilità di riflettere sui propri processi mentali e, soprattutto, sulle proprie capacità cognitive. Ciò che è emerso è che questa possibilità ha consentito di rilevare i propri stili, acquisirne consapevolezza per monitorare ed, eventualmente, aggiornare le proprie strategie di intervento rispetto a punti di forza e di debolezza caratterizzanti. Il percorso educativo ha indagato e sollecitato, inoltre, la riflessività di ogni partecipante alle attività intorno ai propri stili emotivo-affettivo, decisionale e relazionale.

Nel fronteggiare l'esito di un evento, si ricercano le ragioni alla base di successi o fallimenti. Assumono rilievo i fattori che afferiscono alla stabilità e alla controllabilità delle attribuzioni (Weiner, 1985). Attraverso l'esame dei fattori che incidono sulle attribuzioni causali, è possibile rintracciare le tipologie di cause più frequentemente richiamate nelle reazioni emotive connesse agli eventi: la tenacia, l'abilità, l'impegno, il tono dell'umore, il pregiudizio di chi valuta, la difficoltà del compito, l'aiuto, la fortuna. Le risposte degli alunni all'*item* relativo a "cosa provi?" evidenziano proprio il rinvio preponderante a tali cause. Non sono trascurabili, inoltre, i fattori soggettivi che intervengono influenzando nel modulare le proprie abilità.

Emerge come ogni tipo di attribuzione abbia un effetto sull'apprendimento, esercitando influenza sulla sfera delle aspettative, delle motivazioni e delle

emozioni. Registrare continuamente ripetuti insuccessi può provocare l'assunzione di un atteggiamento rinunciatario, di chiusura. Si è indotti ad abbandonare immediatamente il compito, non intraprendendo alcuna strategia. Il condizionamento dato dall'attesa di dolore, sofferenza o disagio senza via di fuga (Cherry, 2017) può comportare la cosiddetta "impotenza appresa" (Seligman & Maier, 1967; Seligman, 1972; Garber & Seligman, 1980) ed espone al rischio di essere travolti da una spirale negativa, per cui risultati sempre più scoraggianti generano progressivamente perdita di fiducia nelle proprie capacità e in se stessi. La conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza rispetto a questi aspetti e processi alla base della struttura e del funzionamento del proprio apprendimento può favorire un vero e proprio cambio di prospettiva sul fronte attribuzionale ed una maggiore predisposizione all'orientamento strategico. In gioco non sono i contenuti dell'apprendimento bensì le sue modalità, in direzione di una facilitazione del soggetto nel suo percorso di formazione. Si tratta, quindi, di sviluppare l'autovalutazione per agire sulla motivazione ad apprendere, lavorando e costruendo stili attributivi di successo, nonché sulla capacità di autodeterminarsi ed autoregolarsi.

#### **14.4 S.M.A.R.T. *Giovani*: dimensioni di senso nel processo decisionale, tra scelta del futuro e ricerca dell'identità**

In questo paragrafo cercheremo di restituire la caratterizzazione dei percorsi biografici indagati, al fine di descrivere la specifica declinazione che assumono le dimensioni di senso sottostanti e correlate alla ricerca dell'identità, in riferimento alla prospettiva formativa e al futuro lavorativo e professionale. Le dimensioni di senso considerate sono riprese da uno studio condotto sul campo da Clarizia e Maddaloni (2016, 107-135) e da questi verificate attraverso l'analisi di storie di vita di un campione di giovani campani, ottenendo conferma della loro esaustività rispetto alle rappresentazioni del lavoro e alla complessità dei contenuti associati al senso dell'identità sociale e lavorativa di tale campione. I tipi e le dimensioni di senso proposti da Clarizia e Maddaloni (2016, 107-133) sono stati adattati e ridefiniti per evidenziare la differenziazione dei percorsi biografici, nonché delle costruzioni identitarie e delle rappresentazioni del lavoro associate, così come sono emerse dall'analisi dei dati.

La tipologia qui elaborata si articola in n. 8 stili/posture che designano peculiari approcci al processo decisionale e alla questione della scelta relativa al futuro formativo e lavorativo/professionale, in relazione al percorso di costruzione della propria identità. Si tratta della libertà di scegliere uno stile di vita, un'identità che Sen (2000) definisce insieme di funzionamenti o ambiti di vita desiderabili, in riferimento ai quali ognuno dispone di differenti livelli di capacità.

Al fine di rappresentare al meglio le biografie analizzate, la configurazione interna di ogni stile/postura emergente ha assunto un elevato livello di complessità, dovuto alla contemplazione e all'integrazione delle dimensioni del percorso evolutivo sul piano dell'identificazione con un ambito lavorativo individuate da Porfeli (2019); le dimensioni del modello di adattabilità elaborato da Savickas (1997, 2005, 2012; Savickas et al., 2009); gli indicatori del sé di Bruner (1997); le macro e sotto-dimensioni del modello AVO di Grimaldi (2019); le quattro generali possibili situazioni soggettive, descritte da Pellerey (2019) in termini di stati o condizioni del percorso evolutivo che compie un giovane rispetto alla sua identificazione con un ambito lavorativo, richiamando gli studi sull'identità di Marcia (1966).

*Tab. 1 - Dimensioni di adattabilità*

|  |   |
|--|---|
| <i>Concern</i><br>(interesse per il proprio futuro)  | Si riferisce alla capacità previsionale di anticipare possibili alternative di vita. Chi mostra interesse per il proprio futuro è in genere ottimista e si pone positivamente di fronte ai cambiamenti, considerando le transizioni in termini di opportunità e sfide per misurarsi. L'orientamento al futuro si traduce nel contemplare ogni opzione di scelta effettuabile. |
| <i>Control</i><br>(controllo delle situazioni attraverso azioni pianificate e organizzate)           | Si riferisce alla credenza di poter controllare, e, in parte, determinare il proprio futuro. Eventi e transizioni di vita sono affrontati con atteggiamento proattivo e responsabile. Si delinea protagonismo nel proprio percorso di vita.   |
| <i>Curiosity</i><br>(propensione a adottare una ampia visuale verso le opportunità e le possibilità) | Si riferisce alla disponibilità ad apprendere ed esplorare nuovi contesti e ambiti di interesse. Tale propensione si associa ad una maggiore apertura e flessibilità e alla presa in considerazione di una varietà di possibilità di sviluppo formativo e lavorativo.   |
| <i>Confidence</i><br>(fiducia in se stessi e nelle proprie capacità)                                 | Si riferisce alla convinzione di saper affrontare le situazioni e di essere in grado raggiungere gli obiettivi. A tale disposizione si associa maggiore possibilità di raggiungere il successo formativo e lavorativo.  |

*Fonte: Ns. elaborazione da Savickas (1997, 2005, 2012; Savickas et al., 2009).*

La scelta metodologica compiuta per definire la tassonomia rappresentata nella tabella sottostante è consistita nell'inquadrare l'identità degli studenti intervistati in

termini di rappresentazioni del futuro formativo e lavorativo-professionale elaborate attraverso la riflessione sulle esperienze biografiche vissute. Queste rappresentazioni denotano, da un lato, la condizione in cui gli studenti si trovano al momento del colloquio, dall'altro, un riflesso del percorso biografico condotto, del modo in cui interpretano gli eventi vissuti, in rapporto al processo di costruzione della carriera.

La specifica declinazione delle dimensioni di senso sopra introdotte (significati, sentimenti, importanza), emergente dallo spaccato biografico di ciascuno, rivela uno stile, una postura, la cui definizione si raggiunge attraverso l'analisi di una serie di fattori: l'adattabilità, in termini di interesse per il proprio futuro, controllo delle situazioni attraverso azioni pianificate e organizzate, propensione ad adottare una ampia visuale verso le opportunità e le possibilità, fiducia in se stessi e nelle proprie capacità; la capacità di agire, l'impegno, le risorse, il riferimento sociale, la valutazione, la qualità, la riflessività, la coerenza, la posizione; il *coping*, l'auto-efficacia, la percezione del mondo della formazione e del lavoro.

Nella dimensione dei significati il soggetto chiarisce le motivazioni per cui il futuro formativo-lavorativo assume valore. In relazione alle condizioni di vita del soggetto e alla dotazione di risorse di cui dispone per via della sua appartenenza familiare e del contesto sociale a cui fa riferimento, si distinguono significati riproduttivi, acquisitivi ed espressivi.

Il significato riproduttivo caratterizza l'atteggiamento di quei soggetti che individuano nel futuro formativo-lavorativo esclusivamente una fonte di reddito. La preminenza di questo tipo di significato può assumere configurazioni differenti. In genere è tipica di condizioni di marginalità; in altri casi, può esprimere: blocchi di progettualità personale, in senso formativo, lavorativo, professionale, per via della penuria di risorse personali e/o familiari; può indicare la tendenza ad intravedere nella scelta di un'opzione formativo-lavorativa un mezzo per soddisfare bisogni di sicurezza e stabilità, per produrre o riprodurre un dato tenore di vita, per il quale si esprime un moderato interesse per i suoi aspetti relazionali; infine, può caratterizzare i casi in cui c'è disinteresse rispetto alle prospettive future, manifestando passività ed evitamento rispetto all'assunzione di responsabilità legate alla scelta.

Quando a predominare sono significati acquisitivi, nel futuro formativo lavorativo si scorge la possibilità di realizzare un miglioramento delle proprie condizioni di vita, in termini di conquista, accesso, garanzia di un livello di vita adeguato rispetto alle proprie aspirazioni. Questo atteggiamento si declina in due modalità. Nel primo caso, l'approccio alla scelta riguardante il futuro è strumentale rispetto al soddisfacimento delle aspettative di libertà attraverso l'emancipazione dai vincoli parentali e all'ampliamento delle relazioni sociali ma non costituisce la dimensione fondamentale nel processo di costruzione identitaria. Nel secondo caso, invece, la scelta è funzionale alla realizzazione di aspettative di mobilità sociale e, quindi, un più alto tenore di vita, sul fronte del reddito, della ricchezza, del prestigio, del potere. Non si sceglie un percorso formativo-lavorativo per il suo valore in sé, ma si è orientati da principi, criteri che hanno una forte presa sull'immaginario soggettivo, che guidano nel raggiungimento del successo personale nella realizzazione di obiettivi relativi ad altri domini esistenziali.

Laddove nella scelta del futuro formativo-lavorativo non si è orientati esclusivamente dalla motivazione economica, delle volte diventa preminente il rinvio ai contenuti del percorso formativo e dell'attività lavorativa. Gli aspetti acquisitivi risultano secondari rispetto al bisogno di autorealizzazione, mediante espressione ed innalzamento del livello delle proprie capacità, di soddisfazione ed utilità sociale del lavoro svolto o desiderato. Lungi dall'essere un mezzo per conseguire traguardi relativi ad altre sfere della vita, la scelta è orientata dalla tensione alla ricerca della vocazione personale, alla formazione dei propri talenti, alla costruzione di un proprio progetto di vita. Si enfatizzano gli aspetti espressivi del futuro formativo-lavorativo quale dimensione esistenziale di emancipazione, autorealizzazione, soddisfazione personale.

La dimensione di senso rappresentata dal sentimento richiama l'affezione o disaffezione nei confronti della formazione e del lavoro, intesi come oggetto di prospettiva futura. A seconda dei significati che si attribuiscono al futuro, si delineano diversi gradi e forme di impegno rispetto all'identità. Alla rappresentazione del lavoro corrisponde uno specifico sentimento. Si tratta di una dimensione di senso che nasce dall'intersezione di un agire rivolto all'interno e uno all'esterno, di valenza rispettivamente psicologica e pragmatica. Si tratta

dell'intreccio di un aspetto emotivo e di una componente progettuale che dà forma al modo in cui il soggetto si impegna nella costruzione di carriera. Il sentimento indica, quindi, lo sforzo messo in campo per avere successo nel progetto di realizzazione professionale. Questa dimensione attiene, quindi, alla vocazione rispetto a determinate opzioni di scelta e alla capacità progettuale che permette di perseguire e conseguire obiettivi con successo. A seconda delle risorse strutturali alle quali il soggetto può accedere, il sentimento assume forme differenti, configurandosi in strategie ed atteggiamenti più attivi o più passivi. Ciò che rileva è la presenza di una vocazione professionale a cui può associarsi la presenza/assenza di progettualità. La presenza di progettualità può declinarsi secondo due modalità: sinottica, quando il soggetto è orientato nel raggiungimento del suo traguardo dall'identificazione di un principio guida vocazionale che lo induce ad affrontare e superare ogni tipo di ostacolo che si frappone alla sua meta; strategica, allorché la vocazione si presenta meno definita, in relazione più ad un ambito professionale, inizialmente identificato con un ampio ventaglio di opportunità, che rispetto ad un ruolo lavorativo. La vocazione funge da riferimento orientativo nella definizione del percorso ma le sue modalità di realizzazione rinviano in maniera flessibile ad una figura professionale. Può accadere, inoltre, che un soggetto esprima un sogno nel cassetto senza sviluppare una progettualità in direzione della sua realizzazione. Il soggetto non si attiva nella direzione desiderata a causa di una combinazione di fattori oggettivi e di motivazioni soggettive.

Quando a mancare, invece, è la vocazione, oppure non c'è la presa di coscienza di questa, tale stato – caratterizzato inevitabilmente dall'assenza di progettualità – comporta il delinarsi di due distinte forme di agire rispetto al processo decisionale e alla scelta riguardante il futuro formativo, lavorativo, professionale. La prima forma coincide con la mancanza di sentimento e si manifesta con la passività. L'assenza di vocazione e progettualità si traduce nella carenza di azioni concrete. Lo stato di immobilità può essere la conseguenza del totale disinteresse rispetto la formazione e al lavoro o può associarsi ad una condizione reale o presunta dal soggetto di moratoria esistenziale. Talvolta insorge in rapporto ad uno stato di stagnazione biografica, legato ad esperienze di fallimento (soprattutto scolastico), anche ripetute. Può anche verificarsi come effetto della consapevolezza di una



prospettiva formativo-lavorativa già delineata in quanto relativa ad un lavoro, una professione da ereditare da altri. In questo caso, la passività si spiega con il fatto che non sia necessario mettere in campo azioni pratiche per ottenere e/o mantenere una determinata possibilità di formarsi e lavorare. La seconda forma si individua nell'attivismo. Si verifica quando ad una debole progettualità si associa un agire concreto che induce al dinamismo non precisamente finalizzato e diretto. All'origine del movimento vi è la ricerca di sensazioni e di utilità pratiche (sia economiche che relazionali) attraverso l'accumulazione di esperienze preparatorie, propedeutiche all'intrapresa di un percorso di formazione o di lavoro (ricerca informazioni, confronto con adulti significativi, esperienze di associazionismo e/o volontariato, servizio civile, ecc.). L'impedimento all'emersione di una vocazione e allo sviluppo di una progettualità può essere anche rintracciato in una situazione di deprivazione relativa, o addirittura, di povertà che impone al soggetto di provvedere nell'immediato al proprio sostentamento e ai bisogni di riproduzione propri e della sua famiglia.

La dimensione dell'importanza attiene alla domanda "che cosa sarò da grande?", tipicamente infantile e adolescenziale riguardante la propria identità ed il percorso per realizzarla. La scelta da compiere si riconduce alle seguenti sfere o ambiti di attività: lavoro, vita domestica, vita religiosa, impegno civile volontario, dissipazione aristocratica, vita criminale. In questa dimensione di senso, il soggetto esprime una scelta di ordinamento delle preferenze rispetto ai valori culturali di riferimento. Occorre, tuttavia, evidenziare come adolescenti e giovani alle prese con questa domanda di identità sociale, si interrogano fondamentalmente sulla loro identità personale. Si tratta di processi identitari fortemente intrecciati, che pongono compiti essenziali di definizione a se stessi e agli altri del carattere con il quale si instaura la relazione con il mondo, prioritariamente, con quello in generale e, in secondo luogo, con il mondo del lavoro. Assume particolare rilievo ed incidenza la configurazione del tempo libero, del mondo dei consumi, di hobbies e svaghi e, soprattutto, delle relazioni significative (familiari, scolastiche, educative, formative, affettive, amicali).

Tab. 2 – Tassonomia dell'identità degli studenti intervistati in termini di rappresentazioni del futuro formativo e lavorativo-professionale

| STILE orientativo/POSTURE identitarie                    |   | Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale   |   |  |
|--|---|--|---|--|
| Denominazione  | Descrizione   | significati  | sentimenti  | importanza   |
| 1 <b>Confuso</b><br>( <i>include tendenza sbandato</i> ) | Presenta caratteristiche tipicamente adolescenziali, costituendo la fase iniziale, passaggio obbligato nel processo di definizione identitaria e, quindi, anche di identificazione di propri talenti da formare e vocazioni da esprimere, attraverso la decisione e la scelta di un percorso da intraprendere e costruire. Tendenza <i>sbandato</i> : Quando i processi di esplorazione, decisione e scelta si protraggono senza risolversi, si configura uno stato di moratoria esistenziale che diventa una condizione esistenziale, caratterizzata da forme di disagio (manifesto o latente) e, in alcuni casi, di espressione patologica. | al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato riproduttivo, di fonte di reddito, intendendolo, inoltre, come occasione di contatti sociali e relazioni interpersonali. Tendenza <i>sbandato</i> : al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato riproduttivo: il lavoro è inteso come mera fonte di reddito per il sostentamento. Non è osservabile alcun interesse rispetto agli aspetti relativi a creatività, autonomia e relazionalità | spunti in direzione della costruzione di un'identità professionale ma prevalente orientamento verso forme di lavoro/reddito non corrispondenti a scelte professionali strutturate, bensì di tipo occasionale e a breve termine. Tendenza <i>sbandato</i> : il comportamento passivo e rassegnato segnala l'incapacità di definire un percorso di acquisizione di professionalità, a cui si associano, talvolta, denunce, recriminazioni, riguardo al ruolo che altri soggetti (famiglia, istituzioni) avrebbero dovuto svolgere e che invece non hanno svolto, o in alcuni casi, riconoscimenti di condizionamenti subiti nelle proprie scelte. | il futuro formativo-lavorativo sembra iscritto in una gerarchia di priorità, al primo posto della quale vi è, tuttavia, l'affermazione narcisistica del tempo libero, dell'affettività. Tendenza <i>sbandato</i> : ripiegamento in direzione di un sistema di valori che trova il suo fondamento e al contempo il suo limite principale nel legame con la famiglia di origine e nel sostegno da essa fornito |

| <b>STILE orientativo/POSTURE identitarie</b>                            |   | <b>Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale</b> |  |   |
|---|---|---|--|---|
| <i>Denominazione</i>  | <i>Descrizione</i>  | <i>significati</i>  | <i>sentimenti</i>  | <i>importanza</i>   |
| 2 <b><i>Orientato</i></b><br><b><i>(include tendenza sognatore)</i></b> | Presenta caratteristiche analoghe a quelle qualificanti il "confuso" ma è effettivamente alle prese con i processi di identificazione di propri talenti da formare e proprie vocazioni da esprimere, attraverso la decisione e la scelta di un percorso da intraprendere e costruire. | al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato espressivo o acquisitivo       | il soggetto è impegnato nel processo di definizione identitaria e di costruzione di carriera. Riconoscendo la sua vocazione, sta sviluppando la sfera della progettualità, concentrando l'attenzione su ambiti e ruoli da assumere ed è in procinto di attivare il suo impegno in direzione della ricerca di informazioni, contatti, modalità per intraprendere percorsi decisionali, addivenire a scelte. Tendenza sognatore: individuazione ambito, identificazione con profilo professionale, debole consapevolezza caratteristiche reali settore di attività prescelto | il futuro formativo-lavorativo è iscritto in una gerarchia di priorità nell'ambito dei valori di riferimento. Tendenza sognatore: alta, ma alle dichiarazioni di intento non corrisponde una condotta basata sulla ricerca, l'esplorazione delle caratteristiche del settore di attività, della figura professionale e, quindi, l'impegno ad attivarsi concretamente per costruire un percorso di inserimento |

| <b>STILE orientativo/POSTURE identitarie</b> |  | <b>Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale</b>  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <i>Denominazione</i>                         | <i>Descrizione</i>   | <i>significati</i>   | <i>sentimenti</i>  | <i>importanza</i>   |
| 3 <b><i>Defilato</i></b>                     | Al fine del processo di costruzione identitaria, si traggono le maggiori risorse da una vocazione alternativa al lavoro, riguardante, essenzialmente, la riproduzione familiare. Il rischio che si prefigura è relativo ad uno stato di non determinazione delle proprie scelte e, quindi, di non assunzione di un proprio ruolo di studente o lavoratore e di stallo del proprio status tra una prospettiva di inattività/inoccupazione   | risulta preponderante il significato economico in chiave riproduttiva, con un moderato interesse per gli aspetti relazionali   | l'identificazione con una vocazione professionale e la capacità progettuale sono deboli o pressochè nulle  | nella gerarchia dei valori, il futuro formativo-lavorativo è subordinato alla sfera della famiglia e o ad altri ambiti di vita ritenuti fondamentali nel processo di definizione del sé |
| 4 <b><i>Predestinato</i></b>                 | Denota prossimità a transitare in direzione di un percorso preconstituito sotto il profilo dell'indirizzo della formazione, dell'inserimento lavorativo e dello sviluppo professionale. Tale prossimità è associata al fatto di essere in procinto di "ereditare" una posizione lavorativa esistente all'interno del proprio nucleo familiare, oppure che grazie al supporto di parenti è stato possibile definire, consolidare, mantenere. Si registra l'eterodirezione della "carriera morale" che influenza, fino talvolta a determinare, il corso di vita. | alla sfera formativo-lavorativa è attribuita una valenza riproduttiva, essendo già relativamente definita la futura prospettiva lavorativa e, dunque, iscritto il ruolo futuro nel processo di costruzione identitaria | la presenza di una "risorsa" lavorativa disponibile e il debole investimento nella ricerca e nello sviluppo di "risorse" alternative condizionano fino a sopprimere l'impegno nell'esplorazione di ulteriori opportunità di sviluppo professionale e di crescita di occupabilità | il rilievo della questione del futuro formativo-lavorativo è contenuto, secondario rispetto ad preoccupazioni o ad interessi diversi  |

| STILE orientativo/POSTURE identitarie                               |  | Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale  |   |  |
|---|--|---|---|--|
| Denominazione   | Descrizione  | significati   | sentimenti  | importanza   |
| 5 <b>Condizionato</b><br>(include tendenza conformista/rinnovatore) | Il condizionamento di figure e/o modelli di riferimento associati ad adulti significativi che esercitano influenza e/o forme di pressione proietta verso una condizione di non attivazione dell'impegno a conoscere se stesso, maturare autoconsapevolezza rispetto a vocazioni e talenti da formare, e sviluppare coerenti progettualità in direzione della costruzione identitaria | le immagini degli altri significativi fanno ricadere la loro ombra sui processi di soggettivazione, con l'effetto di ridurre i significati attribuiti al futuro formativo-lavorativo esclusivamente alla funzione riproduttiva e, quindi, al lato economico o, comunque, generando l'idea che sia necessario orientarsi verso prospettive desiderabile e apprezzabili in base ai punti di vista degli altri | il comportamento passivo segnala l'incapacità di definire un percorso di acquisizione di professionalità, che si connette al parere e/o al ruolo di un altro significativo che finisce per influenzare e/o inibire le proprie scelte. La tendenza conformista/rinnovatore presenta: spunti in direzione dell'individuazione di ambito ed una certa disponibilità all'apprendimento e all'esplorazione di nuovi contesti e ambiti di interesse, prendendo in considerazione diverse possibilità di sviluppo formativo e lavorativo | per via di fattori esterni di ingerenza/influenza che pesano sullo sviluppo di riflessività e l'acquisizione di consapevolezza invece di costituire fonte di preparazione, sostegno e accompagnamento nei processi decisioni e di scelta, il soggetto è esposto al rischio di non attribuire all'identità professionale una posizione preminente nella gerarchia dei valori, sebbene tenda ad essere riconosciuta importanza al lavoro attraverso i discorsi degli altri. La tendenza conformista/rinnovatore presenta: alta importanza del futuro formativo-lavorativo, impegno focalizzato sulla scelta formativa, variabilità del progetto futuro |
| 6 <b>Risvegliato</b>  | L'esperire una condizione di scoperta e, quindi, di entusiasmo per un ambito esistenziale di cui si stanno esplorando potenzialità e implicazioni è fonte di motivazione che alimenta l'impegno verso la ricerca delle proprie vocazioni,  | al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato espressivo: scoperta del suo valore identitario, della sua funzione di   | acquisizione/cambiamento di vocazione in relazione ad un riorientamento biografico. Progettualità in corso di definizione - percorso da intraprendere   | marcata centralità del lavoro nella gerarchia dei valori   |

| <b>STILE orientativo/POSTURE identitarie</b> |  | <b>Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale</b>  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <i>Denominazione</i>                         | <i>Descrizione</i>   | <i>significati</i>   | <i>sentimenti</i>  | <i>importanza</i>   |
|  | la formazione dei propri talenti, la definizione identitaria.  | affermazione e del suo ruolo di cambiamento del proprio destino  |  |   |
| 7 <b>Consacrato</b>                          | Precoce identificazione e coerente perseguimento di obiettivi formativo-professionali; determinazione nell'orientamento verso percorsi di crescita personale-professionale, oltrechè di inserimento lavorativo | al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato acquisitivo e/o espressivo. Non si ripone solo un'aspettativa economica ma si riconosce il ruolo della formazione e del lavoro per l'autorealizzazione e per la definizione dell'identità sociale | vocazione professionale definita; sviluppo di una progettualità in relazione ad un percorso formativo-lavorativo da compiere, in termini di conseguimento di credenziali educative spendibili in una traiettoria professionale prefigurata | alta, centralità del futuro formativo-lavorativo nella gerarchia dei valori |

| <b>STILE orientativo/POSTURE identitarie</b> |   | <b>Core categories - Disposizione rispetto al futuro formativo-lavorativo-professionale</b>   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| <i>Denominazione</i>                         | <i>Descrizione</i>  | <i>significati</i>  | <i>sentimenti</i>  | <i>importanza</i>  |
| 8 <b><i>Opportunista</i></b>                 | Come il "risvegliato", focalizza l'attenzione rispetto ad un ambito esistenziale di cui si stanno esplorando potenzialità e implicazioni. Ciò è fonte di motivazione che alimenta l'impegno per cogliere un'opportunità di inserimento lavorativo stabile e garantito. Talvolta questo non comporta la ricerca delle proprie vocazioni e la formazione dei propri talenti. La definizione identitaria potrebbe fondarsi non su vocazioni ma sulla priorità di beneficiare di condizioni lavorative ed economiche vantaggiose, sicure, di assumere uno status apprezzabile e desiderabile. | al futuro formativo-lavorativo si attribuisce un significato acquisitivo e/o espressivo. Si riconosce il suo valore identitario, ma la costruzione del processo non si fonda su basi profonde legate all'importanza della formazione e dell'autorealizzazione. Prevale l'orientamento ad intraprendere un percorso che possa condurre ad un miglioramento del proprio tenore di vita. | Progettualità in corso di definizione - percorso da intraprendere. Spunti in direzione della costruzione di un'identità professionale, prevalente orientamento verso forme di lavoro/reddito corrispondenti a scelte professionali strutturate che prefigurano garanzie di condizioni di vita sicure, anche a discapito del perseguimento di obiettivi formativo-professionali legati a passioni. Le passioni talvolta restano ad un livello implicito in quanto il soggetto non attiva uno scavo interiore oppure restano relegate al tempo libero. | marcata centralità del lavoro nella gerarchia dei valori |

*Fonte: Ns. elaborazione.*

## **15. Linee di fuga educative e piste di ricerca pedagogica: verso un modello di sviluppo del ciclo del valore**

### **15.1 Il valore trasformativo dell'esperienza educativa**

L'esperienza educativa non risponde solo ad una funzione adattiva ma anche trasformativa. Significa esortare a fare qualcosa che non si sa fare, che si pensa di non saper fare, oppure, stimolare qualcuno che eccelle in una competenza a scoprire che il suo mondo non finisce lì (Berni, Marchesi, Salomone & Sciutto, 2020, 144-145). Si riconosce così che l'educazione è un processo culturale, «una vera e propria produzione culturale orientata a trasformare e quindi ad innovare» (ivi, 145). La dimensione trasformativa insieme a quella adattiva alimenta «una dialettica costitutiva dell'educazione» (ibidem). In quest'ottica, l'apertura dei mondi è una struttura profonda dell'educazione che offre campi di esperienza in grado di condurre oltre quello che si sa e che si è, per scorgere e sperimentare possibilità, interpretando altri ruoli che consentono di attraversare il confine tra realtà e possibilità. È la generazione di soluzioni creative ed ipotesi culturali, caratterizzata dalla tensione all'imprevedibilità, all'ampliamento dei campi di esperienza, all'imparare ad apprendere, alla condivisione del proprio desiderio di sapere (ivi, 146-147).

Per orientare l'intenzionalità educativa va nutrita «una capacità di immaginare» per proiettare l'altro nel futuro (ivi, 147). T.A.L.E.N.T.I. ha inteso creare ambienti e campi di esperienza entro cui promuovere un clima di possibilità in grado di alimentare l'immaginazione. Le esperienze che consentono di immaginarsi diversi da come si è, di intravedere linee di fuga differenti da quelle già conosciute e percorse, promuovono la soggettivazione, rendono capaci di autonomia e di desiderio, aiutano a crescere, consentendo di «ritrovare parti buone dentro di sé, modificare le relazioni con gli altri, sentirsi utili e importanti, apprendere dall'esperienza» (Massa, 2020, 159).

La riqualificazione culturale della scuola esige una comunicazione fatta «di concretezza istituzionale, di empatia generazionale e condivisione esperienziale»



(ivi, 160). Per *umanizzare* la scuola (Massa, 1997a, 164) e *darle corpo* (Massa, ivi, 166) in quanto «area potenziale di espansione vitale e di esplorazione del mondo» (Massa, 2020, 161), il principio di prestazione deve essere sostituito con quello di espressione, la disciplina con le regole di un *setting* in grado di assicurare «la sistematicità del sapere e dei suoi strumenti, la selezione di contenuti essenziali [...] l'assunzione di responsabilità individuali, di immagini e pratiche di sé, di modelli di vita» e che si iscriva in un dispositivo di elaborazione (ibidem).

Con il rigore e la radicalità della sua pedagogia critica e clinica, Massa parla di «andare oltre un nuovo attivismo tematizzando questo percorso di rielaborazione (clinica di una materialità educativa) sia dalla parte dei ragazzi sia da quella degli insegnanti. (Invita a) Tornare a pensare per attività e per significati latenti» (ibidem). Si tratta della continua rielaborazione del rapporto che ciascuno ha con il sapere nella molteplicità delle sue dimensioni (Bucchi, Mantegazza, Prada, Rezzara & Ronzio, 2020, 167). Diventa questo il «terreno esperienziale specifico» che la scuola è chiamata a curare: «la costruzione del delicato processo che esita nella conoscenza garantendo che ognuno possa trovare strategie e modalità per conseguirla scoprendo contemporaneamente le proprie risorse e i propri limiti nell'interrogare, nel conoscere, nel trattenere, nel nominare i saperi attraversati e nel crearne di nuovi abitando e coltivando attivamente il territorio della conoscenza» (ibidem).

Il ribaltamento del paradigma pedagogico che propone Massa richiede la dismissione del *setting* didattico tradizionale di tipo riduzionista, fondato sulla tensione valutativa e l'istanza disciplinante, in vista di un *setting* pedagogico rispondente alla complessità dell'esperienza scolastica e in grado di rigenerarla. T.A.L.E.N.T.I. prova ad interpretare il passaggio dal dispositivo disciplinare a quello di elaborazione. In questa direzione, il *setting* assume strutturalmente la questione di tempi, spazi, percorsi, ambienti, contesti, restituisce alla valutazione la sua funzione di presa di coscienza di sé, rimette l'esperienza al centro del processo di apprendimento e riconosce il rilievo del potenziamento, della dilatazione e dell'arricchimento dei campi di esperienza quali nuclei costitutivi della soggettività. Un *setting* del genere – «che rende la scuola strumento di generazione di soggettività» (ivi, 170) - rimette in gioco ruolo e formazione del docente, in favore

di una maggiore consapevolezza di tale professionalità che la renda agente di cambiamento, anche nella gestione dei confini scuola/extrascuola. È importante fornire lenti e strumenti interpretativi del mondo e della vita. La dicotomia fuori-dentro la scuola va attraversata e riconnotata. Nel vitale intreccio generativo tra luoghi educativi differenti, la scuola deve porsi come «polo dialettico principe», assicurando la rielaborazione culturale dei vissuti soggettivi, facilitando e accompagnando nella costruzione identitaria, attraverso sistemi ed azioni formative complesse, che permettono di fare esperienze di apprendimento autentico (ivi, 172).

### **15.2. T.A.L.E.N.T.I.: per una formazione generativa di valore**

Il riepilogo degli eventi fondamentali della propria vita, alla ricerca di un filo conduttore, si basa sul processo di attribuzione di significato per motivare gli eventi focalizzati. Si tratta di un processo di scomposizione, composizione e ricomposizione, generativo di una nuova visione complessiva che, prima dell'esposizione agli stimoli offerti dal progetto, risulta sfuggente, non afferrabile o, comunque, non ancora chiara.

La generatività di tale processo si manifesta nella produzione della novità di questa visione di insieme, a cui si associa una nuova consapevolezza. Il fiorire di tale consapevolezza consente a ciascun partecipante di riuscire a situarsi entro determinate coordinate spazio-temporali, che identificano il proprio ambiente di vita, denotano i contesti sociali di riferimento, lo proiettano verso specifici campi di sapere, ambiti formativi, settori di attività professionali e, più in generale, nel mondo del lavoro.

L'incessante e rapida variabilità del mercato del lavoro nella contemporaneità impone al soggetto di porsi rispetto ad essa e collocarsi in questo scenario in maniera speculare, con altrettanta variabilità. Nel profilo individuale, tale variabilità si esprime nelle capacità di adattamento, di messa in discussione, di auto-riflessione e auto-critica, le quali presuppongono il possesso di un adeguato livello di autoefficacia e di auto-consapevolezza.

A partire dall'esperienza progettuale vissuta e sulla base della rielaborazione dei risultati di apprendimento conseguiti, il video curriculum rappresenta proprio l'opportunità di dare e sviluppare un senso di autoefficacia e di consapevolezza. È

tale senso che crea e costituisce le condizioni per gestire i processi decisionali e di scelta legati al prospettarsi e collocarsi nel mondo del lavoro.

Nello specifico del progetto TALENTI, è stata prevista l'applicazione della tecnica del *Digital Storytelling* per la creazione individuale di un *Digital Curricula Story*. La tecnica consente di implementare la promozione di sé attraverso la narrazione. Il *Digital Curricula Story* rappresenta un'opportunità formativa di sintesi e valorizzazione del percorso di esplorazione delle competenze, attraverso la produzione di un racconto composto da una varietà di elementi narrativi e digitali (video, traccia audio, immagini, testi, mappe, ecc.). Il processo si è articolato in alcune fasi operative, secondo lo schema descritto da Capo (2019, 122-124), prevedendo tre *step: Writing, Editing e Sharing* tesi alla realizzazione del *Video Portrait* (cfr. Appendice).

### **15.3 Le direttrici in T.A.L.E.N.T.I.**

Nelle pagine seguenti proveremo a focalizzare l'attenzione sulle questioni che questa dissertazione restituisce come nevralgiche rispetto al tema esaminato.

In particolare, si intende intraprendere un tentativo di isolare i punti topici a partire dai quali muovere ulteriori azioni di ricerca e successivi approfondimenti teorici.

Sulla scorta dei principali esiti di questo percorso di indagine, ciò che emerge è la necessità di lavorare sulle seguenti dimensioni salienti: la relazione educativa, la relazione formativa e il modello di mente enattiva, il compimento dell'*agency*.

T.A.L.E.N.T.I. costituisce l'esito di un percorso di ricerca e il punto di avvio di una modellizzazione *evidence based*. Sulla scorta delle esperienze progettuali realizzate e nel corso dell'implementazione del programma di ricerca-azione descritto, ha preso forma progressivamente l'idea di un modello teorico-pratico di orientamento narrativo-generativo. Questo modello è alla base dello sviluppo del progetto T.A.L.E.N.T.I. Quest'ultima esperienza si informa, infatti, dei suoi principi ispiratori, si caratterizza per un apparato metodologico che costituisce l'approdo di una riflessione teorico-epistemologica basata sulle evidenze empiriche legate alle precedenti linee di azione messe in campo.

T.A.L.E.N.T.I. rappresenta, dunque, da un lato il tentativo di rispondere all'esigenza concreta di assicurare la fruibilità di percorsi PCTO a distanza,

valorizzando la dimensione orientativa delle azioni formative, dall'altro, si è posto come opportunità di modellizzare l'impianto di ricerca-azione sviluppato negli anni dall'Osservatorio e consolidato nelle pratiche educative realizzate. Sulla scorta di tale approccio, il modello predisposto mira a riconoscere la trama che combina il potenziale soggettivo di risorse interne con le variabili contestuali, curricolari e biografiche. Alla luce della lettura offerta dalla pedagogia dinamica alle scoperte neuroscientifiche, l'intento è sottolineare il valore imprescindibile delle relazioni nel sistema individuo-ambiente, nel valorizzare le competenze delle persone.

A fronte delle evidenze sin qui rappresentate è stato concepito un modello formativo di orientamento per lo sviluppo delle competenze non solo per l'occupabilità, bensì del carattere. Pensato per la fruizione *e-learning*, il modello consente una agevole modulazione in funzione delle caratteristiche del contesto e della storia di vita della persona, nonché di vincoli e opportunità organizzative dello specifico ambiente di realizzazione. Riprendendo il lavoro di Grimaldi (2020), si evincono alcune evidenze concettuali in relazione alle competenze *per e dell'*occupabilità, rispetto alle quali si è sviluppata la riflessione su cui si è fondato il modello elaborato.

L'attenzione si focalizza sulla capacitazione, sull'*agency*, quale competenza che rende in grado di utilizzare e valorizzare il proprio capitale umano, quale risorsa chiave non solo per l'inserimento nel mercato del lavoro, ma, più in generale, per co-costruire un sistema di carriera che vada oltre il riferimento ad una posizione da occupare, per fondarsi sul patrimonio delle competenze e dell'esperienza da valorizzare e capitalizzare. Nella prospettiva del *learnfare*, il concetto di "capitale di carriera" consente di rappresentare ciò che è investito temporaneamente entro quella che è l'organizzazione di appartenenza ed è utilizzabile per affrontare nuove transizioni (Grimaldi, Quaglino, 2005; Rolandi, 2015), intervenendo anche sulle reti di sostegno, sulla conoscenza e fruizione dei servizi, e su ogni dimensione utile al rafforzamento di una vita di cittadinanza attiva.

Con riferimento ad una concezione disposizionale dell'occupabilità, quale caratteristica non direttamente osservabile, il modello che qui proponiamo sostiene l'ipotesi che l'orientamento - quale struttura fondativa di esperienze di apprendimento generativo - costituisca un dispositivo di formazione dei talenti e

dell'innovazione, che lavora sia sul potenziale soggettivo legato a risorse e competenze interne al soggetto, sia su un *milieu* di fattori esterni che incidono sulle sue possibilità di sviluppo, in una prospettiva *life long-wide-deep*, secondo dinamiche profonde, da gestire in termini di processi da oggettivare.

Riprendendo lo schema di Becciu & Colasanto (2004), basato sulla corrispondenza tra aree formative e aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità, si individuano le coordinate per una sintesi critico-interpretativa rispetto a processi ed esiti di implementazione delle linee di azione progettuale messe in campo ed analizzate. È da tale quadro che si profila un modello di pensiero, apprendimento e orientamento generativo, per la formazione dei talenti, la co-definizione di identità vocazionali, la costruzione evolutiva della carriera in una prospettiva ecologica, nella prospettiva della *career education* e del *life design*. Tale modello si basa su approcci narrativi e metodi autobiografici, in grado di far leva sullo sviluppo delle *character skills* (Heckman), attraverso la riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica, favorendo, quindi, la trasformazione generativa. Nella sua articolazione in linee progettuali di intervento educativo, l'impianto generale del programma di ricerca-azione presenta una struttura *multilevel* finalizzata alla formazione dei talenti, attraverso l'applicazione di dispositivi pedagogici fondati sull'applicazione di metodi e tecniche narrativo-generativi, tesi a sollecitare lo sviluppo di competenze strategiche, *soft/life/character skills*, per l'auto-orientamento e l'auto-formazione.

La modularità con cui è concepita l'impostazione rende versatile l'applicazione, consentendo opportune declinazioni in funzione dei diversi contesti dell'*education*, con adattamenti sia in base all'età che al livello dei partecipanti, sia alle caratteristiche e alla *mission* dell'ente erogatore dell'intervento.

Le prime sperimentazioni dei percorsi progettuali descritti hanno mostrato grande interesse e buona valutazione soprattutto per il fatto di stimolare e creare le condizioni per riflettere su una serie di dimensioni su cui generalmente poco ci si sofferma nei percorsi tradizionali o, comunque, non in un'ottica strategica. Si tratta di dimensioni rilevanti sia per innalzare il proprio livello di consapevolezza e di autonomia sia per affrontare le difficoltà con fiducia, con un'idea positiva del futuro.

In una prospettiva di *career education* e *life design*, per la formazione dei talenti attraverso lo sviluppo delle competenze strategiche che definiscono il carattere della persona, il programma di ricerca-azione così concepito è in grado di configurare un modello di sviluppo del ciclo del valore sui fronti:

- narrativo, con funzione cognitiva ed epistemica, incentrato sul racconto di sé e basato sull'attivazione di processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione, con la costruzione di significati;
- orientativo, indirizzato alla definizione di un progetto formativo e/o professionale, con la formulazione di obiettivi e relative scelte da compiere;
- formativo, consistente in azioni di cambiamento e di sviluppo del soggetto, sul versante della conoscenza di sé e della valorizzazione delle esperienze di vita;
- generativo, ovvero, di riconoscimento e promozione di sé, con la conseguenza di potenziare l'identità (Grimaldi, in Pellerey, 2020, 193-204).

La concezione dell'apprendimento che informa il modello pone l'accento sull'abilità di organizzare in modo autonomo e consapevole processi, modalità e forme del proprio imparare. Come sottolineato da Grimaldi (in Pellerey, 2020, 193-204), in tale accezione imparare è una competenza che consente alla persona il perseguimento di obiettivi di apprendimento nella prospettiva *lifelong*, designando un processo socialmente connotato, teso al rinnovamento di se stesso, del proprio bagaglio di conoscenze, capacità e competenze di fronte ad ogni transizione di vita. Si tratta di competenze variamente richiamate nelle indicazioni e nei documenti di indirizzo e programmazione istituzionale in termini di *soft skills*, *life skills*, competenze strategiche (Pellerey), *character skills* (Heckman) che hanno a che vedere con la postura, l'abito, le disposizioni della persona. Al di là del modo in cui esse vengano indicate, ciò che rileva è che non costituiscano il focus dei *setting* di insegnamento nel sistema dell'*education*. Sebbene il lavoro educativo messo in campo abbia sempre delle ricadute su questo versante, accade che i funzionamenti del sistema non siano mirati ad intervenire strategicamente nella specifica direzione. La conseguenza è non produrre risultati di apprendimento soddisfacenti, in quanto lasciati per lo più al caso, alla discrezionalità del docente e/o al grado di disposizione d'animo dello studente. In merito, Greene (2018) ha evidenziato una generale carenza di attenzione nei percorsi scolastici, in tutti i Paesi, per una

esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, in generale, relative alla capacità di gestione del proprio comportamento. Ciò si verifica nonostante le evidenze empiriche riscontrate in letteratura sui benefici di tali interventi.

La visione costruttivista alla base del modello culturale proposto, intende contribuire alla trasformazione del contesto dell'*education*, da luogo di ricezione e passiva ripetizione di nozioni a luogo di attivazione profonda delle risorse delle persone, in una prospettiva generativa della scoperta, dell'espressione e della coltivazione dei loro talenti.

A tal fine si pongono delle questioni fondamentali da affrontare, sui seguenti piani: metodologico e didattico, relativamente agli strumenti per intervenire sulla metacognizione e sulla motivazione ad apprendere; della valutazione delle competenze strategiche di tipo autoregolativo, dell'applicazione delle tecnologie digitali per l'orientamento e la *career education*; della formazione per i docenti; del collegamento con *career guidance services* in un'ottica di sistema formativo integrato, all'interno del quale la centralità di aspirazioni e prefigurazioni dei giovani nella transizione verso il mondo del lavoro si traduca concretamente anche in azioni di *early career learning* ed esposizione precoce al mondo del lavoro ed *employer engagement* nei percorsi di istruzione, dalla scuola all'università.

Come emerge dal presente lavoro di tesi, l'analisi di questi temi si presta all'applicazione di diversi approcci disciplinari e risulta davvero efficace quando si sostanzia dell'integrazione di più e differenti contributi, in prospettiva inter/trans/multi-disciplinare. Dal punto di vista pedagogico, ciò che si vuole qui sottolineare è la necessità che nell'insegnamento la centratura sugli obiettivi di apprendimento e sulle procedure di verifica del conseguimento di tali obiettivi sia progressivamente soppiantata da un'apertura verso presupposti, condizioni e implicazioni di dispositivi di formazione dei talenti e di sviluppo del sé.

### *15.3.1 La relazione educativa: categorie, forme e sfide*

Si delinea quel cambio di prospettiva tracciato da Grimaldi (2014) e consistente nel passaggio da una visione di insegnamento come "trasmissione di saperi" e quindi "colmativa" di conoscenze e apprendimenti, ad una nella quale esso si pone in

termini di facilitazione dei processi di crescita, in vista della maturazione del sé. Il sapere non è dato e socialmente trasmesso, bensì diventa proprio, provato, sperimentato e rinnovato. Si tratta del bisogno di senso e valore delle nuove generazioni che, secondo Margiotta (2015), esige una relazione educativa in grado di intercettare tre categorie: la speranza, la personalizzazione e la cultura (84).

La categoria della speranza assume un'inedita declinazione di vantaggio competitivo. La qualità della formazione si misura sui vantaggi competitivi dati dal livello di capacità di auto-organizzazione raggiunto sul terreno della gestione e della direzione di stimoli, esercizi, risorse legati alla società, al lavoro e alla formazione. La speranza si traduce in quella che Margiotta definisce «la personalizzazione di talenti esperti» (ivi, 87). Ciò richiede aprire l'*expertise* dei saperi al potenziale cognitivo e umano di ogni allievo, rendendo trasparente la cifra metodica di ogni contenuto di conoscenza e di esperienza insegnato. Il confronto creativo con lo spessore metodico dei contenuti può consentire al giovane di misurare il proprio differenziale di apprendimento, favorendo l'incontro con i saperi esperti, nelle forme a lui congeniali. In tal modo, imparerà a padroneggiarli e, al contempo, a sviluppare i suoi talenti, al massimo grado, per le sue possibilità e/o secondo le sue valutazioni di convenienza (ivi, 88).

Quando, allora, la relazione si qualifica come educativa? La prima forma di relazione educativa esperita è data dal rapporto genitoriale, dove la cura diventa intelligibile alla coscienza del soggetto in fase di sviluppo delle sue capacità. Parafrasando Demetrio (2003), la relazione è educativa quando l'adulthood si connota di riflessività, facendosi competenza autobiografica. La competenza autobiografica denota la linea di condotta genitoriale caratterizzata non dalla ripetizione istintiva ed automatica nei riguardi del figlio di schemi e modelli interiorizzati in quanto vissuti da figlio, bensì dal rendere il suo atto educativo un oggetto di riflessività, di progettazione e di valore (35).

La relazione si fa educativa quando il soggetto che attiva e governa la relazione si fa adulto autobiograficamente competente. È chiaro che l'adulthood è data dalla competenza autobiografica, quale complesso di riflessività, di riepilogazione immediata della propria esistenza, di accettazione degli errori propri e altrui. Essa si basa su una difficile operazione di autocostruzione del Sé che è di natura



pedagogica, di autoformazione e chiama in causa, come sottolinea Margiotta, i dispositivi del *sentire*, del *volere* e dell'*immaginare* (ivi, 91).

È inevitabile qui il richiamo ai dispositivi – come li definisce Foucault (1984) - fondamentali dell'autoformazione, «[...] che ciascuno di noi modella come *precipitato* non definitivo bensì *ricorsivo*, ricorsivo nel corso della sua esperienza di costruzione del Sé, in relazione con tutti i contesti e con tutti i fattori e i materiali di esperienza e le relazioni intersoggettive – cioè gli altri – con cui intercorre nel corso della propria vita» (Margiotta, op.cit., 91). Ne deriva che è proprio «l'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento è l'oggetto di studio della pedagogia come scienza» (ibidem).

La disamina del concetto di relazione educativa non può prescindere, inoltre, dal tema del *caregiving* e dello *scaffolding*, e dunque, riporta alla psicologia culturale di Bruner (1996), per considerare il contributo dell'interazionismo simbolico di Mead e del costruttivismo sociale all'analisi del *divenire* della relazione educativa. Tale divenire si incardina sulle strutture portanti che permettono ai vari contesti di vita (familiare, scolastico, non formale, informale) di fornire un valore aggiunto dato dalla capacità simbolica del soggetto di inventare il mondo.

Infine, non può esserci relazione educativa senza autoformazione. Essa deve configurarsi nei termini utilizzati da Maurice Merleau-Ponty nel descrivere come il dialogo corpo-mente faccia la coscienza, producendo un continuo spostamento in avanti degli orizzonti, per ampliare i mondi di esperienza (Margiotta, ivi, 92). A riguardo, Margiotta richiama il concetto di “enazione” di Francisco Varela per analizzare come nella coimplicazione del soggetto inteso come unità mente-corpo e dell'oggetto, si struttura il flusso informativo nella forma di un circuito da scaturiscono proprietà “emergenti”. Varela pone l'accento su come tali componenti non caratterizzino né il soggetto né l'oggetto in interazione, ovvero, non siano rinvenibili nelle parti coinvolte prese singolarmente. Questa dinamica che innesca circoli virtuosi o viziosi risulta essere tipica dei fenomeni di auto-organizzazione (Varela, 1996). I processi cognitivi emergono da circoli di questo genere, immersi nel concreto, nella storicità incorporata, nel contesto biologico vitale (Margiotta, ivi, 93).

La sfida è ripensare le prospettive dei saperi oltre i confini specialistici, costruire uno spazio, un tempo e un pensiero che fungano da coordinate per intercettare una relazione educativa esperita come *Bildung*, entro un'antropologia fondamentale incentrata sulla sapienza, in grado di assicurare al soggetto equilibrio, per esercitare i suoi talenti con *responsabilità* e *libertà*. Al bisogno di futuro, se ne associa uno di radici. Le radici sono quelle dei saperi e della cultura che gli adulti significativi riescono a *instillare* nei giovani, all'interno della relazione educativa.

### *15.3.2 La relazione formativa e il modello di mente enattiva: autopoiesi e coscienza tra esperienza soggettiva del corpo, ambienti vissuti e radici biologiche*

Riepilogando, Margiotta (2015) sostiene che la relazione si fa educativa quando l'adulità si fa riflessiva. Quando, invece, la relazione educativa diventa *formativa*? Per rispondere alla domanda è utile soffermarsi sul significato di formazione: «dar forma ai sistemi d'azione». Nell'ottica *embodied cognition*, i sistemi d'azione sono riconosciuti come dispositivi del volere, del sentire, dell'immaginare, del pensare. Secondo questa logica, la relazione educativa viene a costituire la *matrice generativa* di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione, ma anche di *orientamenti al futuro*, sulla base dei quali il soggetto è in grado di costruire il Sé, sviluppando la propria autonomia. «[...] il futuro è il destino delle scelte personali» (ivi, 93). Il Sé non esiste senza “forma”, in quanto gli *orientamenti al futuro* si innestano su una base formativa: è necessario che si instaurino il dialogo e l'interazione tra tanti “Sé”, nei domini e nei compiti dell'esperienza e del progetto del futuro.

«[...] nella misura in cui la relazione educativa si fa formativa, essa rivela la sua cifra enattiva» (ibidem). Il concetto di enazione - nella sua accezione di rappresentare, «messa in scena (*enaction*) da parte di “percezioni-azioni incarnate”» (ivi, 95), è utilizzato da Francisco J. Varela per indicare la forte relazione intercorrente tra azione e agente nel processo cognitivo, che si definisce nel rispetto dei vincoli ambientali. Si tratta del ripensamento del soggetto e dell'oggetto come entità “autopoietica”, che segna il superamento del dualismo cartesiano provando a spiegare la cognizione come processo dipendente dai tipi di esperienza legati al fatto di essere dotati di un corpo in possesso di un repertorio di capacità sensomotorie. Ne deriva che la conoscenza, più che designare un processo

di costruzione o di rappresentazione, corrisponde ad una dinamica di co-definizione, ovvero, un reciproco far emergere (Varela, Thompson, Rosch, 1991, trad. it. 12-15). Per cui «la cognizione è azione, intervento, movimento» (Margiotta, *ivi*, 95) che opera una riconfigurazione dell'assetto organizzativo interno del vivente e, al contempo, riconfigura il rapporto che quest'ultimo intrattiene con il suo ambiente circostante.

L'autopoiesi è una proprietà essenziale del vivente, consistente nella preservazione di un equilibrio omeostatico tra il tutto e le sue parti. Costituisce il sistema fondamentale delle azioni che è alla base dell'esperienza cosciente e consente alla persona di riconfigurarsi ricorsivamente in relazione all'ambiente. Dai ricorrenti schemi (*patterns*) di attività sensomotoria, secondo il cognitivismo enattivo di Varela, emergono le strutture cognitive. L'“emergere” descrive una *mente incorporata* e richiama una connessione *multilevel* tra i piani elettrochimico dei processi neuronali, dell'astrazione logico-simbolica e delle fenomenologie dell'azione (*ivi*, 96). Pertanto, il processo di cognizione prende le mosse da un *embodiment*, «si riorganizza e si ridefinisce in modo plastico; [...] autoproduce significati (riconoscimenti) globali come identità e mondi» (*ibidem*). La “circularità generativa” che innesca crea unità tra i livelli dei cicli sensomotori e dei loro significati globali messi in scena. “Dall'alto”, i significati esercitano un potere di influenza causale verso il livello locale, nella sua configurazione di sistema locale reticolare, che “dal basso” li produce enattivamente (*ibidem*).

Con la formulazione del quarto postulato - “la formazione sta alla mente come la sua struttura emergente” -, Margiotta riporta all'attenzione i vari contributi allo sforzo di superare il dualismo nella lettura del processo cognitivo e di ripensare il ruolo della rappresentazione: da Vygotskij (1992) e Piaget (1972, 1979) ai più recenti approcci *embodied* (“incorporati”) alle scienze cognitive. In particolare, la fenomenologia di Varela, Thompson e Rosch (1991) e l'approccio *enattivo*, emergentista e “neurofenomenologico” introdotto da Varela (1991) intendono la cognizione come *performance*, *know how* e l'intelligenza come dispiegamento di un potere senso-motorio (O'Regan, Noë, 2001), compensativo e esplorativo. Si tratta di un potere trasformativo e conoscitivo in quanto acquisisce valore e fine nel suo esercizio attivo. L'intelligenza è un processo costantemente attivo nella

produzione di significati e di fini; ordina l'interazione reciproca di cervello, corpo e mondo come condizione evenemenziale della loro integrazione e co-costituzione (Clark, 1998).

Scardinando il dogma cognitivista, secondo cui l'intelligenza è un processo mediato da rappresentazioni, nella concezione dinamica di cognizione e intelligenza, percezione e azione formano il circuito costitutivo dell'intelligenza, svolgono, dunque, funzioni intelligenti. «L'intelligenza è il risultato della storia dell'accoppiamento dinamico che ha unito fin dall'inizio l'organismo al suo mondo-ambiente (Kelly, 2004): [...] un abito di risposta adattivo sviluppato in ragione della coappartenenza originaria di corpo e mondo, per la quale fin dall'inizio il corpo è intelligenza dispiegata per ottenere un equilibrio con il mondo, e il mondo è occasione di, o sforzo verso, una configurazione gestaltica ottimale che deve essere raggiunta dal corpo» (Margiotta, op.cit., 148). L'unità autopoietica dell'organismo rappresenta l'ideale regolativo per gli enattivisti.

Alla luce dell'analisi del modello di mente enattiva, Margiotta afferma la capacità della mente di simulare la cultura e le interazioni umane, sottolineando, però, i suoi limiti rispetto alla restituzione di quella che definisce «reale caratteristica fenomenica della mente umana». Questa proprietà è «legata al fatto che ognuno di noi *sa di esserci*», dunque, è connessa alla coscienza. (Margiotta, 2015, 96). «La coscienza è *esperienza di sapere*, propria del sistema cognitivo (emergente, enattivo o esteso) e, intrecciata a essa, è *esperienza di sentire*, [...] intesa [...] come lo *star sentendo* gli atti cognitivi e stati emotivi, che sono il nostro mondo interiore, la stessa sensibilità formatasi in noi» (ivi, 97).

Margiotta parla di coscienza in termini di «esperienza in prima persona» (ivi, 96) per rimarcare come il merito del cognitivismo enattivo stia nella capacità di spiegare in una prospettiva scientifica come la cognizione sia originata dall'intrecciarsi di esperienza soggettiva del corpo, ambienti vissuti e radici biologiche. Tale modello non consente, tuttavia, di render conto di come la mente umana, oltre a produrre contenuti, stia anche *sapendo* di siffatto processo. Si tratta della possibilità di operare una differenziazione del contenuto dell'esperienza rispetto all'esperienza di quel contenuto (ivi, 97).

### 15.3.3 Il compimento dell'agency: talenti, libertà e responsabilità

Seguendo il ragionamento di Margiotta (2015), in questa prospettiva si pone la questione di indagare gli aspetti della vita umana fondamentali per la realizzazione personale in qualsiasi tipo di cultura e le condizioni materiali e istituzionali a tale garanzia. Si tratta dei presupposti dell'approccio di Nussbaum (2005, 2009a, 2012b), teso ad individuare tali aspetti della vita umana e a descrivere le condizioni affinché ciascuno sia in grado di vivere pienamente, attribuendo alla politica il compito di assicurarle. Proprio sull'analisi di tali presupposti si fonda la formulazione del terzo postulato di Margiotta: l'*agency* si compie come formazione dei talenti nell'esercizio di libertà e di responsabilità dell'uomo (ivi).

Assumendo la definizione che Nussbaum dà di capacità come «un insieme di opportunità di scegliere e agire» (ivi, 21), il tema delle competenze si connota di un valore meramente tecnico-strumentale e procedurale. Uno sviluppo autenticamente umano racchiude libertà politiche, sociali e di mercato. Nell'ottica delle *capabilities*, l'azione competente non si considera centrata sui mezzi (produttività/reddito) bensì sui fini (agentività/libertà sostanziale) che ciascun soggetto intende raggiungere, trasformando le sue risorse in realizzazioni di “funzionamenti” della propria vita. Le competenze diventano agentività attraverso le capacità. Nussbaum (2001) distingue le capacità in interne o combinate. Le prime corrispondono ai tratti personali, alle capacità intellettuali ed emotive, di percezione e di movimento, acquisite nelle interazioni con l'ambiente; le seconde sono date dalla combinazione delle prime con le condizioni sociali, politiche ed economiche entro le quali si configurano i funzionamenti.

L'*agency* si caratterizza, dunque, per un valore attivante che attiene alla libertà di agire e di conseguire nel corso di azione che il soggetto genera all'interno di contesti sociali e di apprendimento *longlife* e *longwide* allargati (Alessandrini, 2012a; Costa, 2012). Significa che non conta tanto quello che si sa, quanto come è possibile imparare a generare valore da ciò che si sa e si scopre. Questo vuol dire muoversi entro l'orizzonte della saggezza.

Nella prospettiva del *capability approach* si iscrive la riflessione critica di Pellerey (2001) intorno al concetto di competenza. La sua definizione in termini di «capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per

far fronte a una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva» (167) mette in rilievo alcune componenti fondamentali: le risorse interne possedute; la capacità di mettere in moto le energie personali di fronte ad esigenze e/o sfide; uno spazio di incontro, a livello dell'azione, tra il mondo interno soggettivo e la percezione della situazione; il contesto e le forme di attività. Anzitutto, si richiama la centralità dello sviluppo di una teoria del Sé nel percorso autoformativo del soggetto. Questa teoria del Sé è bilanciata da un'antropologia del Sé che, invece, si produce nella comprensione penetrante della realtà, attraverso l'esercizio basato su modelli da cui si diviene progressivamente autonomi, creando una propria identità, con peculiari tratti personali. Componente decisiva è il compimento del processo di sintesi operativa. Infine, il contesto e le forme di attività, costituiscono l'ambito entro il quale la competenza deve essere sviluppata, rilevata e verificata nella sua validità ed efficacia.

## **16 Dispositivi di formazione dei talenti e di sviluppo del sé: presupposti, condizioni e implicazioni**

### **16.1 T.A.L.E.N.T.I: Dall'analisi delle direttrici alla prefigurazione di un quadro evolutivo**

L'analisi di Margiotta rispetto alle dimensioni qualificanti la relazione educativa, formativa e l'*agency* si inserisce, dunque, nella prospettiva pedagogica in seno alla quale la prof.ssa Mannese rimarca la concezione dinamica della cognizione e dell'intelligenza. È in questa prospettiva che può delinarsi l'apertura verso i presupposti, le condizioni e le implicazioni di dispositivi di formazione dei talenti e di sviluppo del sé.

Il modello T.A.L.E.N.T.I. mira a rispondere alla domanda individuale di conoscenza su di sé, che ha alla base la motivazione di fare il punto di sé e gestire la propria carriera, attraverso una duplice esplorazione, sul piano delle competenze possedute dal soggetto e sul versante di quelle richieste dal mercato del lavoro (Levy-Leboyer, 1993, 61).

Come emerso dall'analisi condotta, le attività formative proposte si inseriscono entro percorsi laboratoriali che presentano declinazioni specifiche a seconda delle linee di azione progettuale del programma ma sempre caratterizzati dall'utilizzo di dispositivi narrativi. Le attività sono, infatti, sempre volte alla ricognizione, all'analisi e alla ricostruzione dell'esperienza personale e formativa dei partecipanti, incoraggiando il loro ruolo attivo, autonomo e condiviso.

Le finalità perseguite sono state creare, sviluppare, ampliare, consolidare e potenziare la sfera delle possibilità per i partecipanti, relativamente a: l'autoriconoscimento degli apprendimenti realizzati nei diversi contesti di vita e di apprendimento, di tipo formale, non formale, informale; l'immaginazione e la costruzione di un progetto di sviluppo formativo e professionale, in coerenza con la dotazione di conoscenze e competenze e teso alla massima spendibilità nel mercato del lavoro; l'implementazione delle competenze di narrazione e

presentazione del sé, in un'ottica di *self management* e *self marketing* (Le Boterf, 1994, 2004/2008), per promuovere l'occupabilità dei partecipanti.

L'obiettivo che si è posto attiene all'acquisire e al rafforzare autonome capacità di autovalutazione e valorizzazione delle proprie competenze ed abilità, di attivazione e di scelta, in particolare nei momenti di transizione. Per ciascun gruppo target, questo obiettivo ha implicato la definizione di un proprio progetto formativo e professionale e la sua aderenza a motivazioni, attitudini soggettive, obiettivi da perseguire, vincoli e risorse dei contesti di riferimento.

L'esperienza progettuale per i partecipanti ha rappresentato una sorta di viaggio durante il quale essi sono stati invitati ad attivare un contatto con la propria storia (Capo, 2021, 155-160) per accrescere la loro auto-consapevolezza intorno alle seguenti dimensioni:

- l'insieme dei significati che ha orientato ed orienta la scelta di intraprendere un determinato percorso di studi e specifiche esperienze formative;
- la rappresentazione della propria posizione, del proprio ruolo/profilo;
- gli apprendimenti maturati nel corso del proprio percorso personale e formativo e le modalità di loro utilizzo e canalizzazione in un progetto di sviluppo coerente con la propria storia.

Il programma ha messo in campo uno sforzo di ricognizione dei profili di occupabilità di alunni e studenti funzionale al loro orientamento verso le prospettive formative e il mondo del lavoro, offrendo indicazioni rispetto alle criticità, al fine di concepire queste ultime come aree di miglioramento, intervenendo sulle dimensioni più fragili attraverso l'emersione e il potenziamento delle risorse disponibili e attivabili (Striano&Capo, 2019, 102-127).

Oltre ai percorsi individuali e di gruppo, dunque, sul piano educativo si pone la possibilità di offrire un'opportunità di valutazione del proprio potenziale di occupabilità, allo scopo di identificare aree di intervento pedagogico in funzione dell'innalzamento dei livelli di consapevolezza e di riflessività e del consolidamento di capacità e risorse dei partecipanti.

Si prefigura la possibilità di integrare percorsi modulari all'interno dell'impianto curricolare, con l'obiettivo di fornire agli studenti l'opportunità di un bilancio di competenze e di consolidare il proprio potenziale di occupabilità, per affacciarsi



all'offerta formativa secondaria, terziaria e al mondo del lavoro con strumenti adeguati e rispondenti alle sfide poste dalla complessità e dalla mutevolezza di contesti che esigono soggetti in grado di adattamenti flessibili e riflessivi.

Tali approcci possono ridimensionare i tempi di latenza che caratterizzano le transizioni nello sviluppo di carriera (Striano, 2019, 124-125).

Alla luce della ricerca empirica condotta sui percorsi di orientamento, sebbene l'analisi dei dati sia ancora in corso e il quadro dei risultati non sia ancora completo, si può affermare l'utilità e la significatività della messa a regime delle esperienze presentate. Si tratta di passare dall'esperienza progettuale ad una pratica consolidata da parte degli istituti coinvolti realizzando un'attività didattico-formativa integrata nei percorsi di studio, attraverso l'adozione di un approccio sistemico per cui il progetto diventa un'attività obbligatoria quale azione strategica fondamentale dell'Offerta Formativa, inserita nel P.T.O.F. come attività prioritaria, opportunità formativa finalizzata allo sviluppo e al potenziamento delle competenze trasversali, perseguendo ricadute positive sul rendimento scolastico, da registrare nel RAV (Rapporto di Autovalutazione di Istituto).

Dal punto di vista didattico, gli studenti dovrebbero lavorare sullo sviluppo e sul potenziamento delle competenze trasversali in modo integrato con gli insegnamenti disciplinari e, quindi, congiuntamente con la necessaria acquisizione di conoscenze. Sul piano organizzativo, ciò implicherebbe un investimento maggiore ed un coinvolgimento mirato dei tutor quali docenti responsabili della realizzazione del progetto nelle singole classi, in sinergia con l'esperto esterno che dovrebbe occuparsi della formazione dei docenti, delineare le basi scientifiche del progetto, raccogliere ed interpretare i dati relativi alla efficacia e al gradimento da parte degli studenti del lavoro svolto.

La prospettiva che si pone tende alla predisposizione di piani di studi in grado di focalizzare le competenze strategiche dello studente e accompagnare l'intera esperienza scolastica del soggetto, in un'ottica di flessibilità e di individualizzazione.

Le Unità didattiche di Apprendimento (U.d.A.) dovrebbero essere dotate di griglie e rubriche di valutazione per le competenze strategiche. Per consentire di valutare e valorizzare il processo formativo, ciò vuol dire progettare i lavori, sia di tipo

individuale che di gruppo, per favorire l'esercizio di autoriflessività, corredandoli di griglie di osservazione per il docente e di schede di autovalutazione per lo studente.

Ne consegue che ai fini della certificazione delle competenze, il giudizio di ammissione potrebbe fondersi in un fascicolo personale dell'alunno, contenente uno storico di tutte le rilevazioni delle competenze. Il *kit Orientaintempo*, il colloquio in profondità basato sul metodo autobiografico di S.M.A.R.T.*Giovani* ed il repertorio di metodologie didattiche innovative applicate tramite piattaforma digitale per l'orientamento in T.A.L.E.N.T.I. si candidano come apparato di metodi, tecniche e strumenti di raccolta dati per tracciare un profilo coerente dello studente, che metta in evidenza chiaramente punti di forza e di debolezza sui quali intervenire sul fronte didattico, in una prospettiva di potenziamento, compensazione, sviluppo, miglioramento.

L'efficacia dell'apparato predisposto ed applicato nel corso delle diverse esperienze progettuali può essere consolidata e amplificata ampliando il respiro della struttura progettuale in termini di opportunità auto-valutativa per gli studenti, attraverso la messa a sistema nella pratica didattica corrente, ordinaria. In questa direzione, a partire da quanto emerso dalla fase di raccolta dati, si profila l'esigenza di uno strumento di progettazione e monitoraggio di percorsi formativi individualizzati. Una modalità per rispondere a questa esigenza è rappresentata dalla messa a punto di un piano di studi completo, non concentrato esclusivamente sulle competenze strategiche o sulle eventuali criticità emergenti. In questo senso, il piano offrirebbe un bilancio in ingresso degli apprendimenti formali, non formali ed informali a cura dei docenti; un bilancio personale a cura dell'alunno (riguardante attività sportive, passioni, pregi, difetti, punti di forza, fragilità, aree disciplinari di interesse); il profilo emergente a partire dall'applicazione degli strumenti di auto-valutazione adottati confrontato con le osservazioni dei docenti; gli obiettivi formativi e le azioni di personalizzazione per il miglioramento, definiti in riferimento all'offerta formativa della scuola (U.d.A., laboratori per gruppi di interesse o per classi parallele, attività extracurricolari, PON, iniziative promosse dal territorio, ecc.).

Strutturare e sviluppare un tale documento nel corso della secondaria di primo grado richiede una concertazione tra alunni, docenti, famiglie, attori della comunità

educativa, di quella scientifica e con il territorio. Rispetto all'obiettivo di educare i ragazzi alla scelta ragionata e consapevole, risulterebbe funzionale, inoltre, anche una condivisione approfondita della complessiva offerta didattica della scuola.

L'impianto che si propone si fonda su una serie di principi fondamentali: la condivisione dei progetti formativi con gli allievi, la flessibilità della pianificazione didattica, l'approccio esplorativo e di ricerca di fronte a situazioni problematiche, l'approccio ai saperi come risorse da mobilitare, la valenza formativa e orientativa di tutte le azioni didattico-educative, la pratica dell'ascolto attivo (Colizza in Pellerey 2020, 155-160).

La prospettiva così delineata riconosce all'allievo un ruolo attivo, di protagonista del proprio apprendimento, in quanto co-costruttore di conoscenza. Tale condizioni consentono l'attivazione di un processo di attribuzione di senso che ha, a sua volta, riflessi positivi sulla disponibilità ad apprendere dell'alunno stesso.

A fronte della consapevolezza circa i traguardi da perseguire, l'insegnante è chiamato a svolgere una funzione di facilitazione e di guida esperta, rendendosi disponibile ad una definizione congiunta del percorso con i propri allievi (Fiorin et al., 2013, 44). Nel corso dell'intero sviluppo del percorso formativo, docenti e alunni possono adattare e calibrare le linee di azione (ibidem). Sotto la guida dell'insegnante, l'allievo è continuamente stimolato alla scelta e all'azione, entro una relazione dialettica tra azione e riflessione, vissuto e rielaborazione, esperienza e concettualizzazione, teoria e pratica (Trincherò, 2012).

La tensione è verso una formazione intesa come preparazione, sostegno, accompagnamento e facilitazione nella costruzione personale di soluzioni, dove l'obiettivo sta nello sviluppo delle capacità di autoriflessione rispetto alla propria azione e di autoregolazione di essa. La formazione scolastica come trasmissione di soluzioni cede il passo ad una visione ed una pratica dell'apprendimento come processo autoriflessivo (ivi, 45). A partire dalla considerazione dei diversi tipi di apprendimento (formale, informale e non formale), per promuovere lo sviluppo di competenze occorre superare l'idea che gli apprendimenti siano "stock" di risorse incastonati nelle discipline scolastiche. Secondo Trincherò, la competenza è "situata", nel senso che si esprime nell'essere in grado di mobilitare in maniera

efficace la propria dotazione di risorse, per affrontare una situazione contingente (ivi, 35).

In tale prospettiva, diventa imprescindibile ragionare in termini di didattica pluri/inter-disciplinare e valorizzare la valenza formativa ed orientativa di ogni azione didattico-educativa. La valutazione svolge una funzione decisiva sul piano formativo ed orientativo, fornendo un *feedback* costante rispetto all'area in cui agire per raggiungere il livello di competenza atteso. Ogni sforzo deve essere proteso verso la maturazione nello studente della capacità di elaborare progetti di lavoro e di vita, di gestire processi decisionali e di scelta con autonomia ed in coerenza con l'analisi di propri interessi e attitudini (ivi, 22-23). Ciò presuppone la valorizzazione del ruolo di interlocutore dell'allievo, in una relazione docente-discente basata sulla fiducia, rafforzata dalla comunicazione di accettazione e rispetto, che mette al centro la comprensione di interessi, domande ed emozioni dell'alunno, ricercando e favorendo il suo benessere, quale fattore determinante per la positività della sua esperienza di apprendimento (Fiorin et al., op.cit., 48-53).

## **16.2. Strumenti per formare le capacità di autodeterminazione e di autoregolazione**

La riflessione su quali strumenti possano aiutare nella pratica scolastica a porre un'attenzione maggiore alle dimensioni non solo cognitive ma anche metacognitive, emotive, affettive e relazionali, così importanti per la consapevolezza e il controllo dei propri processi d'apprendimento e, più in generale per la capacità di dirigere e autoregolare le proprie azioni, non può che condurre agli studi condotti da Pelleray (1996).

Lo studioso propone un *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)* di autovalutazione utile alla rilevazione del grado di consapevolezza e di capacità di gestione di processi e strategie di apprendimento sia all'inizio che durante la scuola secondaria superiore o la formazione professionale, che restituisce il profilo individuale degli allievi (ivi, 5). La finalità è contrastare un'emergente debolezza rispetto all'acquisizione e all'applicazione della capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali necessarie per sviluppare in maniera

significativa, stabile ed efficace stimoli e apprendimenti offerti dalla scuola (ibidem).

Nell'ambito di queste linee di ricerca, negli anni successivi a questo questionario, Pellerey ne aggiunge ulteriori, tesi all'autovalutazione delle proprie competenze strategiche: il QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenze) che si rivolge ad adulti che operano in contesti professionali di tipo relazionale e il QPCS (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche) pensato per gli studenti al termine della scuola secondaria, con l'intento di stimolare un bilancio delle loro competenze, nonché una riflessione di prospettiva e di senso circa la loro esperienza.

Il tratto distintivo di tali strumenti messi a punto dallo studioso sta proprio nella restituzione all'insegnante e, soprattutto, allo studente, di un profilo che mette in chiaro elementi utili allo sviluppo di una sua riflessione e all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi, volitivi, affettivo-motivazionali.

Negli ultimi decenni, sia il mondo della scuola che quello del lavoro hanno riconosciuto sempre più il rilievo strategico di alcune dimensioni, non solo cognitive che, secondo Pellerey, sono alla base di capacità di autodirezione e autoregolazione del proprio comportamento. Tali capacità risultano strettamente connesse a migliori performance in campo formativo, professionale e, nel complesso, ai fini dell'orientamento esistenziale. Ciò nonostante, le pratiche educative che hanno luogo nei contesti formali d'istruzione e formazione non sempre sono in grado di focalizzare l'attenzione sullo sviluppo di tali competenze (Pellerey, Margottini & Ottone, 2020, 13-14).

Formare alle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione costituisce una delle questioni centrali dei processi educativi. Pellerey sottolinea come il problema rimandi a quella capacità definita nella tradizione pedagogica capacità di pensare e di agire con autonomia e senso di responsabilità (Pellerey in Pellerey et al., op.cit., 17). Nel *framework* pedagogico per competenze, questa dimensione viene denominata competenze strategiche. In una prospettiva di approfondimento del tema, Pellerey riconduce all'attenzione alcuni contributi relativi a studi recenti e propone strumenti in grado promuovere la consapevolezza sia di tali competenze

che del loro sviluppo. Riprendiamo la sua analisi per ricostruire l'itinerario scolastico dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria superiore, indicando le principali funzioni da promuovere e presentando le competenze strategiche fondamentali, alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro (ibidem). In riferimento all'esame delle linee di azione progettuale portare avanti e messe in campo, ciò che rileva, ovviamente, sono le considerazioni relative al ciclo secondario. Risulta, tuttavia, di estremo interesse estendere lo sguardo al quadro teorico e alle indicazioni normative anche a livello di scuola dell'infanzia e primaria, tenuto conto dell'importanza di intervenire in fase precoce sul piano dell'orientamento.

Nonostante le evidenze sui benefici di un'esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento, anche per il raggiungimento di migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento, i percorsi scolastici presentano una scarsa attenzione su questo fronte (Greene, 2018, 13). La questione più delicata pare riguardare proprio la capacità di gestire se stessi nello studio ed il relativo rischio di disorientamento, soprattutto nelle fasi di transizione e, in particolare, nei casi di passaggio da un contesto molto controllato come quello scolastico ad uno più libero come quello universitario.

#### *16.2.2 Le “invarianti strutturali” della capacità di dirigere se stessi: le funzioni esecutive*

La capacità di “gestire il proprio apprendimento e la propria carriera” è al centro dell'attenzione della Raccomandazione europea sulle competenze chiave nell'apprendimento permanente del 2018, la quale insiste sullo sviluppo dei processi interni connessi all'“apprendere ad apprendere”. Il tema è, dunque, quello delle competenze di un soggetto in grado di gestire se stesso, all'interno del contesto dell'apprendimento scolastico, nella sua vita familiare, in ambito lavorativo e nell'ambiente di vita quotidiana. Pellerey rimarca come si tratti di un problema antico che rinvia all'educazione della persona al pensiero e all'azione e che chiama in causa lo sviluppo di virtù intellettuali e morali (Ricciardi, 2021c). Le competenze, così come concettualizzate a livello europeo, si fondano sull'autonomia e sulla responsabilità della persona. Si richiama, in tal senso,

l'educazione alla libertà concepita dal punto di vista della pedagogia tradizionale. Su questa linea, il premio Nobel per l'economia Heckman propone di considerare le competenze generali (*character skills*), evidenziando la funzione essenziale della "coscienziosità", intesa psicologicamente come scrupolosità nell'adempiere ai propri doveri e perseveranza nel raggiungerne il compimento. Come sottolinea Pellerey, l'enfasi sulle qualità del carattere richiama il recente profilarsi di "una pedagogia del carattere" e valorizza una lunga tradizione educativa che a partire da Aristotele, va da Dewey a McIntyre, Lickona, Narvaez, Berkowitz, Grządziel (Grządziel, 2014).

### *16.2.3 Autoregolazione di sé: processi di sviluppo nei percorsi scolastici e natura disposizionale delle competenze personali*

In questa prospettiva, Pellerey approfondisce - da un punto di vista educativo scolastico - natura e sviluppo di tali competenze, rileggendo in chiave psicopedagogica, le dinamiche di sviluppo della capacità di autoregolazione di sé nell'apprendimento e, più in generale, nel comportamento, a partire dalla scuola dell'infanzia.

La questione dell'autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano è stata affrontata, in questi ultimi decenni, da tre grandi correnti psicopedagogiche di cui di seguito si presentano i tratti qualificanti.

A partire dagli anni Ottanta dell'altro secolo, E. Deci e R. Ryan elaborano la prima di queste teorie nell'ambito della psicologia umanistica. I due studiosi distinguono due dimensioni: la capacità di autodeterminazione (aspetto strategico) e quella di autoregolazione (aspetto tattico). La prima attiene alla scelta di obiettivi e strategie per il loro conseguimento mentre la seconda riguarda la gestione di sé nella realizzazione delle strategie finalizzate al raggiungimento degli obiettivi. Sulla base di questo impianto, sono stati approfonditi i processi cognitivi, affettivi e volitivi implicati (Ryan, Deci, 2017).

Secondo gli studiosi, la crescita nella direzione delineata da queste due competenze generali si fonda su tre motivazioni intrinseche fondamentali, date dal bisogno di autonomia, di competenza, di relazione. A questi tre bisogni, Pellerey ne aggiunge un quarto: disporre di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale per dare forma e direzione alle altre tre motivazioni (2020, 19).

Nello stesso periodo, si profila anche la seconda corrente. Nel quadro della psicologia socio-cognitiva essa è riconducibile a anzitutto a Bandura e poi a Zimmerman e altri. Questa corrente articola il processo ciclico di autoregolazione in tre fasi fondamentali relative all'azione di apprendimento: la preparazione, il controllo, la valutazione dei risultati.

La terza corrente è più recente, si muove su un fronte di tipo neuro-psichiatrico ed è legata ai contributi di Diamond e Barkley. Si concentra sulla capacità di autocontrollo e di autoregolazione sin dall'età della scuola dell'infanzia, a partire dall'individuazione delle cosiddette "funzioni esecutive". Si tratta dei processi cognitivi e metacognitivi che fin dai tre anni i bambini devono imparare a controllare per una loro crescita sul fronte della capacità di gestire se stessi sia nell'apprendimento che nella vita quotidiana. Ad evidenziare il rilievo già nella prima infanzia delle "funzioni esecutive", quali competenze fondamentali su cui si fondano le capacità di autodeterminazione, ovvero, di scelta responsabile, e di autoregolazione, ossia di gestione di sé, è McCloskey. Si tratta di funzioni di governo di sé intese secondo la definizione di Lezak in termini di "abilità cognitive che rendono un uomo capace di comportamento indipendente, finalizzato e adattivo". Già in precedenza abbiamo richiamato le principali funzioni esecutive (cfr. sezione epistemologica) individuate nel corso dei vari studi. Di seguito se ne propone una sintetica rappresentazione per una visualizzazione più immediata.

*Tab. 1 – Funzioni esecutive*

| <b>Piano</b> | <b>Funzioni esecutive</b>           | <b>Descrizione</b>  |
|--------------|-------------------------------------|---|
| inibitorio   | gestione/controllo dell'impulsività | capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata  |
|              | gestione/controllo dell'attenzione  | capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di tipo selettivo (capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione) e sostenuto (capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo) |
|              | controllo/gestione delle emozioni   | conoscenza, denominazione, riconoscimento delle emozioni in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti   |
| cognitivo    | flessibilità                        | gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro e capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro del cambiamento e nella soluzione di problemi   |
|              | tolleranza e flessibilità           |   |
|              | memoria di lavoro                   | capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito   |



|             |                          |   |
|-------------|--------------------------|---|
|             | pianificazione           | sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni o pure nel raggiungere uno scopo                           |
|             | organizzazione           | saper organizzare un'attività e un'ambiente; rispondere al feedback esperienziale, correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni |
| relazionale | disponibilità e capacità | di interagire e rapportarsi con gli altri   |
|             | disponibilità            | a dare e chiedere aiuto   |
|             | disponibilità e capacità | di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica  |
|             | disponibilità e capacità | di riflettere, ascoltare e discutere  |

*Fonte: Ns. elaborazione da Pelleray in Pelleray, Margottini & Ottone (2020, 20).*

A fronte della considerazione di queste tre grandi correnti psicopedagogiche, Pelleray sottolinea la natura disposizionale delle competenze personali. Si tratta, infatti, di disposizioni interne stabili, da sviluppare progressivamente a partire dalla scuola dell'infanzia, prima con la diretta influenza e il controllo degli educatori, poi, acquisendo gradualmente maggiore consapevolezza e capacità di autovalutazione, di progettazione e impegno nel loro sviluppo. Con il termine disposizione si fa riferimento all'inclinazione, alla tendenza, alla propensione ad agire in un determinato modo o a relazionarsi con altri secondo una data forma. L'aggettivo interna specifica che le manifestazioni non sono solo di tipo esterno. L'aggettivo stabile qualifica la disposizione in senso generalizzato: essa non è limitata a specifiche situazioni, a certi casi, bensì risulta essere presente nell'ordinario (ivi, 20).

In quest'ottica, si delinea un percorso progressivo, per il quale si rende necessaria la guida e il sostegno di tipo sistematico, alla luce della consapevolezza della sua centralità educativa, per promuovere una disposizione generale ad agire secondo tre grandi capacità: di interpretare, di decidere, di costanza e perseveranza attuativa. La prima capacità riguarda le esigenze poste dalle situazione, dalle questioni da affrontare e attiene alla prefigurazione delle linee di azione utili a rispondere a tali sollecitazioni. La seconda capacità implica la scelta di impegnare se stessi nella realizzazione coerente di quanto prefigurato e presuppone motivazioni profonde e forte desiderio di portare a compimento quanto deciso. La capacità di essere costante e perseverante nell'attuazione, nonostante difficoltà, contrasti e

disillusioni, ha alla base forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti (ivi, 21).

Il riferimento alle competenze personali è sempre più presente nei documenti ministeriali, sebbene si registri una scarsa chiarezza in merito. Per quanto riguarda le Indicazioni per il primo ciclo, nell'ultimo modello di certificazione sono stati operati dei chiarimenti rilevanti rispetto alle competenze relative all'imparare a imparare, sociali e civiche, allo spirito di iniziativa e imprenditorialità. L'imparare a imparare richiama un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed indica la capacità di ricercare e di organizzare nuove informazioni e l'impegno in nuovi apprendimenti in modo autonomo. Le competenze sociali e civiche contemplano la cura e il rispetto di sé e degli altri quale presupposto di uno stile di vita sano e corretto, la consapevolezza della necessità di rispettare una convivenza civile, pacifica e solidale, l'impegno per concludere il lavoro avviato, da solo o con gli altri. Lo spirito di iniziativa e imprenditorialità denota la capacità di produrre idee e progetti creativi, l'assunzione delle proprie responsabilità, la richiesta di aiuto nei momenti di difficoltà e la capacità di fornirne, la disponibilità ad analizzare se stesso e a mettersi alla prova con novità e imprevisti.

Sul piano della valutazione, le Linee guida alla certificazione del gennaio 2018 suggeriscono metodologie (sia formative che sommative) basate su tre principali fonti informative: i risultati di compiti di realtà e di progetti individuali e collettivi; osservazioni sistematiche; autobiografie cognitive o narrazioni dei percorsi cognitivi messi in atto. Si definiscono, inoltre, una serie di capacità: l'autonomia (quale capacità di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace); la relazione (indica la capacità di interazione con i compagni, di esprimere e infondere fiducia, di creare un clima pro-positivo); la partecipazione (si manifesta nella capacità di collaborare, formulare richieste di aiuto, offrire il proprio contributo); la responsabilità (capacità di rispettare i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, di portare a compimento la consegna ricevuta); la flessibilità (la capacità di reagire a situazioni o esigenze impreviste con proposte alternative, soluzioni funzionali, impiego originale di materiali, ecc.); la consapevolezza (circa gli effetti delle proprie scelte e delle proprie azioni).

A livello europeo, la Raccomandazione del 2018 si sofferma sulla definizione delle competenze personali e sociali quale capacità di «[...] riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

La certificazione delle competenze a fine obbligo istruttivo fa riferimento a otto competenze chiave di cittadinanza da valutare senza specificarne le modalità: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione. Le indagini OCSE Pisa e le prove Invalsi includono domande tese ad indagare alcune di queste competenze. L'Invalsi fa riferimento ad abilità organizzative, strategie cognitive e metacognitive, concetto di sé e motivazione intrinseca ed estrinseca, attribuzioni causali di successo o insuccesso (Pellerey, 2020, 21-22).

A livello di scuola dell'infanzia e primaria, come evidenziato dalla riepilogazione dello stato dell'arte della ricerca attuale, prendono forma le competenze fondamentali denominate “funzioni esecutive” su cui si fondano le capacità di autodeterminazione (di scelta responsabile) e di autoregolazione (di gestione di sé). Lo sviluppo di tali competenze a partire dall'infanzia cresce almeno fino alla terza decade dell'esistenza, evolvendo probabilmente lungo tutto l'arco di vita e deriva da un processo di interiorizzazione di conoscenza e capacità di riconoscimento in sé, di valutazione e di impegno nel promuoverle, nonché direttamente correlato con gli apprendimenti scolastici fondamentali (lingua materna e matematica). Nel quadro offerto da una circolare del MIUR del 2010 che prende in considerazione il bisogno di sostegno nello sviluppo di queste capacità autoregolative, Pellerey rintraccia alcune linee di azione da promuovere.

Il bisogno di sostegno è relativo ad alcune difficoltà connesse: alla selezione delle informazioni necessarie per l'esecuzione del compito e al mantenimento

dell'attenzione per il tempo utile al completamento delle consegne; alla resistenza rispetto ad elementi distraenti dell'ambiente o a pensieri divaganti; all'osservazione delle istruzioni e al rispetto delle regole; all'applicazione di processi di individuazione, pianificazione e controllo delle sequenze di azioni complesse, richieste dall'esecuzione di compiti e problemi; alla regolazione del comportamento; al controllo, all'inibizione e al differimento di risposte o comportamenti inappropriati, all'attesa del proprio turno sia di gioco che di conversazione; l'applicazione efficiente di strategie di studio alla base della memorizzazione a lungo termine. Si segnalano, inoltre, possibili difficoltà riguardanti la costruzione e il mantenimento di relazioni positive con i coetanei, l'autoregolazione delle proprie emozioni; il fronteggiamento adeguato di situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione; la gestione del livello di motivazione interna raggiungendo precocemente uno stato di noia; l'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e di ansia; il controllo di livelli di aggressività; il seguire i ritmi di apprendimento della classe per via di difficoltà attentive.

### **16.3 La definizione generativa dell'identità vocazionale e la costruzione evolutiva della carriera in una prospettiva ecologica**

Alla luce della riflessione condotta, emerge come i processi di formazione dei talenti e di sviluppo del sé siano strettamente interconnessi. La loro interpenetrazione si fonda sulle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione che qualificano il soggetto che si fa persona esprimendosi autenticamente attraverso azioni indipendenti, finalizzate e adattive/trasformative. Imparare a dirigere se stessi richiede strategie educative centrate sul controllo dei processi cognitivi e metacognitivi. A partire dai tre anni, imparare a controllare tali processi consente di crescere sul fronte delle capacità di scegliere responsabilmente e gestire se stessi. Tali capacità si basano, infatti, sulle competenze fondamentali costituite dalle funzioni esecutive. Queste ultime sono, dunque, i mattoni edificanti, le strutture invariabili della capacità di dare forma e direzione al proprio sé. La generatività di tali processi produce slittamenti in avanti di quel confine di cui parla Mannese per indicare il limite che segna la possibilità di decidere, scegliere, *esser-ci*. Scegliere di superare i propri limiti ed essere in grado di governare i propri cambiamenti in

funzione della realizzazione del proprio progetto di vita significa trasformare l'ambiente in funzione dei propri obiettivi ed essere trasformati da processi ricorsivi, fatti di continue scoperte, elaborazioni ed integrazioni di sapere. È così che il soggetto definisce la propria identità sulla base di ancoraggi vocazionali e costruisce le sue traiettorie biografiche attraverso l'esplorazione, l'impegno e la riconsiderazione delle opzioni di carriera, nell'apprendimento e, in generale, nei comportamenti della vita quotidiana, nello studio e nel lavoro.

Secondo Porfeli, la definizione dell'identità vocazionale si fonda su tre tipi di compiti: di esplorazione, di impegno e di riconsiderazione delle alternative di carriera. Si tratta di compiti di natura dinamica e che descrivono tre processi.

Considerando tali compiti/processi, è possibile comprendere lo stato attuale dell'identità degli adolescenti e dei giovani adulti. A partire da tale comprensione sono identificabili le azioni da mettere in campo per promuovere lo sviluppo dell'identità vocazionale.

Riprendiamo la sua analisi per una descrizione puntuale di tali compiti, al fine di delineare i modelli di processo che sostanziano l'identità. Su questa base sarà possibile considerare le implicazioni che ne conseguono, lette alla luce di quanto emerso dalla discussione dei risultati empirici del programma di ricerca presentato.

### *16.3.1 I compiti dell'esplorazione, dell'impegno, della riconsiderazione di carriera*

Esplorare l'identità richiede conoscere in maniera ampia e profonda particolari ambiti della vita, rappresentati da amicizie, famiglia, religione, lavoro, politica. Al fine di comprendere meglio le caratteristiche generali del sé e sviluppare conoscenza di quelle che risultano essere le potenziali opzioni di carriera adattabili a tali caratteristiche, l'esplorazione della carriera implica l'esplorazione del sé e del mondo del lavoro.

Esplorare la propria vocazione significa porsi la questione e rispondere alla domanda: "Che tipo di lavoro sarà adatto a me? Il primo tentativo di risposta affonda le sue radici nella condivisione sia intenzionale che involontaria delle esperienze lavorative dei genitori e proposte dai media. Si aggiunge uno sforzo dei giovani in tale direzione, attraverso la ricerca e l'apprendimento di conoscenza

rispetto alle carriere e alla possibilità di come queste opzioni possano diventare oggetto di scelta più o meno adatta alle proprie caratteristiche.

Il processo di esplorazione di carriera descrive generalmente un percorso che muove lungo due direzioni: la prima descrive un movimento largo e consiste nella ricerca e nella scoperta all'interno di un ampio spettro di possibili identità professionali; la seconda denota, invece, una traiettoria che circoscrive il campo di attenzione all'approfondimento delle caratteristiche fondamentali del sé, con riferimento a come specifiche opportunità di carriera siano percepite come adatte all'insieme di interessi, valori e obiettivi di vita quali indicatori delle proprie caratteristiche fondamentali.

Le dinamiche considerate si delineano lungo il percorso di vita del soggetto ed evolvono secondo le direzioni descritte (in ampiezza ed in profondità) in maniera progressiva attraverso le varie fasi evolutive della crescita.

Porfeli evidenzia come i bambini siano esposti a varie carriere e imparino a conoscerle attraverso varie fonti (libri di testo, adulti significati, di riferimento, fonti multimediali) senza focalizzare l'attenzione in maniera mirata rispetto a determinate carriere. Individuata una carriera percepita come interessante, provano a saperne di più in merito, ricercando maggiori informazioni, attivando le fonti di cui dispongono. Le forme di esplorazione descritte dallo studioso tendenzialmente operano lungo tutto l'arco della vita, in quanto accade che l'idoneità percepita delle scelte di carriera e la soddisfazione sul lavoro siano suscettibili a deterioramento e al rischio di svanire. In età adulta, la scarsa fiducia in un percorso di carriera e/o un crescente inappagamento professionale può condurre all'attivazione di una esplorazione in ampiezza; il soggetto comincia a "guardarsi intorno" per poi concentrare l'attenzione in modo specifico su come operare una scelta di cambiamento che presuppone l'esplorazione mirata rispetto ad una nuova carriera e alle operazioni da compiere per ridefinire i propri obiettivi, intraprendere e gestire una transizione professionale verso una nuova carriera.

L'esplorazione in ampiezza tende a promuovere maggiore flessibilità nell'approccio a una scelta di carriera, ma comporta anche una debolezza sul fronte della pianificazione della carriera, con riflessi sul senso di fiducia, in particolare quando questa modalità si protrae oltremodo senza sfociare in alcuna esperienza di

esplorazione in profondità. A quest'ultima si associano, invece, livelli crescenti di pianificazione e fiducia nella carriera, una minore incidenza di dubbi riguardo alla propria scelta e un impegno più consistente. Le risultanze della ricerca portata all'attenzione da Porfeli, in linea con le teorie sull'identità, suggeriscono come bambini e adolescenti alle prese con la definizione di un senso di sé, traggono un potenziale beneficio da un periodo di esplorazione in ampiezza, laddove tale esperienza evita la preclusione prematura rispetto ad una possibile scelta di carriera. Di contro, per gli adolescenti che stabiliscono con forza e chiarezza il senso di sé, l'esplorazione in profondità è foriera di un restringimento delle alternative e predispone all'impegno professionale.

Per quanto riguarda l'impegno di carriera, in genere, esso si articola in due dimensioni: decidere una carriera e identificarsi con essa. Tale impegno si traduce, infatti, nel fare una scelta e poi dedicarvisi. È l'esito di un processo che nasce nell'infanzia e si manifesta in tenera età, nel confrontarsi con la domanda: "Cosa vuoi fare da grande?"

La risposta riflette l'impegno per una carriera. Questo impegno trova espressione a livello di pensieri, nelle decisioni; a livello di comportamenti, nelle scelte; configura identità professionali stabilite dai bambini in termini di connessione personale alle proprie decisioni e alle proprie scelte. Sul modo di rispondere tendono ad incidere alcune caratteristiche personali, soprattutto il sesso, la classe sociale e l'età. Generalmente, i bambini si identificano con i lavori svolti da persone appartenenti al loro genere e alla loro classe sociale e risultano attratti da lavori legati a modelli di successo (atleta, indossatrice, attore), talvolta distanti rispetto alle figure al centro delle loro concrete scelte più avanti nella vita. Sebbene sussista una certa variabilità su base soggettiva nella fenomenologia dei percorsi, in fase adolescenziale si registra una crescente decisione di carriera. L'innalzamento dei livelli di decisionalità favorisce il raggiungimento di risultati, quali l'adattamento personale, la maturità della carriera, la perseveranza nel perseguire un traguardo dato dal conseguimento di un titolo di studio, nonché e risultati formativi e lavorativi positivi in termini di successo. Questi risultati, attestati dalle ricerche riferite da Porfeli, mettono in rilievo come l'impegno professionale costituisce parte integrante dello sviluppo di carriera di bambini ed adolescenti. Emerge, dunque, a

conferma del quadro teorico delineato, che quando si associa all'identificazione personale, l'impegno di carriera delinea un processo favorevole. In una prospettiva di lungo termine, la preclusione prematura di una scelta di carriera senza la definizione di un chiaro e realistico senso di sé può rivelarsi controproducente.

Qual è, dunque, il momento ideale per assumere un impegno di carriera? Non è possibile identificare in una precisa fase di crescita il momento perfetto per la scegliere una carriera. Tale momento varia da persona a persona, dipende da quando una persona raggiunge un livello sufficiente rispetto alla definizione di un senso di sé e alla motivazione per realizzarlo.

Il riesame degli impegni attuali e lo sforzo di confrontare le alternative disponibili per esprimere una scelta di carriera o modificare le scelte di carriera indicano ciò che Porfeli intende per riconsiderazione di carriera. Il riesame può verificarsi quando a fronte di un impegno di carriera assunto, si mantiene un atteggiamento flessibile rispetto ad esso oppure in corrispondenza di una fase di perplessità/indecisione riguardo se stessi che, talvolta, si associa al prendere decisioni che cambiano la vita. La riconsiderazione costituisce, dunque, una fase critica nel processo di sviluppo dell'identità, frequentemente si verifica in adolescenza ma può determinarsi anche nei periodi successivi laddove si assumano impegni di natura provvisoria. La riconsiderazione della carriera tende a riflettere la variabilità nel tempo che caratterizza l'approccio negli impegni di carriera assunti. Ad un maggiore livello di impegno corrisponde una minore riconsiderazione, tuttavia, nel lungo termine, il processo di riconsiderazione può condurre all'assunzione di impegni maggiormente adeguati, in quanto espressione di una maggiore attenzione e sistematicità nell'approccio alla scelta della carriera. La riconsiderazione può essere, da un lato, facilitata dalla flessibilità di carriera e, quindi, dall'apertura a carriere alternative, dall'altro, correlata ad uno stato di *self-doubt* di carriera, che si manifesta in termini di interrogativi circa la possibilità di raggiungere una scelta di carriera adeguata. Tenuto conto che l'indecisione limita la possibilità di esplorare le carriere, in casi estremi, il *self-doubt* può sfociare in indecisione cronica rispetto alla carriera da perseguire con conseguente calo del benessere. Nel complesso, gli effetti della riconsiderazione dell'identità vocazionale dipendono dalle caratteristiche di fondo del *self-doubt*, della flessibilità



e dalla misura in cui essi dominano la sfera dei propri pensieri, comportamenti e il rapporto con il mondo del lavoro.

Porfeli rimarca come la crescente dinamicità che caratterizza il mondo del lavoro nella società contemporanea tenda a favorire maggiore flessibilità, ponderatezza, autoriflessività nell'approccio agli impegni di carriera. Ne deriva che, rispetto al passato, la stessa identità vocazionale può diventare più dinamica nel corso della vita, con la conseguenza che la prospettiva della definizione di un'identità vocazionale cristallizzata può lasciare spazio a quella di mantenimento di un certo grado di adattabilità e flessibilità, anche in funzione di un costante processo di riconsiderazione di carriera durante la maggior parte della parabola lavorativa. In un mondo del lavoro altamente mutevole come quello attuale, la riconsiderazione vocazionale acquisisce, quindi, crescente centralità nel processo di definizione dell'identità vocazionale e dello sviluppo della carriera.

#### **16.4 Implicazioni, obiettivi e modalità educative**

Nello studio di Porfeli, la fusione dei tre processi in termini di modelli di processo sostanzia il concetto di status di identità. Tale concetto consegna una rappresentazione sugli stati di una persona nello sviluppo dell'identità vocazionale. Il modello offre sei stati definiti sulla base delle soggettive combinazioni di esplorazione di carriera, impegno e riconsiderazione. Il lavoro di *profiling* risulta fondamentale nel consentire di evidenziare la corrispondenza tra stato di sviluppo ed interventi idonei (Porfeli, E. J., & Lee, B., 2012, 11-22).

L'incidenza del ruolo del contesto evidenziata dagli studi teorici e dalle indagini sul campo considerati conferma l'impianto di analisi di Porfeli rispetto alla progettazione di carriera e alla definizione dell'identità vocazionale. Questi processi consistono in compiti fondamentali per il benessere personale. Quando sono ostacolati da difficoltà, possono sfociare in distress identitario (Sica, Aleni Sestito, Ragozini, 2014), ovvero, la condizione dei giovani per cui lo stato di "non impegnati" sul piano dell'identità vocazionale risponderebbe ad una funzione adattiva per meglio tollerare il disallineamento tra i propri progetti di carriera e le concrete possibilità di realizzarli (Di Palma&Sica, 2019, 147-148).

A partire da tali considerazioni, quali sono le implicazioni operative che ne scaturiscono?

Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013) sostengono che a prescindere dall'obiettivo specifico dell'intervento - creare un ambiente per l'esplorazione aperta di un'ampia gamma di professioni o promuovere una scelta di carriera - la finalità generale da perseguire risiede nel facilitare lo sviluppo di un'identità vocazionale. Ne deriva che mettere in campo interventi di carriera presuppone una serie di considerazioni.

Anzitutto, alla luce dell'integrazione dei processi di identità vocazionale e della loro presunta convergenza negli stati identitari, la progettazione di interventi tesi ad incidere su uno specifico processo nella sua singolarità, richiede una valutazione complessiva dei giochi di influenza reciproca tra tutti i processi coinvolti. Ad interventi volti a facilitare l'esplorazione della carriera (Herman, 2010; Lusk e Cook, 2009) possono associarsi effetti (sia diretti che indiretti, sia positivi che negativi) che investono i processi dell'impegno e della riconsiderazione della carriera dei partecipanti. La maggiore esplorazione in ampiezza può comportare in chi è fortemente impegnato in una scelta di carriera la manifestazione di un minore impegno nel tempo, in funzione della spinta alla riconsiderazione della carriera attivabile dall'esplorazione in ampiezza. Il rapporto esplorazione-impegno è suscettibile di variazione a seconda del grado di riconsiderazione. Inoltre, l'esplorazione può influenzare la riconsiderazione, la quale, a sua volta, condiziona l'impegno. Occorre tener conto del fatto che le relazioni tra i processi identitari presentano interdipendenza e tendono a non configurare percorsi sequenziali, per cui gli interventi non possono trascurare la complessa interazione tra i processi identitari, bensì dovrebbero occuparsi proprio della loro influenza sia diretta che indiretta su questi processi.

In secondo luogo, gli interventi dovrebbero considerare i differenti livelli del sistema ecologico. Ai fini dello sviluppo dell'identità vocazionale, probabilmente, la modalità promozionale più efficace è data dalla personalizzazione e dalla centratura sulla persona, assicurate da azioni di educazione, formazione e orientamento (Savickas, 2011).

In terzo luogo, è fondamentale un'attenta valutazione della tempistica degli interventi. Gli interventi tendono a concentrarsi nelle fasi di transizione tra il sistema educativo di istruzione, formativo e del lavoro, a ridosso dei momenti di espressione delle decisioni di carriera. Numerosi programmi di orientamento vocazionale negli Stati Uniti come in Europa si implementano durante la fase adolescenziale e/o quella degli studi universitari. I programmi tendono a non rivolgersi ai bambini in quanto si assume che lo sviluppo della carriera non sia un compito che riguardi loro. Dalla letteratura in materia si evince, tuttavia, come fin dalla più tenera età si sviluppino interessi, valori e aspirazioni, attraverso l'interazione con i membri della famiglia, gli insegnanti, i media e i coetanei che, nel tempo, costituiscono la base su cui si sviluppano idee sul lavoro, interessi di carriera e decisioni di carriera. Ne consegue che l'intero periodo dell'infanzia rappresenta una fase proficua per l'esplorazione delle possibilità di carriera, soprattutto considerando che i bambini sono liberi dal bisogno di impegnarsi immediatamente.

Infine, va sottolineato che è prevalsa la visione secondo la quale lo sforzo volto ad individuare una carriera lavorativa adeguata e ad acquisire un'identità vocazionale stabile trovi avvio in adolescenza per compiersi in età adulta. Gli studi condotti hanno dimostrato e sostengono, tuttavia, che le transizioni lavorative sono numerose e costellano tutto l'arco della vita (Porfeli e Vondracek, 2009; Savickas, 2011). All'incremento delle transizioni, si associa un possibile aumento dei processi di riconsiderazione dell'identità vocazionale (Ibarra, 2003). È evidente, dunque, la necessità di mantenere ed impiegare le abilità di sviluppo dell'identità vocazionale oltre la prima età adulta (Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W., 2013, 133-154).

In conclusione, nella prospettiva vocazionale, la costruzione di carriera e la definizione identitaria costituiscono processi complessi centrati sulla persona-nel-contesto. È essenziale, pertanto, che sia sul piano dell'analisi dello sviluppo di carriera, sia su quello del sostegno ai processi di esplorazione, si inquadri il soggetto-persona da un punto di vista ecologico. Secondo Porfeli, stabilire un'identità vocazionale è il risultato di compiti di esplorazione, impegno e riconsiderazione delle alternative di carriera. Questi compiti risultano fondamentali

sia nell'analisi dello sviluppo dell'identità vocazionale in termini di stati, sia nella promozione dello sviluppo dell'identità vocazionale, all'interno di una dimensione di integrazione di questi processi, che si innestano nei contesti di vita dell'individuo.

Le ricerche citate, condotte nel panorama nazionale ed internazionale, mettono in luce come nello sviluppo di carriera e, quindi, negli interventi orientati a tale sviluppo, sia importante considerare l'influenza esercitata dalle nuove caratteristiche del mercato del lavoro, a cui si associano maggiori possibilità di transizione, nonché dall'esposizione a fattori favorevoli o di rischio legati ai contesti, in un'ottica ecologica.

Il quadro restituito dalle analisi ricostruite ed affrontate in questa tesi rimarca, pertanto, la crescente necessità di azioni di orientamento in fasi sempre più precoci dello sviluppo di carriera e non solo in concomitanza dei momenti di espressione della scelta, che siano in grado di considerare la complessità che connota la fenomenologia della persona-nel-contesto, negli scenari della contemporaneità (Di Palma&Sica, 2019, 150).

#### *16.4.1 Autovalutazione, didattica per competenze e valenza formativa della valutazione*

Nello studio di Porfeli, la fusione dei tre processi in termini di modelli di processo sostanzia il concetto di status di identità. Tale concetto consegna una rappresentazione sugli stati di una persona nello sviluppo dell'identità vocazionale. Il modello offre sei stati definiti sulla base delle soggettive combinazioni di esplorazione di carriera, impegno e riconsiderazione

Sulla base di tali analisi si pone una serie di obiettivi educativi da promuovere nel contesto scolastico, già a livello di infanzia e primaria. McCloskey ritiene utile il coinvolgimento diretto del bambino negli interventi, chiamandolo a riflettere sui comportamenti problematici e sulle possibili strategie di fronteggiamento, prima attraverso aiuti esterni e poi mediante procedure interiorizzate. A partire dalla valutazione dello sviluppo delle funzioni esecutive mediante griglie di osservazione sistematica, l'educatore può intervenire per promuoverne la crescita.

Tab. 2 - La gestione dell'impulsività

| Funzione esecutiva        | Capacità   | Indicatori - possesso capacità  | Indicatori - NON possesso capacità   | Approcci metodologici  |
|---------------------------|--|---|--|--|
| Gestione dell'impulsività | di inibire le risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata | capace di controllare se stesso, sa bloccare il suo comportamento quando è opportuno, è in grado di resistere agli impulsi, sa aspettare e, se necessario, è capace di rinviare la gratificazione immediata. Sa prendere tempo, cioè si ferma a riflettere e a considerare le conseguenze prima di agire, sa perseguire gli obiettivi con costanza, interesse e impegno e porta a termine un compito iniziato nonostante emozioni, fallimenti, incertezze, contrarietà. | tende a reagire in modo impulsivo e ha bisogno di qualcuno che gli dica "No", "Basta questo"; tende a voler ottenere subito, senza attendere, quanto desiderato e a cercare gratificazioni immediate (di fronte a desideri o altro appare incapace di dilazionare la gratificazione); risponde in modo affrettato a scapito dell'accuratezza, è incapace di portare a termine qualcosa senza interromperlo, si arrende facilmente quando incontra una difficoltà (a volte questa incapacità è anche favorita dai genitori che rispondono subito ad ogni richiesta del bambino) | Valorizzazione di esempi da imitare ( <i>modeling</i> ): si aiuta il bambino a osservare e interiorizzazione del comportamento di chi è in grado di controllare l'impulsività (adulto o coetaneo); interiorizzazione di comandi esterni ( <i>stop, look, listen, think</i> ; prima di parlare conta fino a tre). |

Fonte: Ns. elaborazione da Pelleray (2020, 23-24).

A partire dalla fine della scuola primaria, nella secondaria di primo grado e all'inizio di quella di secondo grado occorre aiutare gli studenti a diventare consapevoli rispetto ad alcune di queste competenze, attraverso l'auto-valutazione per individuare punti di forza e di debolezza e impostare adeguati progetti educativi personalizzati. Allo scopo, Pellerey evidenzia l'utilità di questionari di autovalutazione da correlare alle osservazioni sistematiche dei docenti.

Secondo Zimmerman, chi è autoregolato è motivato alla riuscita di un compito, si fissa degli obiettivi realistici per la sua attuazione, utilizza strategie per realizzarlo, controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e, all'occorrenza, sostituisce una strategia che si rivela inefficace o adatta il suo comportamento di applicazione di una strategia.

*Tab. 3 - Descrizione degli studenti capaci di autoregolazione nell'apprendimento*

**Indicatori**

---

Famigliarità e capacità di utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) per considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni

Capacità di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali per conseguire obiettivi personalmente scelti

Possesso di un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.), capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni

Capacità di pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto degli insegnanti e/o dei propri compagni

Elevato impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione, in base alle possibilità esistenti

Capacità di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre si portano a termine i compiti

---

*Fonte: Ns. elaborazione da Pellerey (2020, 24-25).*

La descrizione fornita è utile per inquadrare la competenza personale “imparare a imparare” per la fine del primo ciclo e per quella dell'obbligo istruttivo, relativa ad imparare a gestire se stessi nei processi di apprendimento dentro e fuori la scuola e in prospettiva futura, per il prosieguo negli studi o nel lavoro. Si considerano competenze di tipo: cognitivo e metacognitivo (controllo dell'attenzione, elaborazione, organizzazione) relazionale, (collaborare con altri nello studio, nel

gioco, nelle varie attività); affettivo (controllo dell'ansietà); motivazionale (percezione di competenza e attribuzioni causali); volitivo (perseveranza).

Nella prospettiva dell'autovalutazione, nel corso della secondaria, a queste si aggiunge la capacità di autodeterminazione (sentirsi all'origine delle proprie scelte), lo sviluppo di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale e il grado di disponibilità ad affrontare studi superiori o mondo del lavoro.

Alcune competenze fondamentali da autovalutare costituiscono obiettivi formativi coerenti con gli impegni futuri (cfr. [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)), quali le competenze nel saper collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento, nel saper gestire forme accentuate di ansietà, nel saper gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa, in ambito motivazionale (percezione di competenza) (tab. ).

Alla luce dei risultati delle ricerche più recenti prese in considerazione, Pellerey si interroga rispetto alla possibilità di promuovere in maniera diretta l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione. Di sicuro, sostiene l'Autore, risulta possibile l'insegnamento esplicito delle strategie di gestione dei processi di tipo cognitivo, metacognitivo, motivazionale, affettivo e volitivo. Si evidenzia l'utilità anche di metodi e tecniche volti a favorire lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, nonché tesi, all'occorrenza e quando risulta conveniente, a modificare le impostazioni adottate. Pellerey sottolinea, però, come dalle ricerche condotte emerga anche il limite di attività formative avulse dal contesto, disancorate dalla quotidianità e non calate nella specificità contenutistica dell'attività didattica e formativa. Ciò vuol dire che non è possibile sviluppare queste competenze nel vuoto, bensì è necessario riferirle al contesto, calibrarle rispetto alla peculiarità delle attività di studio, di vita o di lavoro (cfr. Ricciardi, 2021b).

L'acquisizione di tali competenze si fonda sulla pratica, sull'esercizio, con un avanzamento costante secondo una progressione di tipo continuativo e sistematico, sulla base dello stimolo e sotto la guida di persone più esperte. Gli insegnanti dovrebbero essere qualificati per svolgere questo ruolo.

Tab. 4 - Competenze fondamentali e autovalutazione - Scuola secondaria superiore

| Competenze   | Focus e tensioni dell'autovalutazione   |
|--|---|
| Competenza nel saper collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento   | la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo   |
| Competenza nel saper gestire forme accentuate di ansietà   | Reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti e valenza positiva/negativa attribuita dall'interpretazione che si conferisce (intervengono componenti biologiche, ma anche culturali ed educative).<br>L'obiettivo è canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività;                                     |
| Competenza nel saper gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione)                             | La capacità di portare a termine in modo sistematico e deciso i propri impegni; il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese (fedeltà all'impegno assunto di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto;<br>predisposizione delle cose ed organizzazione del tempo funzionale alla soddisfacente conclusione di compiti assegnati o assunti; |
| Competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (progetto di vita e di carriera professionale) | La presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto di studi ulteriori o lavorativo e sociale;   |
| Competenza in ambito motivazionale (percezione di competenza)  | Elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di aver conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività di studio e di tipo professionale;<br>capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare (disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse).                      |

Fonte: Ns. elaborazione da Pelleray (2020, 25-26).



Lo sviluppo di queste competenze richiede, senz'altro, la consapevolezza della loro importanza e delle loro caratteristiche, ma pratica ed esercizio sono fondamentali. La percezione del loro valore e del significato personale che assumono si basa sull'esperienza diretta della loro applicazione. Mettendole in opera si può registrare un riscontro positivo a livello di riflessione e di emozioni. In questa prospettiva, la finalità principale che si pone è creare le condizioni affinché il soggetto sia in grado di elaborare un proprio progetto di vita, oltre che di studio e di sviluppo professionale, e di impegnarsi, a sua volta, nel creare le condizioni soggettive e contestuali per realizzarlo. A tal fine, Pellerey individua le modalità educative essenziali nei seguenti *drivers*: promuovere l'acquisizione di consapevolezza circa le proprie aspirazioni e prospettive di vita, favorire il loro sviluppo innestandolo sul terreno delle motivazioni intrinseche più profonde, sostenere l'autopercezione legata al sentirsi origine delle proprie decisioni e azioni, sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-direzione e autoregolazione del proprio apprendimento (26-27).

È evidente che

Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate. Al contrario, la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno. In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi (I.N., 2012, 8).

Gli indirizzi normativi e di ricerca individuano nella didattica per competenze la via per affrontare le sfide che si pongono. Sebbene siano notevoli gli sviluppi innovativi sul fronte del dibattito scientifico ma anche delle pratiche didattiche

persistono resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di natura prevalentemente trasmissiva (cfr. I.N., 2018, 3-4). È ormai improrogabile l'adozione di modelli scolastici che riconoscano il bisogno di ogni persona di confrontarsi con scenari inediti per i quali non sono date risposte prevedibili ma solo competenze strategiche. Questo aggettivo richiama il significato attribuito da Margottini (2017) al concetto di "strategia", quale capacità di apprendimento in tempo reale, rispetto ad contesto problematico che si pone in un certo momento della vita (27). L'instabilità del mondo fuori dalla scuola rende le competenze strategiche determinanti nel far fronte ai ritmi dell'esistenza umana sempre più veloci, all'evoluzione delle professioni; alla maggiore diffusione delle informazioni, la cui acquisizione talvolta non è veicolata dalla scuola; alla rapida obsolescenza delle competenze specifiche che impongono costanti aggiornamenti nel corso della vita (Fiorin et al., 2013, 25).

La necessità di rispondere adeguatamente ai bisogni delle persone comporta una grande sfida di cambiamento, di rinnovamento della sua identità istituzionale e di rivalutazione della sua funzione sociale e culturale. Si tratta di ricucire gli strappi tra scuola e vita, attraverso la co-costruzione di processi di apprendimento generativo, profondo, significativo, situato, permanente.

L'informazione non è più risorsa scarsa come in passato [...]. La scuola deve abbandonare l'idea di avere come missione il dispensare saperi e utilizzare le energie innate dei giovani in favore della missione del regolare i saperi e costruire le capacità degli allievi. Questo significa preparare i ragazzi ad apprendere per tutta la vita [...]. La scuola delle competenze non è solo una scuola che insegna le cose, ma una scuola che insegna a ragionare sulle cose, [...] agire per cambiare la realtà, [...] valorizzando anche gli apprendimenti diffusi che avvengono fuori dalle mura scolastiche, nell'interazione con famiglie, coetanei, universo mediale. L'obiettivo finale è formare cittadini e la vera sfida è farlo con tutti, con i ragazzi dotati ma anche con quelli in difficoltà (Trincherò, 2018, 12).

Implementare la didattica per competenze presuppone la dotazione di modalità e strumenti funzionale all'esplorazione oltreché delle componenti esplicite dell'apprendimento, anche e soprattutto, di quelle latenti e implicite. Le prime costituiscono il patrimonio di conoscenze ed abilità osservabili nelle prestazioni di

un alunno, mentre le seconde riguardano l'interiorità del soggetto che apprende e afferiscono ai processi motivazionali, volitivi e socio-emotivi messi in campo attraverso l'esercizio della competenza (Castoldi, 42-43).

Al fine di certificare le competenze, la scuola è responsabile sia della predisposizione di ambienti di apprendimento tesi allo sviluppo delle competenze, sia della valutazione continua lungo il processo di apprendimento dell'allievo, in fase *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* rispetto all'azione educativa (Da Re, 2018, 102-111). La valutazione si connota sempre di un valore formativo, funzionale da un lato a strutturare la didattica, sulla base del complesso di esigenze e specificità caratterizzanti gli alunni, e dall'altro, ad orientare gli alunni nel loro progetto di vita, a partire dalla conoscenza di se stessi e delle proprie peculiarità, attraverso il potenziamento dei propri punti di forza e il miglioramento dei propri punti di debolezza (ivi, 59-61). A tal fine, emerge la necessità di una costante e consapevole rilevazione di dati tramite strumenti adeguati.

## Conclusioni

Alla luce della riflessione condotta, è evidente il potenziale ruolo positivo degli ambienti dell'*education* in vista della formazione delle competenze strategiche. Come sottolinea Grimaldi (2020), il sistema dell'*education* può assicurare la capitalizzazione delle competenze, la promozione dell'occupabilità della persona e la costruzione della biografia individuale (198). Affinché ciò accada, ovviamente, come più volte sottolineato, si pone con urgenza la ridefinizione delle priorità per gli ambienti dell'*education*: garantire lo sviluppo delle *soft skill* oltre che quello delle competenze tecnico-professionali.

Al centro dell'attenzione, vi è, dunque, l'insegnamento attraverso processi formativi adeguati di quelle che il premio Nobel per l'economia Heckman definisce "competenze del carattere" (*character skills*), quali la stabilità emotiva, l'affidabilità, la perseveranza l'apertura al cambiamento. Valorizzare precocemente tali competenze sembra essere predittivo della riuscita nella vita e nel lavoro (Grimaldi, in Pellerrey, 2020, 198-201).

I dati Eurostat (Eurostat, 2017a; 2017b; 2017c) relativi al 2017 in Italia registrano ancora bassi livelli di istruzione, seppur migliorati. Si consideri che il nostro Paese presenta un'elevata percentuale di persone che hanno conseguito esclusivamente la licenza media, rappresentata dal 41,1% tra i 15 e i 64 anni, a fronte del 26,2% a livello europeo. Tendenza analoga si rintraccia nei dati relativi alle competenze (OECD, 2016, 2017), che vedono gli italiani conseguire punteggi sotto la media OCSE. Il quadro emergente si disallinea notevolmente rispetto a quanto annunciato dalle indagini previsionali sui fabbisogni occupazionali che sottolineano come il vantaggio della formazione specialistica di alto livello farà la differenza. L'industria 4.0 comporterà la sostituzione di numerose mansioni ad opera della robotica e, in conseguenza, sarà crescente la domanda di personale altamente qualificato, in grado di organizzare strategie di lavoro dinamiche finalizzate ad assicurare innovazione e competitività.

A fronte di tali evidenze, il mondo dell'*education* non può rimandare l'allestimento di *setting* formativi e ambienti di apprendimento in grado di svolgere una funzione di preparazione, sostegno e accompagnamento nella gestione dei processi decisionali e nella maturazione delle scelte, nella direzione della consapevolezza e dell'aderenza ai fabbisogni occupazionali e di professionalità del mercato del lavoro. Ciò vuol dire creare le condizioni di libertà ed autonomia nell'autodeterminazione e nell'autorealizzazione di sé e, quindi, di prefigurazione di un progetto di vita.

Il metodo narrativo struttura una riflessione, un dialogo con se stesso per ricostruire le esperienze; identificare ed autovalutare pensieri, emozioni, competenze attivati di volta in volta (Mortari, 2003); riconoscere apprendimenti raggiunti, bisogni formativi ulteriori e svelare modi di essere (Formenti, 2006b). Come illustra Capo (2021), dal racconto di sé si passa al progetto di sé attraverso l'auto-riconoscimento e la messa in trama di quella molteplicità di elementi soggettivi biografici che compongono e caratterizzano l'identità: competenze trasversali e tecnico-specialistiche, situazioni critiche, passioni e interessi, motivazioni, valori personali e professionali, punti di forza e di debolezza, visione del futuro. Narrarsi consente di scoprirsi competenti. Superare positivamente quegli eventi rivelatori (Martuccelli, 2006; Newiadomski, 2013) che all'inizio provocano spiazzamento per poi rivelarsi opportunità per essere e diventare altro, in altro modo, permette di scoprire ed attivare nuove abilità che fungono da risorse per riformulare i propri progetti. L'espressione autentica di sé passa anche attraverso la coltivazione di quell'insieme di interessi e passioni che, oltre ad essere fonte di benessere e gratificazione, possono trasformarsi in opportunità di autorealizzazione. La volontà, l'impegno, la responsabilità, la fermezza sono alla base dell'etica del fare quotidiano ed esprimono l'autoconsapevolezza e l'energia vitale che nutre la progettualità. Il dialogo con se stessi mette a fuoco non solo talenti e potenziale ma anche una propria area di criticità, fragilità, chiusure e limiti, da intendere come possibilità di migliorarsi trasformando se stesso (Rossi, 2017). Raccontarsi non è solo fare il punto su quanto accaduto, bensì delineare un orizzonte di senso per una concreta proiezione in avanti, una prospettiva temporale entro la quale inscrivere le azioni da pianificare e realizzare per perseguire aspirazioni, raggiungere obiettivi,

una possibilità aperta per immaginare alternative diverse per desiderare e realizzare l'ulteriore di sé (Bruner, 1986/1993; 1990/1992).

Mettere in evidenza gli elementi biografici considerati rende possibile crearne un incastro. La loro messa in trama, secondo Capo (2021), contribuisce alla definizione di quel progetto di sé che nasce e prende forma con il racconto di sé. Focalizzando i traguardi di vita intorno ai quali si concentra l'investimento soggettivo in termini di formazione, apprendimento, impegno e tenacia, si dà forma, direzione e forza al progetto personale e professionale. Il progetto comprende, infatti, obiettivi identificati e valutati tenendo conto di tre criteri: l'importanza, la desiderabilità e la perseguibilità (Inapp, già Isfol, 2005). Nel racconto di sé emerge, infatti, l'importanza dei valori che si attribuiscono ad una data professione/attività, la motivazione che spinge in quella direzione e quanto quella scelta rappresenti una prospettiva realistica. Si tratta di dimensioni complesse da esplicitare, che richiedono di tener conto delle multi-appartenenze di vita una persona, indagando non solo la sfera cognitiva, ma anche affettiva e relazionale. Una postura esplorativa diventa, dunque, generativa, attraverso l'ascolto di sé: si impara a ri-conoscersi come persona in grado di identificarsi con consapevolezza nelle proprie intenzioni, nei propri progetti e nelle proprie azioni (Capo, 2021, 78).

Sebbene il riferimento all'elaborazione di un proprio progetto di vita rientri generalmente nell'ambito degli obiettivi educativi che si formulano, ancora tanto lavoro deve compiersi sul fronte delle esigenze che una tale prospettiva pone. La pratica operativa tende a caratterizzarsi per un approccio meramente informativo, volto a fornire sostegno mirato ad uno specifico momento di transizione, e risulta sganciata da un approccio esistenziale (Guichard, 2010) e maturativo (Grimaldi, 2012) centrato sullo sviluppo di un'identità personale che si caratterizza per la coesistenza delle diverse esperienze di vita (Grimaldi, in Pellerey, 2020, 193-204). Nel descrivere il principio assiale della formatività, Margiotta si sofferma sulla crisi del paradigma fordista della formazione, evidenziando il passaggio dal controllo all'autodeterminazione. L'affermazione delle multi-identità proprie della rete globale ha soppiantato lo scambio tra potere e rischio legato alla tecnostuttura. Le organizzazioni non sono in grado di esercitare controllo sulle condizioni della propria competitività e di prevedere il futuro fabbisogno di competenze. Il rischio,

un tempo, assorbito dalle tecnostrutture, oggi si riversa completamente sul destino delle singole persone, costituendo una sorta di corredo esistenziale.

Quale diventa la funzione della formazione in questo scenario? Alla formazione compete la ricomposizione «di un'identità e singolarità umana in quanto espressione delle sue multiappartenenze e della sua multi-identità culturale e valoriale» (Margiotta, 2015, 177), individuando «una forma-azione che coniughi insieme la razionalità dell'esperienza e l'esperienza del valore» (ivi, 178).

In quest'ottica, al pari della conoscenza, la formazione è intesa come «processo attivo di significazione» (ibidem). Diventa “formativo”, dunque, «tutto ciò che rende “significante” azioni volte alla creazione di valore» (ibidem), oltre quello che riguarda le situazioni strutturate di apprendimento. La condizione del “dare forma” è la possibilità di “generare forme nuove” di conoscenza tese al valore (ibidem). Ciò vuol dire, secondo Margiotta, che la formazione si configura in termini di «*esperienza morfogenetica-riflessiva-interattiva*», che può essere riletta come «espressione di un programma di ricerca capace di sviluppare possibilità di costruzione in rete di sistemi d'azione della persona in grado di interpretare e governare i processi di coevoluzione, di autodeterminazione, di personalizzazione, nella diade ricorsiva globale/locale» (ivi, 179).

Richiamando Demetrio (2009), Margiotta puntualizza come la corrispondenza formazione-cambiamento non sia affatto assiomatica. Essa richiede, piuttosto, che si compia un salto di qualità, a favore di una concezione complessa del cambiamento. «La formazione e la rete dei suoi saperi possono costituire la trama di mediazione delle multi-identità nella cogenerazione di quel significato-valore che a volte genera cambiamento nel processo di globalizzazione» (Margiotta, 2015, 179). La formazione assume, quindi, il presidio dello spazio di scelta, decisione e cambiamento, nell'ambito di quello che Margiotta definisce “ecosistema di reti mentali”, dove un reciproco e multipolare processo di interpretazione e di cogenerazione di conoscenze ed esperienze attiva costantemente interazioni (ivi, 180).

Il ripensamento in chiave relazionale degli apprendimenti informali proposto da Margiotta (ivi, 68-69) è il presupposto per la definizione di nuovi indirizzi della formazione di un uomo planetario e globale, dotato di competenze per il

fronteggiamento della complessità (ivi, 70). Se da un lato i progressi tecnoscientifici implicano un rinnovamento di soggetti, contesti e saperi della formazione, dall'altro, si impone un ripensamento della pedagogia che valorizzi «l'interiorità dei processi di personalizzazione dell'esperienza e della conoscenza» (ibidem). Si tratta di una domanda di senso e di valore che richiede di produrre prospettive di senso e di valore (ivi, 71-75).

Da questo punto di vista, la relazione educativa si modifica in maniera profonda. Margiotta mette a fuoco i fattori cruciali intorno ai quali si snoda tale cambiamento (ivi, 75-84). Evidenzia, in particolare, come «[...] la cifra della qualità dell'apprendimento è data dal modo con cui il soggetto percepisce e impara ad apprezzare come il suo potenziale educativo si va sviluppando in quanto mente» (ivi, 76). Ciò si iscrive in un processo di insegnamento-apprendimento di tipo cooperativo, secondo modalità rigorose e appropriate per «la personalizzazione di modelli esperti di padronanza della vita e della cultura» (ibidem). Significa «investire sulla qualità e sulla creatività dell'intelligenza» (ibidem) riconoscendo nella creatività la fonte e il metodo di sviluppo del potenziale educativo della persona (ivi, 77). «La creatività è bisogno» (ibidem), secondo Margiotta, che si matura in maniera progressiva attraverso l'esperienza costante del mettersi alla prova sul terreno «dell'autonomia, dell'iniziativa e della critica, dell'errore e della verifica, dell'ascolto e dell'invenzione» (ibidem). Richiamando Mounier (1982), Margiotta definisce il metodo come «[...] la strada che ogni soggetto alla fine si è dato maturando e contestualizzando le sue scelte», che viene a costituire il carattere, quale «cifra identificativa delle scelte di responsabilità del soggetto» (ibidem). Tale dinamica di disciplinamento interiore sostanzia il processo di conoscenza. La creatività attiene, dunque, alla «*padronanza*, in quanto soglia autoconsapevole di formazione insieme specifica e universale della propria personalità» (ivi, 76)

La costruzione di prospettive di senso e di valore (ivi, 71-75) che esige un forte rinnovamento della relazione educativa, chiama la scuola a «fornire strumenti profondi di orientamento al pensare, al comprendere, al differenziare, al rielaborare» (ivi, 77). La sfida risiede nel conferire senso pregnante a tali operazioni «nel vivo dello specifico disciplinare dei percorsi di insegnamento e di apprendimento» (ibidem). La chiave di volta nell'affrontare tale sfida, Margiotta la



individua nella lezione che Dewey fornisce nella sua ultima opera scritta insieme a Bentley, *The Knowing and the Known* (1949). In particolare, richiama il «passaggio della differenza» (ivi, 78): è la differenza fra conoscente e conosciuto a generare e co-evolvere lo spazio entro il quale «la coscienza di sé diventa *apprezzamento* del proprio potenziale umano» (ibidem). Ne consegue che, al “sapere di non sapere” quale «soglia massima di umiltà, di disciplina dello spirito, di senso delle cose, di rispetto per l’anziano, di rigore nella ricerca e nel tirocinio» (ibidem), si può pervenire esclusivamente attraverso processi di insegnamento-apprendimento che rendano in grado di perdere, accettando e riconoscendo le cause oggettive delle sconfitte; di maturare consapevolezza circa la propria reale dotazione di saperi, mediante l’attivazione costante di un sistematico meccanismo di “ritorno verso le cose reali” (ibidem).

Al cuore della questione della relazione educativa, secondo Margiotta, vi è la capacità «di esplicitare e gestire un rapporto difficilissimo tra *Bildung* e *Erziehung*, e cioè tra educazione e formazione nel tumultuoso evolversi della “società della conoscenza”» (ivi, 79).

La speranza che le tecnologie dell’informazione e dell’automazione fornissero una risposta alla recessione e alla crisi della produzione di massa degli anni Ottanta è naufragata rendendo palese come i dati assicurati da un qualsiasi *network* non costituiscono, in quanto tali, informazione. Ciò che li rende informazione è il processo della mente umana di conferimento di significati, elaborazione e valutazione. «Questa informazione può trasformarsi in giudizio, produrre scelte e decisioni, dar luogo a linee d’azione» solo entro un contesto di comunicazione formativa (ivi, 81). È evidente l’analogia con la definizione di pensiero generativo elaborata dalla prof.ssa Mannese e il distinguo operato tra pensiero attentivo e transitorio.

In proposito, Margiotta richiama i concetti di *Erziehung* e *Bildung*, rimarcando come essi costituiscano «due facce di un percorso unitario» (81). Il primo è inteso come «[...] introduzione alla realtà [...] nel senso di sistema di esperienze e di conoscenze [...] coerente con lo sviluppo della cultura e della civiltà di riferimento» (ibidem); il secondo indica «lo sviluppo del potenziale personale, dei propri talenti,

fino al massimo livello possibile e [...]in una dimensione di [...] percezione dell'altro come parte [...] non eliminabile della propria esperienza» (ibidem).

La *Bildung* dell'uomo postmoderno, continua Margiotta, ha finito per assumere un andamento incerto, delineando traiettorie frammentate, incapaci di piena interazione con una *Ehrziehung* istituzionalmente inadeguata. *Bildung* e *Ehrziehung* devono costituire polarità di qualificazione e certificazione storica della relazione educativa (ivi, 82).

Quali le implicazioni pedagogiche? Alla pedagogia compete dar forma ai contenuti della cultura, dell'esperienza e della vita, nei quali la relazione affonda le proprie radici. A tale scopo, è fondamentale che ci sia un confronto tra la pedagogia e le strutture concettuali dei saperi disciplinari che tematizzano quelle esperienze e quei paradigmi. Si tratta, secondo Margiotta, di intessere un dialogo con l'insegnamento, per analizzare e progettare con le didattiche disciplinari oltre che l'insegnabilità dei saperi anche il valore formativo dei contenuti di insegnamento e di apprendimento. È in questo valore formativo che è incastonata anche la valenza orientativa dei saperi. Ciò non vuol dire solo pronunciarsi rispetto a metodologie e tecnologie di intervento, bensì costruire la direzione di senso delle diverse tipologie di offerta formativa, evidenziando come ogni scelta di ordine culturale, specialistico, lavorativo, organizzativo abbia delle conseguenze in termini di effetti ed impatti sul profilo formativo e sulle scelte di vita delle persone (ibidem).

Essendo lo sviluppo della mente del bambino equivalente e ontogeneticamente omologo allo sviluppo delle sue funzioni filogenetiche, il piano culturale diventa preminente e si afferma una *paideia* della relazione, fondata su un paradigma di organizzazione delle conoscenze e degli apprendimenti, di tipo prossimale e ricorsivo. Al centro dell'attenzione vi è la qualità delle persone, dei processi di apprendimento e di insegnamento di tipo cooperativo, di riappropriazione del senso storico e di ridefinizione del valore (ibidem).

A fronte di tale approccio critico, diventa significativo interrogarsi circa i conseguenti cambiamenti di prospettiva nell'educazione e nella formazione. Seguendo il ragionamento di Margiotta, si pone la questione della consapevolezza da parte del soggetto che apprende rispetto all'essere in una situazione di *conflitto cognitivo*, all'adozione di certe *strategie* risolutive, al loro utilizzo *efficace o meno*,

al loro impiego come scoperta di nuove conoscenze o anche quale strumento di *autoregolazione* dei propri processi di esperienza e di relazione, e alla modalità secondo la quale questi ultimi, eventualmente, retroagiscano sulla costruzione del Sé e sullo sviluppo dei suoi talenti (ivi, 97-98). Emerge come non sia sufficiente intervenire per incoraggiare lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali; la didattica volta a tale scopo deve innestarsi nei contesti di relazione educativa di maturazione degli apprendimenti, declinandosi in maniera coerente rispetto alla loro specifica configurazione (ivi, 98). Ciò vuol dire, per Margiotta:

Muoversi dal presupposto di utilizzare una trasversalità epistemologica per pensare una “pedagogia dell’integrale antropologico” in termini di conoscenza delle interpenetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali; cogliere la concreta situazione educativa non solo sul piano delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la costituiscono, ma anche nella struttura nascosta delle sue componenti inconsapevoli e simboliche; ecco, riflettere su tutto questo significa saper segmentare il corpo dell’osservabile educativo e formativo in tutte le sue componenti più strutturali, sia sul piano dell’elaborazione pedagogica (dopo averne chiarito i bisogni e la stratigrafia storiografica), sia sul piano della predisposizione e messa a punto di strategie e di politiche che tengano conto delle comprensioni cognitive e delle dinamiche emotive e affettive, dei vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del Sé e del mondo che ha intorno (ibidem).

In quest’ottica, il programma di ricerca educativa messo in campo aspira a svilupparsi su larga scala, sulla base di un approccio ecosistemico che rinvia a modelli di ricerca e fondamenti teorici incentrati sulla riflessione quale fonte disvelatrice di sguardo critico, per l’esame delle esperienze della mente.

Dunque, riconosciuta la significatività e assodato il valore d’uso delle evidenze, il programma di ricerca si è concentrato sul ragionamento intorno alla loro natura e al loro valore, in termini di implicazioni sul piano dei processi di corroborazione della ricerca pedagogica condotta. Le evidenze prodotte dall’indagine, infatti, pur non risultando oggettive, hanno inciso notevolmente sulla variabilità del giudizio soggettivo. Pur non essendo indipendenti dal contesto e dalle circostanze

epistemiche, tendendo a produrre ragioni a sostegno della veridicità delle ipotesi sottese e risultando strettamente coerenti con i problemi di cui si cerca una soluzione, presentano, comunque, un potere esplicativo utilizzabile anche in altri domini di conoscenza o di esperienza.

## **APPENDICE - Gli strumenti di rilevazione e le modalità di raccolta dei dati**

- 1 - *Orientaintempo* – “Le fatiche di Ercole” (1<sup>a</sup> situazione critica) (cfr. Mannese, 2019, 93);
- 2 - *S.M.A.R.T.Giovani* – Incipit narrativi - Traccia di intervista/colloquio in profondità;
- 3 - *T.A.L.E.N.T.I.* – Strumenti/Esercizi/Attività di Orientamento narrativo e generativo.

## Appendice 1 - ALLEGATO

### TAPPA 1 - Scheda studente - Le fatiche di Ercole

Non è possibile visualizzare l'immagine.

Di seguito troverai cinque schede contenenti alcune situazioni nelle quali potrai venire a trovarti nella tua esperienza scolastica. Tra queste cinque situazioni scegline due a tuo piacere e rispondi alle domande.

Al termine di questa fase potrai confrontarti con i tuoi compagni rispetto al tuo modo personale di affrontare le situazioni.<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

Ricorda di conservare queste schede nel Diario di bordo: ti serviranno per riflettere su questa seconda tappa del viaggio.

#### 1^ Situazione

Non è possibile visualizzare l'immagine.

Non è possibile visualizzare l'immagine.

Sei al primo anno del tuo corso di studi. La settimana scorsa hai fatto il primo compito in classe. Oggi sei venuto a conoscenza del risultato insufficiente.

Se hai scelto questa situazione, rispondi alle seguenti domande:

1. Di fronte a questa situazione, cosa provi?

---

---

---

---

---

2. Quali pensieri ti vengono in mente?

---

---

---

---

---

3. Cosa decidi di fare per affrontare questa situazione e perché?

---

---

---

---

## **Appendice 2 - S.M.A.R.T.*Giovani* – Incipit narrativi - Traccia di intervista/colloquio in profondità**

### *Strumento di rilevazione*

Nell'ambito di una metodologia quali-quantitativa, lo strumento utilizzato per la rilevazione dei bisogni orientativi attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione è l'intervista. L'intervista è connessa alla gestione di un colloquio orientativo per una prima analisi della domanda tesa all'interpretazione dei bisogni degli studenti partecipanti, nella prospettiva di costruire percorsi di orientamento in adolescenza, fornendo loro strumenti e competenze per diventare in grado di conoscere meglio se stessi, i loro punti di forza e di debolezza, in modo da poter affrontare autonomamente e con consapevolezza il processo decisionale nella situazione di scelta scolastico/formativo/professionale.

Si tratta di un'intervista autobiografica (Cardano, 2003, Atkinson, 2002, McAdams, 1993), tesa a sollecitare l'elaborazione di *Life stories* (McAdams, 2001), a partire dalla seguente domanda generativa: “*Racconta la tua vita come se fosse una storia, a partire da dove vuoi...*”. L'impostazione rinvia al modello della “autobiografia guidata” di McAdams (1995, 1997), caratterizzata dall'attivazione di un *input* iniziale, da cui si pongono al soggetto ulteriori domande strutturate. Pertanto, la conduzione dell'intervista sarà realizzata facendo ricorso – nella prima fase - a rilanci delle verbalizzazioni spontanee dell'intervistato (del tipo “*mi faresti un esempio*”), per poi successivamente, porre al soggetto in transizione quesiti strettamente inerenti il *focus* investigativo di ricerca: “Cosa sarò da grande?”, “Chi diventerò nel lavoro?”.

### *Analisi dei dati*

Si intende esplorare alcune dimensioni dell'orientamento al futuro – decisionalità (vita personale: impegno, esplorazione, paura di perdere l'altro; vita professionale: impegno, esame realtà – svalutante - seconda scelta, sogno), internalità/esternalità (sfida/rischio, conoscere se stesso, fiducia/sfiducia in sé, autonomia/controllo emotivo-autonomia temuta, apertura a molte possibilità), capacità di reperire informazioni e supporto sociale (Altri significativi (genitori, nonni, amici, docenti/professori/tutor) chiamati in causa per supporto mancato, ricevuto o richiesto) (Cozzolino, Menna, Parrello, 2010), tenendo conto delle numerose ricerche volte ad evidenziare l'importanza dello stile di decisionalità nella progettazione e definizione, da parte degli adolescenti, del proprio futuro (Savickas, Jarjoura, 1991; Gati et al., 2000; Di Fabio, Bernaud, 2006; Young, 2006). In tale



quadro teorico, si afferma la decisionalità come dimensione complessa da analizzare in funzione di elementi con i quali questa interviene (Lucas, 1993; Nota, 1999).

## T.A.L.E.N.T.I. – Strumenti/Esercizi/Attività di Orientamento narrativo e generativo

Tab. 1 – Moduli e U.d.A. Orientamento narrativo e generativo in T.A.L.E.N.T.I.

| Moduli                        | U.d.A. - Attività  | Timing | Setting             | Obiettivi   | Contenuti  | Modalità   |
|-------------------------------|--|--------|---------------------|---|--|--|
| <b>Orientamento narrativo</b> | <b>1. Accoglienza e presentazione intervento</b>   | 2      | On line: e-learning | Creare un clima accogliente; Analizzare la domanda di orientamento e la posta in gioco nel processo di scelta.  | Presentazione partecipanti; Analisi delle variabili intervenienti nel processo orientativo; Esplicitazione delle modalità di azione e degli atteggiamenti in gioco nel processo decisionale; Ipotesi di percorso operativo alla scelta.  | Il lavoro può essere svolto in un incontro complessivo, prevedendo anche la restituzione e rielaborazione.   |
|                               | <i>Video presentazione</i>   |        |                     |   |  |  |
|                               | <i>Questionario "Valuta le strategie di apprendimento"</i><br><i>Mi presento attraverso ...</i><br><i>Racconto quando ho deciso, scelto di ...</i>   |        |                     |   |  |  |
|                               | <b>2. Interessi personali e scelta</b>   | 3      | On line: e-learning | Analizzare gli interessi personali coinvolti nel percorso di scelta; Evidenziare le macro aree professionali; Ipotizzare primi ambiti professionali in cui poter convogliare gli interessi personali  | Esplicitazione ed analisi degli interessi personali di ognuno; Le macro aree professionali; Come canalizzare i propri interessi all'interno delle macro aree professionali; Prime ipotesi di scelta.   | Il lavoro può essere svolto attraverso un'articolazione in due fasi: durante la prima si lavora esclusivamente sugli interessi individuali, durante la seconda, dopo una esplicitazione sulle macro aree professionali, si supportano gli studenti a canalizzare all'interno di tali aree gli interessi evidenziati. |
|                               | <i>La pianta degli interessi</i><br><i>Confronto le piante dei miei interessi</i><br><i>Mi piacerebbe / Non lo farei mai</i><br><i>L'intensità dei tuoi interessi</i><br><i>Scheda Ipotesi progettuali di scelta</i> |        |                     |   |  |  |
|                               | <b>3. Valori, rappresentazioni sociali, formative e del lavoro</b>   | 3      | On line: e-learning | Esplicitare e analizzare i propri valori di riferimento; Esplicitare e analizzare le proprie rappresentazioni, di sé, del futuro, della formazione/scuola e del lavoro; Rielaborare i valori e le rappresentazioni analizzate ai fini della scelta. | Analisi dei valori di riferimento (sociali e personali); Le rappresentazioni sociali, di sé, del futuro, del lavoro, della formazione/scuola; Come sono e come mi vedono gli altri; Confronto sulle varie rappresentazioni emerse nel gruppo; Come avvalersi dei propri valori e | Occorre lasciare del tempo per la rielaborazione delle attività e la loro collocazione all'interno della scheda sulle ipotesi di scelta.   |
|                               | <i>I tre scrigni</i><br><i>I valori legati al lavoro</i><br><i>Nel mio futuro...</i><br><i>Foto dal futuro</i><br><i>Immagini del lavoro e della scuola (a)</i>  |        |                     |   |  |  |

| Moduli                         | U.d.A. - Attività  | Timing | Setting             | Obiettivi   | Contenuti  | Modalità   |
|--------------------------------|--|--------|---------------------|---|--|--|
|                                | <i>Immagini del lavoro e della scuola (b)</i>  |        |                     |   | delle proprie rappresentazioni nel processo di scelta.   |  |
|                                | <b>4. Capacità individuali</b><br><i>La mia storia di vita</i><br><i>Rileggere la propria esperienza formativa</i><br><i>Cosa faccio nel mio tempo libero</i><br><i>Sono capace di ...</i> | 3      |                     | Riconoscere ed analizzare le capacità individuali; Rielaborare le capacità individuali ai fini della scelta.  | Il racconto di sé; Analisi e riconoscimento delle capacità individuali; Le capacità, i successi e gli insuccessi; Come utilizzare le proprie capacità in vista della scelta. | Durante il primo incontro si focalizza l'obiettivo da raggiungere e si cerca di focalizzare l'idea di capacità. Nel secondo incontro si rielaborano gli esercizi svolti, utilizzando il gruppo come momento di confronto e specchio di sé. Successivamente si invitano gli studenti a collocare nella scheda di sintesi le capacità emerse.  |
| <b>Orientamento generativo</b> | <b>1. Rielaborazione e sintesi dei lavori</b><br><i>Il mio progetto</i><br><i>Idee sul ruolo professionale</i><br><i>Comincio a valutare</i><br><i>Il mio progetto e il piano d'azione</i> | 1      | On line: e-learning | Rielaborare e portare a sintesi le attività svolte. Impostare il progetto di scelta. Valorizzare la narrazione che ha caratterizzato la prima parte del modulo di orientamento, allo scopo di implementare la promozione di sé. Realizzare un Video Portrait. | Rielaborazione del lavoro svolto durante il percorso. Progetto di scelta. Confronto sul ruolo professionale. Piano d'azione.   | È necessario anche operare un confronto con il gruppo e con le informazioni raccolte. Al termine deve essere scritto il progetto di scelta e il possibile piano d'azione ipotizzato. È importante che gli/le studenti/tesse concludano il percorso con un documento scritto. Si possono, a questo punto, prevedere incontri di consulenza individuale, con gli/le studenti/tesse che hanno necessità di un ulteriore sostegno nell'elaborazione della scelta. Applicazione della tecnica del Digital Storytelling per la creazione individuale di un Digital Curriculum Story. |
|                                | <b>2. Challenge</b>  |        |                     |   |  |  |

| <b>Moduli</b> | <b>U.d.A. - Attività</b>  | <b>Timing</b> | <b>Setting</b> | <b>Obiettivi</b>   | <b>Contenuti</b>  | <b>Modalità</b>  |
|---------------|---------------------------|---------------|----------------|--|---|--|
|               | <i>I fase - Writing</i>   | 2             | Off line       | Produrre uno story board. Lo story board è inteso in termini di mappa descrittiva delle competenze trasversali costituenti il proprio bagaglio personale e formativo, quale potenziale patrimonio professionale. | Risposte già fornite agli stimoli evocativi caratterizzanti le fasi precedenti e riguardanti la propria storia educativo-formativa e, più in generale, personale. | Attività individuale: riprendere e rivedere le proprie risposte alle attività e agli esercizi già svolti, per scrivere la propria storia. Le risposte fornite fungeranno da traccia per comporre una sorta di breve ma efficace autobiografia. |
|               | <i>II fase - Editing</i>  |               |                | Mettere in scena la propria storia. Sviluppo di competenze tecniche riguardanti la registrazione audio, il montaggio sequenze, ecc. Realizzare autonomamente un video curriculum.                                | Processo di editing   | Attività individuale: scelta immagini e musica da abbinare al testo narrativo, operando con strumenti di movie making per montaggio video.   |
|               | <i>III fase - Sharing</i> |               |                | Condivisione dei video. Valutazione individuale e di gruppo del percorso realizzato. Sviluppo di una competenza auto-riflessiva e auto-critica.  | Video   | Attività laboratoriale in plenaria, gestita dal tutor. Esercizio valutativo  |

*Fonte: Ns. elaborazione*

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Abraham, A. (2015). Gender and creativity: an overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain imaging and behavior*, 1–10.
- Alastra, V. (2016). *Ambienti narrativi, territori di cura e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Alastra, V., Bruschi, B. (2017). *Immagini nella cura e nella formazione. Cinema, fotografia e digital storytelling*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Alastra, V., Bruschi, B., Talarico, M. (2018, novembre). *Formazione esperienziale e interventi di digital storytelling in contesti educativi e sociosanitari*. Comunicazione presentata alla XIX Conference of the Italian Society of Medical Education Slow Medical Education: "The "right time to learn and to care", Napoli (Italia).
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.
- Alberici A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite, Roma.
- Aleni Sestito, L., Sica, L.S., Ragozini, G., Porfeli, E., Weisblat, & G., Di Palma, T. (2015). Vocational and overall identity: A person-centered approach in Italian university students, *Journal of Vocational Behavior*, 91, 157-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.10.001>
- Aleni Sestito, L., Sica, L. S., & Di Palma, T. (2017). Narrative Career Counselling. Theoretical and application proposals within the narrative vocational identity. In L. Nota & S. Soresi *Counselling and Coaching in Times of Crisis and Transition: From research to practice*. Routledge ISBN 9781138290082.

- Alessandrini, G., (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Alessandrini, G. (2012a), *Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni*, in "Formazione & Insegnamento", 1, pp. 5-12.
- Alessandrini, G. (2013). Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea. In L. Casano, U. Buratti & L. Petruzzo (eds), *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n 13*. (pp. 6-17) Adapt, University Press.
- Alessandrini, G. (Ed.). (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Alessandrini, G. (2018). Long-term employability e talento: sfide ed emergenze educative prossime venture, in *Formazione & Insegnamento XVI – 2*, pp. 17-26.
- Alessandrini, G. (2019). *Lavorare nelle risorse umane*, Armando, Roma.
- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, Routledge, London.
- Alhadeff-Jones, M. (2019). Time and Rhythms of Transformative Learning, In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 93-109). Palgrave Mcmillian, London.
- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical Outlines, Challenges and contradiction of a new Approach in Adult Education. In P. Alheit, A. Bron, E. Brugger, P. Dominicé (Eds.), *The biographical approach in European adult education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien.
- Alheit, P., Bergamini, S. (1996). *Storie di vita*, Gucrini e Associati, Milano.
- AlmaLaurea (2018) [https://www.almalaurea.it/informa/news/2018/06/11/rappor-ti\\_almalaurea\\_2018](https://www.almalaurea.it/informa/news/2018/06/11/rappor-ti_almalaurea_2018)
- Ammannati, G., (2018). Recensione - Giancarla Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Bompiani, Milano, 2016, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 13, 3, pp. 153-158.
- Andrews-Hanna, J. R., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1316(1), 29–52.
- Anzieu, D., Käes, R., (1980). (a cura di), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in*

- pedagogia*, Armando, Roma.
- Arendt, H. (1951). *Le origini del totalitarismo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004b.
- Arendt, H. (1958). *Vita activa*, trad. it., Bompiani, Milano 1997.
- Arendt, H. (1961), *Tra passato e futuro*, trad. it., Garzanti, Milano 1999.
- Arendt, H. (1963). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2007.
- Arendt, H. (1978), *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1987.
- Arendt, H. (2003), *Responsabilità e giudizio*, trad. it., Einaudi, Torino 2004a.
- Ariemma, L. (2013). *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», n. 1.
- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, F.T.L., (2014). Watts T., *Handbook of Career Development. International Perspectives*, Springer, New York.
- Ascoli, U. e Pavolini, E. (2012). Ombre rosse: il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. *Stato e mercato*, 96, 429-464. Disponibile da <https://iris.univpm.it/handle/11566/158914?mode=full.1#.W6DfMxMzbf>.
- Aspin, D. N. Towards a philosophy of lifelong learning., & Chapman, J. D. (2001). In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *Book of Lifelong Learning* Academic Publishers.
- Atkinson, R., (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina Editore.
- Avallone, F. (2007), Note conclusive: Bisogni, valori, autoefficacia e orientamento. In A. Grimaldi, (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma, pp. 95-105.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224.
- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo: il modello del metodo didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci, M. (2011). *Il problematicismo: dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, 21-27.

- Baldacci M., Colicchi E. (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Ball, S.J. (1990). (ed.), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, Routledge, London-New York.
- Ball, A. F. (2009). Toward a theory of generative change in culturally and linguistically complex classrooms. *American Educational Research Journal*, 46(1), 45–72. <https://doi.org/10.3102/0002831208323277>
- Balzano, V. (2020), Educare alla cittadinanza sociale. Nuovi possibili percorsi di ricerca pedagogica nella tarda modernità per la costruzione del cittadino responsabile, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 451-465.
- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it., Trento: Edizioni Erickson, 2000.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 76, 1206-1222.
- Bani, S. (2009), *I nuovi adolescenti. Cosa ci chiedono?*, Di Girolano Editore, Trapani.
- Barbanti, C., Daddi, A., Ferrante, A., Orsenigo, J., (2020). La materialità educativa e la trama degli affetti. In AA.VV., *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bardulla, E. (1989). Ecologia. In M. Laeng (a cura di). *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, vol. III, pp. 4175-6.
- Barkley, R.A. (2012). *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, The Guilford Press, New York.
- Barrett, T. (2015). Storying Bourdieu Fragments Toward a Bourdieusian Approach to «Life Histories». *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621399.
- Barth, M. (2015). *Implementing sustainability in higher education: learning in an age of transformation*, Routledge, London.
- Bassenett, S., Lefevre, A. (1990). (eds.), *Translation, History and Culture*, Pinter, London.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G., (1984). *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1989). *Composing a life*, Atlantic Monthly Press, New York (trad. it. *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano, 1989).



- Bateson, M. C. (1999), Foreword by Mary Catherine Bateson, 1999. In G. Bateson, *Steps to an ecology of mind*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Batini, F., Sarto, G. (2005), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2017). Orientamento narrativo e resilienza. In F. Batini, S. Giusti, (2017) *Empowerment delle persone e delle comunità. Le Storie siamo noi, QUADERNO DI LAVORO VI convegno biennale sull'orientamento narrativo* 28-39. Pensa MultiMedia.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Bauman, Z. (2001). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2002.
- Bauman, Z. (2002). *Society Under Siege*, Polity Press, Cambridge (trad. it. *La società sotto assedio*, Laterza, Roma-Bari 2003).  
id. (2008), *Does Ethic Have a Chance in a World of Consumers?*, Harvard University Press, Cambridge (ma)-London (trad. it. *L'etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Roma-Bari 2010).
- Bauman, Z. (2009). *Modernità e globalizzazione* (intervista di Giuliano Battiston), Edizioni dell'Asino, Roma.
- Bay, M., Grzadziel, D., Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spi-rituali della persona*, CNOS FAP, Roma.
- Beaty, R.E.A, Benedek, M.B., Silvia, P.J.A, Schacter, D.L.C. Creative Cognition and Brain Network Dynamics. *Trends in Cognitive Sciences* 20, n. 2 (2016): 87–95. doi:10.1016/j.tics.2015.10.004.
- Becciu, M., Colasanti, A.R. (2004), *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*, FrancoAngeli, Roma.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *La società del Rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000).
- Beck, U. (1997). *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*. München: Verlagsbuchhandlung (trad. it. *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, Il Mulino, Bologna, 2008).
- Belloni, M.C., Rampazi, M. (Ed.). (1989). *Tempo, spazio, attore sociale. Tredici saggi per discuterne*, Franco Angeli, Milano.
- Benelli, C., Pedretti, A. (2017). *La formazione autobiografica in gruppo*, Unicopli, Milano.

- Benini, R. (2010), *Saper fare. Il modello artigiano e le radici dello stile italiano*, Donzelli Editore, Roma.
- Berman, A. (1997). *La prova dell'estraneo. Cultura e traduzione nella Germania romantica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin* (1984), (a cura di) G. Giometti, Quodlibet, Macerata.
- Berni, V., Marchesi, A., Salomone, I., Sciuto, E. (2020). Il lavoro educativo. In AA.VV., *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertagna, G. (2009, Maggio). *Sviluppare competenze a scuola*. Relazione presentata al Seminario di Studio verso la scuola delle competenze. Roma: Casa Bonus Pastor.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-86.
- Bertaux D. (1980). *L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*. Cahiers internationaux de sociologie, LXIX.
- Bertin G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1975). *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1976). *Educazione al Cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G.M., Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma
- Bertolini, P. (1998). *L'intrinseca dialetticità del progetto. Adultià, Progetti di vita*, 7, 11-16.
- Bertuletti, P. (2020). L'educazione tramite il lavoro secondo Georg Kerschensteiner. Attualità di un autore quasi dimenticato. In *Formazione Lavoro Persona*, Anno X, V. 31: Giugno 2020, pp. 72-84.
- Biesta G. (2006), What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, in *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, pp. 169-180.
- Blandino, G., Granieri, B., (1995). *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Cognitive Domain*, Longman.
- Bohicchio, F., (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma.

- Bochicchio, F., (2014). Autoformazione. In G.P. Quaglino, *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boella, L., (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano.
- Boella, L., (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Cortina, Milano.
- Bonoli, G. (2012), Le politiche attive del lavoro in Europa occidentale: concezioni e sviluppo, *la Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy*, 2.
- Bowlby, S. A. (1969), *Attaccamento e perdita. Vol. I: L'attaccamento alla madre*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1972.
- Briceag, B., (2020). L'educazione alla cittadinanza: il ruolo dei servizi educativi zero-sei, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 5, 67-72.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H. (2020). Integrating Service Learning and Digital Technologies: Examining the Challenge and the Promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 43-65.
- Bresciani, P. G. (2010), L'orientamento nel tempo della crisi ed oltre. In Grimaldi A., *Rapporto orientamento 2009*, Isfol Editore, Roma.
- Bresciani, P. G., Franchi M. (Eds.). (2006). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano.
- Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, London.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Brown, A., Bimrose, J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 9, 270-286.
- Brown, B. (2010). *The Gift of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are*, Center City, Hazelden.
- Brown J., Bryan J., Brown T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate* 1(3). Retrieved January 5, 2020, from: <http://www.innovatconline.info/index.php?view=article&cid=17>.
- Bruner J. S. (1973), *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.
- Bruner, J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma.

- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge London (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993).
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Borati Boringhieri.
- Bruner, J. (1994), *Modelli del mondo, modelli di menti*, in M. Ceruti et al. (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Roma-Bari, pp. 43-75.
- Bruner, J. (1994). The “remembered” self. *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*, 41-54.
- Bruner, J. (1996), *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*, Farrat, Strass and Giroux, New York (trad. it. *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 2003).
- Brunila, K., Lundahl, L. (eds). 2020. *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*, Helsinki University Press, Helsinki.
- Bucchi, A., Mantegazza, R., Prada, G., Rezzara, A., Ronzio, R. (2020). Oltre un nuovo attivismo. In AA.VV., *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Buonauro, A., Domenici, V. (2020). Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un’educazione alla democrazia e all’incontro con l’altro, *Sapere pedagogico e Pratiche educative* n. 5, pp. 55-65.
- Bushe, G. R. (1998). Appreciative inquiry with teams. *Organization Development Journal*, 16(3), 41.
- Bushe, G. R. (2007). Appreciative inquiry is not about the positive. *OD practitioner*, 39(4), 33–38.
- Callari Galli, M. (2003). Analisi culturale della complessità. In M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma.
- Calvani, A. (2012), *Per una istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*, Erikson, Trento.
- Cambi, F., (1987). *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, CLUEB, Bologna, pp. 13-7.
- Cambi, F., (2006). *Abitare il disincanto*, UTET, Torino.
- Cambi, E. (2007). *Soggetto come persona*, Carocci, Roma.

- Cambi, F. (2009). La formazione nel disincanto: quale neo-Bildung?. *Paideutika*, 9, 91-102.
- Cambi, F. (2009). Parte Prima. L'identità postmoderna della pedagogia generale. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione (ristampa 2020), Carocci, Roma, 17-84.
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo. Tra aduldità e scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi, F. (2011), Dibattiti in corso: sulla "Bildung" e dintorni. In M. Borrelli, F. Cambi, (a cura di), *Teoria e Prassi della Bildung. Un confronto italo-tedesco. Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 10, Special Issue, 60-69.
- Cambi, F. (2015). H.G. Gadamer, Educare è educarsi (a cura di M. Gennari e glosse di G. Sola), Genova, Il Melangolo, 2014. *Studi sulla formazione*, Vol 18, No 1 (2015): Anno XVIII, 1-2015, Recensioni, 231-232.
- Cambi F., Mariani A., Bugliani A., (2007). *Ortega y Gasset e la Bildung*, Unicopli, Milano.
- Campisi, F. (2016). *L'empowerment e le competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva*. Disponibile da: [http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/1467/Isfol\\_Campisi\\_Empowerment%20%20apprendimento%20e%20sviluppo%20cittadinanza%20attiva.pdf?sequence=1](http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/1467/Isfol_Campisi_Empowerment%20%20apprendimento%20e%20sviluppo%20cittadinanza%20attiva.pdf?sequence=1).
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*, Erikson, Trento.
- Capo M. (2016). *Le memorie professionali degli operatori dei nidi d'infanzia: uno sguardo biografico ai saperi in formazione professionale. Studio di caso con un gruppo di operatori dei nidi nel contesto napoletano*. Thèse de doctorat: Université de Genève, DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:-88897,URN:urn: nbn:ch: unige-888972.
- Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*, Pensa MultiMedia.
- Capo, M., Grimaldi A., Striano M. (2020). Promuovere occupabilità per facilitare la transizione dall'Università al lavoro. Uno studio pilota della Federico II. *Life long, Lifewide Learning (LLL), Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance*, 16(35), 152-173. DO: <https://doi.org/10.19241/11l.v16135.492>.
- Cappa, F., (2020). Bildung e traduzione. Attualità di un intreccio pedagogico. In C. De Pascale, M.V. d'Alfonso, R. Formisano (a cura di). *La nuova Bildung. Riflessioni tra filosofia e pedagogia nella filosofia classica tedesca "Annali online della Didattica e della Formazione Docente"* Vol. 12, n. 19/2020, pp. 15-29.

- Cappa, F., Marchesi, A., Orsenigo, J., Rezzara, A., Vaccaro, S. (2020). La Clinica della formazione. In AA.VV., *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano, 222-235.
- Capecchi, S., Caputo, A. (2016). Exploring work-related learning in Campania region and in Naples. Policies to support youth transitions from education to work. *Sociologia del lavoro*. 141. 159-176. 10.3280/SL2016-141010.
- Cappuccio, G., Maniscalco L. (2020). L'apprendimento generativo e il reflective learning nella didattica universitaria: una ricerca con studenti universitari, in *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 232-246.
- Cardano, M., (2021). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Casado, Á., (2001). Ortega y la educación: perfiles de una trayectoria, in *Revista española de pedagogía*, vol. LIX, 220, pp. 385-401.
- Castoldi, M. (2015). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Cavalli A. (a cura di) (2008), *Il tempo dei giovani*, Ledizioni, Milano.
- Cavenago, D., Magrin, M., Martini, M., Monticelli, C. (2013). Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità. In *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne.
- CE (2012), Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socio-economici" /\* COM/2012/0669 final \*/ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52012DC0669>
- CE, Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>
- Centra, M., Tronti, L. (2011). Capitale umano e mercato del lavoro Spunti analitici e questioni aperte. *Osservatorio Isfol n. 1*.
- Celaia, C. (2013). *Pedagogia come traduzione*, Armando, Roma.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti M., Treu T. (2010), *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*, Laterza, Roma-Bari.
- Ciccarelli R. (2018), *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola-lavoro*, La

Talpa-manifestolibri, Roma.

- Cipollone, P., Sestito, P. (2010). *Il capitale umano. Come far fruttare i talenti*, Il Mulino, Bologna.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 181–204.
- Clark M. C. (2012). Transformation as Embodied Narrative. In E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative: Theory, Research, and Practice* (pp. 425-438). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark M.C., Rossiter M. (2008). *Narrative learning as adulthood. New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 61-70.
- Clark M.C. (2001). Off the Beaten Path: Some Creative Approaches to Adult Learning. In S.B. Merriam (Ed.), *The New Update on Adult Learning Theory* (pp. 83-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark A., Chalmers D. (1998), *The Extended Mind*, in “Analysis”, 58, 1, pp. 7-19.
- Colapietro, V., De Carlo, M. E. (2011). *Formazione, trasformazione, riformaione. Dialogo emotivo per immagini*, FrancoAngeli, Milano.
- Colbert, N. Y., George, G. (2016). The Digital Workforce and the Workplace of the Future. *Academy of Management Journal*, 59, 3, 731-739.
- Colizza, J. (2020). Facciamo un patto e fissiamo un piano. Per alunni attivi e responsabili del proprio percorso di apprendimento. In Pellerey M., Margottini, M., Ottone, E., (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro Competenzestrategie.It Strumenti e Applicazioni*, Roma TrePress.
- Commissione Europea (2015). *Entrepreneurship education: a road to success*. Publication Office of the European Union Brussels.
- Commissione Europea (2016). *A new skills agenda for Europe, Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Publication Office of the European Union Brussels.
- Commissione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Publication Office of the European Union Brussels. Retrieved January 12, 2020, from:<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelonglearning.pdf>
- Comunicazione (COM(2010) 2020 final) – Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, [http://publications.europa.eu/resource/cellar/8d8026dc-d7d7-4d04-8896-e13ef636ae6b.0010.02/DOC\\_5](http://publications.europa.eu/resource/cellar/8d8026dc-d7d7-4d04-8896-e13ef636ae6b.0010.02/DOC_5)

- Consiglio europeo (2000) [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm).
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa, M. (2012), Agency formativa per il nuovo learnfare, in *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 45-56.
- Costa M. (2014), Alto apprendistato per capacitare la ricerca e l'innovazione in Italia. In G. Alessandrini (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, p. 174.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2016), L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare, *Formazione & Insegnamento*, vol. 2, ISSN 1973-4778, pp. 63-78.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M., Strano A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. In *Formazione e Insegnamento*. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 15, (1), 399-412.
- Cozzolino M.D.; Menna P.; Parrello S. (2010). The stressful road to the future: coping strategies during the transition from high school to university or work, *12th Biennial Conference of European Association For Research On Adolescence*, Vilnius, Lithuania.
- Cramer, B. (1996). *Segreti di donne*, Raffaello Cortina, Milano.
- Creswell J. W. (2012), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson, Boston, 4' ed.
- Curioni, E., Lanini, C., Mantegazza, R., Palma, M. (2020). L'educazione come dispositivo. In AA.VV. (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano, 52-64.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identities*, Chicago, University of Chicago Press (trad. It. *Narrare l'organizzazione*, Torino, Edizioni di Comunità, 2000).
- Da Re, F., (2018) *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*, Pearson Academy.
- Damasio, A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.



- Damasio, A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano (ed. or. *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, Heinemann, London 2003).
- Damasio, A. (2009), *Unità in dialogo*, Mondadori, Milano.
- Damasio, A. (2012), *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano (ed. or. *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*, Pantheon, 2010).
- Dario, N., (2017). *I dispositivi del pensiero generativo*, Tesi di dottorato. Università Ca' Foscari Venezia, <http://dspace.unive.it/handle/10579/10333>.
- Dato, D. (2014). Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una Università “aperta”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* Anno IV - Numero 1 - 06/2014 Quale università per quale futuro. Bari: Progedit. Disponibile da <http://www.metisjournal.it>.
- De Beni, R., Moè, A. (2006), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- De Filippi R., Arthur M. (1994), “The boundaryless career: A competency-based perspective”, *Journal of Organizational Behavior*, n. 15, pp. 307-324.
- Delors J. (1993). *Libro bianco sul lavoro*, Commissione europea.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (2003). *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio del sé nel mondo*, Roma, EDUP.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica: Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare : le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis.
- Demetrio, D. (2017). *Scrivi, frate Francesco. Una guida per narrare di sé*, Padova, Messaggero.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Cortina, Milano,
- Demetrio, D., Castiglioni, M., Mancino, E., Biffi, E., (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.

- Demetrio, D., Massa, F., Orsenigo, J., Palma, M., Salomone, I. (2020). Il tramonto dell'educazione e la fine della pedagogia. In AA.VV. (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano, 26-36.
- De Monticelli, R., (2010). *La questione morale*, Cortina, Milano.
- De Monticelli, R., (2015). *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949).
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, pp.40-41.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dewey, J. (1929), *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*, in "Gifford Lectures 1929" (trad. it. *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*, (a cura di), A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1965).
- Dewey, J. (1931), *Context and Thought*, in Id., *Later Works*, vol. 6, 9, siu Press, New York.
- Dewey, J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York (trad. it. *Logica. Teoria dell'indagine*, 2 voll., Einaudi, Torino 1973).
- Dewey, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (2005), *Liberalismo e azione sociale*, a cura di U. Margiotta, Pensa Multimedia, Lecce.
- Digilio, R., (2020). Una nuova *paideia* nel superamento della *querelle* tra antichi e moderni. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, IX, 1 (2020), pp. 7-30. Editoriale Anicia, Roma, Italia.
- Dilthey, W. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Bari, C., (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 12, n. 19, pp. 223-243.
- Di Bari, C., (2019). *La neo-Bildung negli USA. Autori e modelli di pedagogia*

*critica*, Anicia, Roma.

Di Bari, C., (2018). *La neo-Bildung negli USA*, Anicia, Roma.

Di Fabio, A. (2016). Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*.

Di Fabio, A. M., & Bernaud, J.-L. (2006). L'attrattività della consulenza di orientamento: Alcune evidenze empiriche in studenti di scuola media superiore [The appeal of career counseling: Empirical evidence in secondary school students]. *GIPO Giornale Italiano Di Psicologia Dell'Orientamento*, 7(3), 15–27.

Di Palma, T., Reid, H. (2018). Career development told through narrative research: exploring the stories of Italian and English young people. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9372-7>

Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M. (2019). (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*. FrancoAngeli, Milano.

Di Rienzo, P. (2019). Lifelong learning e sviluppo sostenibile. Il ruolo del riconoscimento e della validazione delle competenze strategiche acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali. In G. Alessandrini (Ed.). *Lifelong and lifewife learning and education: Spagna e Italia a confront*, RomaTre Press, (pp.183-196).

Domincé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation* (édition revue et augmentée), L'Harmattan, Paris.

Domincé, P. (1990). *Ce que la vie leur a appris. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, N. 44, Université de Genève, Genève.

Draperi, J.F. (2010). *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presse de l'économie sociale, Montreuil (trad. it. Percorrere la propria vita, Erga, Genova, 2010).

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press, Philadelphia (trad. it. Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo, Erickson, Trento, 2000).

Dweck, C.S., Moè, A. (2007). *Teoria del sé: intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.

Doidge M. (2007), *Il cervello infinito*, Ponte alle Grazie, Milano.

Doidge M. (2014), *Impossible cures*, Penguin Uk.

Doidge M. (2016), *The Brain's Way of Healing*, Penguin Uk

- Eco U. (2004, settembre). *Combinatoria della creatività*. Relazione presentata alla Conferenza per la Nobel Foundation, Firenze.
- Ekanayake, K., Shukri, M., Khatibi, A., Azam, S.M.F. (2020). Global Citizenship Education Practices and Teacher Education: A Review of Literature, *Journal of Education, Society and Behavioural Science* 33(6), pp. 36-47.
- Ellerani, P., Parricchi, M., & others. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. FrancoAngeli.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1–24.
- Epstein, J. M. (1999). Agent-based computational models and generative social science. *Complexity*, 4(5), 41–60.
- Epstein, J. M. (2006). *Generative social science: Studies in agent-based computational modeling*. Princeton University Press.
- Epstein, R. (1985). Animal cognition as the praxist views it. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 9(4), 623–630. [https://doi.org/10.1016/0149-7634\(85\)90009-0](https://doi.org/10.1016/0149-7634(85)90009-0)
- Epstein, R. (1991). Skinner, creativity, and the problem of spontaneous behavior. *Psychological Science*, 2(6), 362–370.
- Epstein, R. (1993). Generativity Theory and Education. *Educational Technology*, 33(10), 40– 45.
- Epstein, R., Schmidt, S. M., Warfel, R. (2008). Measuring and training creativity competencies: Validation of a new test. *Creativity Research Journal*, 20(1), 7–12.
- Erikson, E. H. (1950). *Infanzia e Società*. Armando editore.
- Erickson E H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W. W. Norton & Company (trad. it. Introspezione e responsabilità, Armando, Roma 1972).
- Erickson E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: W. W. Norton & Company (trad. it. I Cicli della vita. Continuità e mutamenti, Armando, Roma, 1999).
- Erikson, E. H. (2008). *Infanzia e società*. Armando Editore.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando Editore.
- Estelles, M., Fischman, G.E., (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015566, pp.

1-14.

European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Union (2018) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0024>.

Eurostat (2019) [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Education\\_and\\_training\\_statistics\\_at\\_regional\\_level#Tertiary\\_education](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Education_and_training_statistics_at_regional_level#Tertiary_education)

Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, n. 227, 2004, pp. 18-25.

Fabbri, D. Formenti, L. (1991). *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano: FrancoAngeli. ISBN: 9788820469207.

Fabiano, A., (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 720-728.

Fabio, R. A., Martinazzoli, C. (2008). Il pensiero complesso. *Mappatura e integrazione dei processi cognitivi sottostanti*. Roma: Serie di psicologia.

Farnese, M.L., Avallone, F., Pepe, S., Porcelli, R. (2007), *Scala di autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro* in Grimaldi A., a cura di, *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma, pp. 172-177.

Farrugia, D., Woodman, D. (2015). Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity. *British Journal of Sociology*, 66(4), 626–644.

Fichte J.G., (2019) *La missione del dotto*, a cura di V.E. Alfieri, Milano, Mursia.

Fink, A., e M. Benedek. «EEG Alpha Power and Creative Ideation». *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 44 (2014): 111–23. doi:10.1016/j.neubiorev.2012.12.002.

Fiorella, L., Mayer, R. E. (2015). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*. Recuperato da <http://search.ebscohost.com.gate3.inist.fr/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-53426-001&lang=fr&site=eds-live>

Fiorin, I., Castoldi, M., Previtali, D. (2013). *Dalle indicazioni al curricolo scolastico*. La scuola.

Fonnesu, L., (1993). *Antropologia e idealismo. La destinazione dell'uomo nell'etica di Fichte*, Laterza, Roma-Bari.

- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Ford, D. H., Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*, Sage, Newbury Park, CA.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage, Newbury Park, CA.
- Formenti, L. (1998a). *La formazione autobiografica*, Guerini Associati, Milano.
- Formenti, L. (1998b). *Il ruolo della narrazione. Dire la vita. Proposta educativa*, 2, Maggio-Agosto, 27-32.
- Formenti, L. (2006b). Per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica. In P. G. Bresciani, M. Franchi (Eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 203-219.
- Formenti, L. (2009). (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erikson, Trento.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Formigari, L., (1977). *La linguistica romantica*, Loescher, Trino.
- Foucault M., (1966). *Utopie. Eterotopie*, trad. Antonella Moscati Cronopio, Napoli 2006.
- Foucault, M. (1978). Nietzsche, la genealogia, la storia. In *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, pp. 23-52.
- Foucault, M. (1984). *La cura di sé*. Tr. it. Feltrinelli, Milano, 1996.
- Foucault, M. (1994). *Le jeu de Michel Foucault*. In *Dits et Ecrits (1954-1988)*, tome III (1976-1979), texte 206, Gallimard, Paris.
- Foucault, M. (2001). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Tr. it. Feltrinelli, Milano, 2003.
- Franza, A.M. (2004). Il clinico della formazione. In A. Rezzara, (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sule pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Franza, A.M. (2018). *Teoria della pratica formativa*, FrancoAngeli. Milano.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli.
- Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. M. (a cura di) (2011), *Civitas educationis*:

*interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli.

- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E. (2004), "Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications", *Journal of Vocational Behavior*, n. 65, pp. 14-38.
- Fugate M., Kinicki A.J. (2008), "A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n. 81, pp. 503-527.
- Gadamer, H.G. (2014). *Educare è educarsi* (a cura di M. Gennari e glosse di G. Sola), Il Melangolo, Genova.
- Gamboa, J.P., Gracia, F., Ripoll, P., Peirò, J.M. (2009), Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction, *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 2: 632-640.
- Garber, J., Seligman, M.E. (1980). *Human Helplessness: Theory and Applications*. Academic Press, Nueva York.
- Garcia L.F., (2018). Knowing, creating and teaching. Fichte's conception of philosophy as Wissenschaftslehre. In *Fichte-Studies*, 46, pp. 249-267.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Book Inc, New York.
- Gardner, H. (1987), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner, H. (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner, H. (2005), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Garrison, D.R., (1993). An analysis of the control construct in self-directed learning. In Long H.B., (a cura di). *Emerging Perspectives of Self-directed Learning*, Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, Norman, OK, pp. 27-44.
- Gati, I., Osipow, S.H., Krausz, M. & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113.
- Gennari, M., (1997). *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- Gennari, M., (1995). *Storia della Bildung: formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia.
- Gennari, M., (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani.

- Gennari M., (2014). La nascita della Bildung. In *Studi sulla Formazione*, 17/1, pp. 131-149.
- Gergen, K. J. (1978). Toward generative theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1344.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*, Sage, London.
- Gergen, K.J. (2014). Pursuing excellence in qualitative inquiry. *Qualitative Psychology*, 1(1), 49–60.
- Gergen, K.J. (2015). The quantitative/qualitative distinction: Blessed are the impure. *Qualitative Psychology*, 2(2), 210–213.
- Gessler, M. (2017). Formation of the German Dual Apprenticeship System and the Challenge of Cooperation between Schools and Companies. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 90-114.
- Giaccardi, C., Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Feltrinelli.
- Gibb A. (2002). In pursuit of a new enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, (3), 233-269.
- Gibbs R. W. (2005), Embodiment in Metaphorical Imagination, in D. Pecher, R. A. Zwaan (eds.), *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language and Thinking*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- Gibson J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston (trad. it. *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, il Mulino, Bologna 1999).
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self- Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press (trad. it. *Identità e società moderna*, Ipermedium libri, Napoli, 2001).
- Giovannini, E., (2018). *L'utopia sostenibile*, Laterza, Roma-Bari.
- Giosi, M. (2009). Parte quarta. La critica dell'educazione e l'ottica della formazione. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione (ristampa 2020), Roma: Carocci, 219-276.
- Gilardi S., Guglielmetti C. (2015), Will I make it? Self-perceived employability in the unemployed, *Ricerche di Psicologia*, n. 1, pp. 63-87.



- Ginevra, M. C. & Nota, L. (2017). 'Journey in the world of professions and work': A career intervention for children. *The Journal of Positive Psychology*. Advance Online Publication. doi:10.1080/17439760.2017.1303532.
- Giusti E., Benedetti M. (2011). *Il counseling di comunità. La rete psicologica del benessere sociale*, Sovera, Roma.
- Goethe J.W., (1975). *Divan occidentale-orientale*, Einaudi, Torino, pp. 703-705.
- González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., Aparicio-Flores, M. P., García-Fernández, J. M. (2018). Academic self-attributions for success and failure in Mathematics and school refusal. *Psychology in the Schools*, 55(4), 366-376.
- Gould S. J. (1990), *La vita meravigliosa. I fossili di Burgess e la natura della storia*, Feltrinelli, Milano.
- Governa F. (1997), *Il milieu urbano. L'identità territoriale nei processi di sviluppo*, FrancoAngeli, Milano.
- Gramigna A. (2014), *Neurobiologia dell'educazione. I nuovi orizzonti dell'etica e della conoscenza*, Unicopli, Milano.
- Granese, A. (2004). Il pedagogista critico. In A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla Clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano, 65-75
- Greene, J. (2018). *Self-regulation in Education*, Routledge, New York.
- Griffin M., Annulis H. (2013), Employability skills in practice: the case of manufacturing education in Mississippi, *International Journal of Training and Development*, 17, pp. 3.
- Grimaldi A., a cura di (2007), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., a cura di (2012), *Rapporto Orientamento 2011: Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A. (2014), *La scuola come leva strategica per un'azione orientativa di qualità. RICERCAZIONE - Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, Vol. 6, 2: 231-238.
- Grimaldi A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, Anno XVII, 1:12-17, Ciofs-FP Editore, Roma.
- Grimaldi A. (2019), Occupabilità: dal paradigma culturale all'indice personale. In Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M. (2019). (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*. FrancoAngeli, Milano, 74-101.

- Grimaldi, A. (2020). Le competenze per l'occupabilità come risorsa strategica per il proprio progetto di vita. In Pellerey M., Margottini, M., Ottone, E., (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro Competenzestrategiche.It Strumenti e Applicazioni*, Roma TrePress.
- Grimaldi A., Quaglini G.P., (a cura di) (2005), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi A., Ghislieri C., Montalbano G. (2006), *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti Isfol*, Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi, A., Barruffi, A., Porcelli, R., (a cura di) (2006), *A scuola mi oriento: la sperimentazione di un percorso di orientamento a cura degli insegnanti*, Isfol, Roma.
- Grimaldi A., Ghislieri C., Montalbano G., (a cura di) (2007), *Io di fronte alle situazioni di lavoro. Un questionario Isfol sulle strategie di coping*. Isfol Editore, Roma.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., Rossi, A. (2014). *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, Available at: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1054>.
- Grimaldi, A., Bosca, M. A., Porcelli, R. e Rossi, A. (2015). AVO: Lo strumento Isfol per l'Occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi, *Osservatorio Isfol*, V (2015), n. 1-2.
- Grzadziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS.
- Guetta, S. (2006). Corpo e mente nell'apprendimento. In A. Mannucci (Ed.), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Del Cerro, Pisa, 87-106.
- Guichard J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 251-258.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items*, 15, 1-4.
- Guichard, J., Huteau, M., (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Cortina Raffaello.

- Guichard, J., Pouyaud, C., De Calan, B. Dumora (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (1), pp. 52-58  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.004>.
- Gulisano D., (2017). La pedagogia del lavoro tra competenze e capability: una nuova prospettiva europea. *Quaderni di Intercultura Anno IX/2017* Disponibile da [cab.unime.it/journals/index.php](http://cab.unime.it/journals/index.php) DOI 10.3271/M49.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., and Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Heckman, J.J., & Kautz T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character And Cognition*. NBER Working Paper 19656. National Bureau Of Economic Research, Cambridge (MA).
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1976.
- Heidegger, M. (1968). *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze,.
- Heidegger, M. (1975). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, trad. it., Il Melangolo, Genova 1999.
- Heidegger, M. (1971). *Cosa significa pensare*, SugarCo, Milano.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Heidegger, M. (1987). *Ormai solo un dio ci può salvare*, Guanda, Parma.
- Heidegger, M. (1991). *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano.
- Heidegger, M. (2002). *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano
- Heidegger, M. (2002). *Segnavia*, Adelphi, Milano.
- Heidegger, (2005). *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*, Wiley, New York.
- Herder J.G. (1977). Frammenti sulla letteratura tedesca più recente. In L. Formigari, *La linguistica romantica*, cit., pp. 249-252
- Herman, S. (2010). Career HOPES: An Internet-delivered career development intervention. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 339- 44.
- Higgins E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. Retrieved February 22, 2020, from:<https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Hillage, J. e Pollard E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy*

- Analysis*. Department for Education and Employment, London.
- Hirschfeld L. A., Gelman S. A. (1994), *Mapping the Mind*, Cambridge University Press, New York.
- Hirschi, A. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Issues and Implications for Career Research and Practice, *The Career Development Quarterly*, 66, 3, pp. 192-204.
- Hofer, J., Busch, H., Au, A., Poláčková Šolcová, I., Tavel, P., & Tsien Wong, T. (2016). Generativity does not necessarily satisfy all your needs: Associations among cultural demand for generativity, generative concern, generative action, and need satisfaction in the elderly in four cultures. *Developmental psychology*, 52(3), 509.
- Holmes, C., (2020). A Call for Critical Citizenship Education, *Iowa Journal for the Social Studies*, pp. 5-39.
- Honneth, A. (2019). *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, Meltemi, Roma.
- Humboldt W. v., (2004). *Scritti Filosofici*, (a cura di) G. Moretto, F. Tessitore, Torino, UTET.
- Husserl E. (1950), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Nijhoff, Den Haag (trad. it. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965).
- Husserl E. (1988), *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano.
- Husserl E. (2002), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano.
- Husserl E. (2009), *Sesta meditazione cartesiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*, NIACE, Leicester, UK.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero speciale 2012, Anno LXXXVIII, Firenze, Le Monnier. Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.
- ISFOL (2005). *Pensare il futuro: una pratica di orientamento in gruppo*. Roma: Isfol. Studi e Ricerche.
- ISFOL (2006). *Rapporto 2006*, Giunti, Firenze.
- ISFOL (2007). *Rapporto Isfol 2007*, Rubbettino.

- ISFOL (2008). *La domanda di istruzione e formazione degli allievi in diritto-dovere all'istruzione e formazione. I risultati dell'indagine Isfol*, Roma (I libri del Fondo sociale europeo).
- ISFOL (2016). Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale, *Isfol Research Paper* n. 30/2016.
- ISTAT, (2020). Comunicato Stampa - Occupati E Disoccupati (Dati Provvisori), periodo di riferimento: luglio 2020, data di pubblicazione: 01 settembre, <https://www.istat.it/it/archivio/246039>
- Israfilov, N., Borisova, O., Kartashova, O., Davydova, N., Biserova, G., Gryaznukhin, A. (2020). Motivation and Employee Effectiveness in Online Learning Environments: Leadership Strategies of New Generation and Emotional Intellect, *International Journal of Emerging Technologies in Learning - iJET* – Vol. 15, N. 9, pp. 258-279.
- Jaeger W. (1933-47), *Paideia. Die Formung des Griechischen Menschen*, 3 voll., W. de Gruyter, Berlin.
- Jaeger, W., (1953). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin 1933. Trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze.
- Jaeger, W., (2006). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano: Bompiani, p. 6.
- Jairam, D.a, e K.A.b Kiewra. «Helping Students Soar to Success on Computers: An Investigation of the SOAR Study Method for Computer-Based Learning». *Journal of Educational Psychology* 102, n. 3 (2010): 601–14. doi:10.1037/a0019137.
- Jedlowski, P. (2010, March). *Raccontami di te. Il racconto autobiografico nelle conversazioni ordinarie*. Paper presented at meeting of the School Philo, Milano, Italia.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Jedlowski, P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma.
- Johnson-Laird, P. (1988), *Modelli mentali*, il Mulino, Bologna.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Marra, R.M., Crismond, D.P. (2007). *Meaningful Learning with Tecnology*, Prentice Hall, New Jersey.
- Jonassen, T.H., Land S. (2000), *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lea, Mahwah (NJ).
- Jones C.; Hosein A. (2010). Profiling University Students Use di Technology: Where is the Net Generation Divide?' *Interational Journal of Technology*,

*Knowledge & Society* Vol. 6, (3), 43-58. doi:10.18848/-1832-3669/cgp/vOGi03/56097.

- Josso M. C. (1986), Que savons-nous es projets de formation et que faite de ce savoir? *Revue Education Pemanente*, 86, Paris.
- Josso M.C. (1991). *Cheminer vers soi*, Editions I Age d Homme, Losanna.
- Josso M.C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie*, L'Harmattan, Paris.
- Josso M. C. (2011). *Experience de vie et formation*, L'Harmattan, Paris.
- Kaiser, A., (1999). (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano.
- Karpov, A. (2015). The Ancient Episteme of Activity as Ontological Horizon of Modern Education Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 448–456.
- Kelly G. (2004), *La psicologia dei costrutti personali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kelley, H. H. (1973). *The process of causal attributions*. *American Psychologist*, 28, 107–128.
- Knowles, M., (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York.
- Knowles, M. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. La formazione degli adulti come autobiografia, Raffaello Cortina, Milano, 1996).
- Knowles, M. (1997), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Knowles M. Holton III, E. E., Swanson, R. A. (Eds.). (1980). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company (trad. it. Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona, Franco Angeli, Milano, 1993).
- Kohli M. (1989). Le cours de vie comme institution sociale. *Enquête. Cahier du Cercom*, 5 (Biographie et cycle de vie). Paris.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, New Jersey.
- Lambert J. (2010). *Digital storytelling Cookbook*, Digital Diner Press, San Francisco.
- Lambert J. (2009). *Digital StoryTelling: Capturing Lives, Creating Community*, Digital Diner Press, Berkeley (Ca).

- Lampert, M., e C.M. Clark (1990). «Expert Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden and Klinzing». *Educational Researcher* 19, n. 5 (1990): 21–23. doi:10.3102/0013189X019005021.
- Lavanco G. e Novara, C. (2002). *Elementi di Psicologia di comunità. Approccio teorico aree di intervento, metodologie e strumenti*. McGraw-Hill, Milano.
- Lawford, H. L., Ramey, H. L. (2015). «Now I know I can make a difference»: Generativity and activity engagement as predictors of meaning making in adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology*, 51(10), 1395–1406.
- Lazarus, R. S., Folkman, R. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Co Inc.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrangé*, Edition d'Organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire le compétences individuelles et collectives*, Les Editions Egrolles, Paris (trad. it. *Costruire competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli, 2008).
- Lee, H. W., Lim, K. Y., Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 629–648. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9153-6>.
- LeGrand M. (1993). *L'approche biographique*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Legrenzi, P., Umiltà, C. (2016). *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Il Mulino, Bologna, pp.73-74.
- Levenson, H., (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.
- Levy Leboyer C. (1993). *Le bilan de compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Linde C. (1993). *Narrative and Iconicity of Self. In Life Stories. The creation of coherence* (pp. 98-126), Oxford University Press, New York.
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa!* [Full steam ahead youth, to get the rescue!], il Mulino, Bologna.
- Lodigiani R. (2010), I nuovi termini della socializzazione (alla cittadinanza) lavorativa, *Sociologia del lavoro*, 117, 59-72.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.

- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni, II, 1/2011.*
- Loiodice I. (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Progedit, Bari.
- Loon, M. (2015). Reprint: Learning with a strategic management simulation game: A case study. *The international journal of management education*, (3), 371.
- Lo Piccolo, A., La Rosa, V., (2020). Per una formazione sostenibile: l'educazione trasformativa dell'uomo *complexus* tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 119-131.
- Lucas, R.E. (1993). Making a miracle, *Econometrica*, Vol. 61. N. 2 (March, 1993), 251-272.
- Luisi, D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1s*, pp. 145-154.
- Lupoli, N. (a cura di). (2012). *Liberi riflessivi pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, FrancoAngeli, Milano, p. 54.
- Luraschi, S., Calciano, V., Formenti, L. (2018). Fare ricerca con l'ASL: il progetto SENSOTRA Italia. *XVIII Convegno Nazionale SIO Il contributo dell'Orientamento e del Counselling all'Agenda 2030 – Preatti*. Disponibile da: <https://www.researchgate.net>.
- Lusk. S. I. e Cook. D. A. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(3), 145-53.
- Macnaughton G., (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies*, Routledge, London-New York.
- Magatti, M., Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo, unitevi!: Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli Editore.
- Magnusson D. (1996), *The Lifespan Development of Individuals: Behavioral, Neurobiological and Psychosocial Perspectives*, Cambridge University Press, New York.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale, di Pierluigi. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Mäkikangas A., De Cuyper N., Mauno S., Kinnunen u. (2013), A longitudinal person-centred view on perceived employability: The role of job insecurity, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, n. 4, pp. 490-



503.

- Manfreda, A., (2020). Educare alla cittadinanza: una questione di partecipazione. Il contributo della ricerca educativa orientata alla promozione delle comunità, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 5, pp. 75-91.
- Mannese, E., (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mannese, E. (2016a). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa, *Pedagogia Oggi*, Siped, vol. 1, pp. 214-225.
- Mannese, E. (2016b). *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Mannese, E., (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Marcone, V.M., (2020a). L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore, *Lifelog, Lifewide Learning*, Vol. 16, n. 35, pp. 269-288.
- Marcone, V.M., (2020b). La formazione duale: sostenibilità vs generatività, *Formazione & Insegnamento XVIII – 1*, pp. 607-617.
- Marej, K., (2020). Creating impact in citizenship education by transformative research. Indications for professionalization, *Journal of Social Science Education* Vol. 19, N. 2, pp. 24-46.
- Margiotta, U. (a cura di) (1997). *Pensare in rete*, CLUEB, Bologna.
- Margiotta, U. (2004), *Pensare la formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Margiotta, U. (2011a), *Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare*, in "Metis", 2 (<http://www.metis.progedit.com/home>).
- Margiotta, U. (2011b), *Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*, in R. Minello (a cura di), *La ricerca educativa e formativa: frontiere e orientamenti*, in "Formazione & Insegnamento", 9 (1), pp. 9-12 (numero monografico).
- Margiotta, U. (2011c), *La questione trascendentale della formazione*, in Margiotta, Minello (2011), pp. 3-75.
- Margiotta, U. (2011d), *La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo*

- della genitorialità, in “Formazione & Insegnamento”, 3, pp. 123-36. id. (2011e) (a cura di), *La pedagogia. Scienza prima della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta, U. (2012b), *Il concetto di evidenza della ricerca educativa in Italia*, in “Pedagogia oggi”, 9, pp. 56-71.
- Margiotta, U. (2014), *Il grafo della formazione: la trama generativa della conoscenza pedagogica*, vol. 1., Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma, Carocci.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Carocci, Roma.
- Margiotta, U., *Glossario di Scienze della Formazione*, <http://www.univirtual.it/europeanPhD/files/lessicossismargiotta.pdf>
- Margottini, M. (2017). Promuovere competenze strategiche a scuola e all’università. [...], LED, Milano.
- Mariani, A., (1997). *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l’educazione*, Unicopli, Milano.
- Mariani, A., (2009). Parte seconda. Struttura e funzione della pedagogia. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione (ristampa 2020), Carocci, Roma, 97-124.
- Mariani, A., Cambi, F., Giosi, M., Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione (ristampa 2020), Carocci, Roma.
- Marcia, J. E., (1966), Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3, pp. 551-558.
- Marcone, V. M. (2017). Il valore generativo dell’apprendimento basato sul lavoro. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, 337-356.
- Marone, F. (2017). Engaging in the Classroom: Learning and Teaching through Digital Stories. *Proceedings 1* (9), 971. Retrieved April 2, 2020, from: <https://doi.org/10.3390/proceedings1090971>
- Martuccelli, D. (2006) *Forgé par l’épreuve*, Armand Colin, Paris.
- Massa, R. (1987). (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (a cura di) (1990a), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari.

- Massa R. (1990b), Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mio originario della pedagogia moderna. *Studi di letteratura francese*, vol. 230, XVI, pp. 107-110.
- Massa R. (1991), La Clinica della formazione. In R. Massa (a cura di). *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano, pp. 89-120.
- Massa, R. (a cura di), (1992). *La Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Massa, R. (1997a). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa, R. (1997b). Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. In Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano.
- Massa, R. (1999a). Una nuova creatività pedagogica, *Pedagogika*, III n. 12, pp. 67-73.
- Massa, R. (1999b). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita, in A. Sasso, S. Toselli (a cura di), *Cultura e identità nella scuola che cambia*, Zanichelli, Bologna.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa, *Animazione sociale*, 30 (140), pp. 60-66.
- Massa, R. (2000), *Prevenzione: un alibi minimalista? Intervista-saggio a cura di M. Catella*, Centro Ambrosiano, Milano.
- Massagli, E. (2017). Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 357-376.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1984), *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago del Chile (trad. it. di G. Melone, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1996).
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985). Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente. Translated by Alessandra Stragapede.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1988), *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1992), *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*, Shambhala Press, Boston-London (trad. it. *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992).
- Maturana, H. R., Varela, F. J., & Ceruti, M. (1987). *L'albero della conoscenza*. Garzanti, Milano.

- Maulini, C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Bologna.
- Mayer, R.E. (2014). Incorporating Motivation into Multimedia Learning. *Learning and Instruction* 29 (2014): 171–73. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.003.
- Maslow A. (1962). *Toward a psychology of being*. Van No-strand Company, Princeton, N.J. (trad. it. Verso una psicologia dell'essere. Astrolabio Ubaldini, Roma, 1971).
- McAdams D.P. (1985). *Power, Intimacy, and the Life Story*, Dorsey Press Homewood.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*, Morrow, New York.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), 365–396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McAdams, D. P. (1997). A conceptual history of personality psychology. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 3–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50002-0>
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams D.P. (2011). *Narrative identity*. In S. J. Schwartz, K. Luyckox, V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 99-115). Springer Science Business. Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5).
- McAdams, D.P., de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003–1015.
- McArdle S., Waters L., Briscoe J.P., Hall D.T. (2007), Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital, *Journal of Vocational Behavior*, 71, pp. 247–264.
- McCloskey, G. e Perkins, L.A. (2013). *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ).
- Medimorec, S., Pavlik, P. I. J., Olney, A., Graesser, A. C., Risko, E. F. (2015). The language of instruction: Compensating for challenge in lectures. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 971–990.
- Mele, A., Nardi P. (2017). L'integrazione scuola-lavoro e il modello *reality-based*

- di Cometa Formazione. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 377-397.
- Merker, N. (1989). *L'illuminismo in Germania. L'età di Lessing*, Editori Riuniti, Roma.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Editions Gallimard, Paris (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano 1965).
- Merrill B., West L. (2009). *Using biographical methods in social research*, Sage London (trad. it. *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Maggioli, Rimini).
- Meteyard L., Vigliacco G. (2008), The Role of Sensory and Motor Information in Semantic Representation: A Review, in P. Calvo, T. Gomila (2008). *Handbook of Cognitive Science*. Elsevier, San Diego-Oxford- Amsterdam.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey Bass San Francisco (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, 74 (pp. 5-12), Jossey-Bass San Francisco.
- Miettinen, T. (2015). Husserl's Phenomenology of Poiesis: Philosophy as Production. *The Journal of Speculative Philosophy*, (3), 356.
- Minello, R., (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. In *Formazione & Insegnamento X – 1 – 2012*, pp. 231-247.
- Minello, R., Margiotta, U. (2011). *Poiein: la pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa multimedia.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'Orientamento permanente*, Roma.
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>.
- MIUR, (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- Moffit, T. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 108, 7, p. 2693-2698.
- Montedoro, C., (2004). Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche. In C. Montedoro (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- Montedoro, C., Pepe D. (2007). (a cura di). *La riflessività nella formazione: modelli*

- e metodi*, Isfol, Roma.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (a cura di A. Scocchera), Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Moon J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, Routledge Falmer, London.
- Morin, E. (1974), *Le paradigme perdu*, Seuil, Paris (trad. it. *Il paradigma perduto*, Bompiani, Milano).
- Morin, E. (1977-91), *La méthode*, 4 voll., Seuil, Paris.
- Morin, E. (1983), 1 *La méthode i. La Nature de la Nature*, Seuil, Paris (trad. it. parz. *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983).
- Morin, E. (1989), *La méthode III. La Connaissance de la Connaissance*, Seuil, Paris (trad. it. *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989).
- Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Morin, E. (1999a). *I miei demoni*, Meltemi, Roma.
- Morin, E. (1999b), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin, E. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*, Seuil, Paris (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2001).
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morrison, J.A.A, Lederman, N.G.B (2003). Science Teachers' Diagnosis and Understanding of Students' Preconceptions. *Science Education* 87, n. 6 (2003): 849–67. doi:10.1002/sce.10092.
- Morrison, J. R., Bol, L., Ross, S. M., & Watson, G. S. (2015). Paraphrasing and prediction with self-explanation as generative strategies for learning science principles in a simulation. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 861–882. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9397-2>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (Ed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*, Cortina, Milano.

- Mortari, L. (2019a). *Aver cura di sé*, Cortina, Milano.
- Mortari, L. (2019b). *MelArete. Vol 1: Cura etica e virtù*, Vita e pensiero, Milano.
- Mortari, L., Valbusa F., (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica, *Studi sulla Formazione: 23*, 301-318.
- Mortari, L., Ghirrotto, L., (a cura di), (2021). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Mounier E. (1982), *Trattato del carattere*, a cura di G. Campanini, Edizioni Paoline, Roma.
- Mulder, M. (2017). The concept of competence: blessing or curse? In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 153-169.
- National Research Council (2012). *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, The national Academies Press, Washington, DC,.
- Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*, GLF Editori, Roma.
- Neisser U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology* 1(1), 35-59. Retrieved 11 February 2020, from: <https://doi.org/10.1080/09515088808572924>.
- Newell, A., Simon, H. A., & others. (1972). *Human problem solving* (Vol. 104). Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Newiadomski C. (2019). Compétence biographique. In C. Delory Mombberger; *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Eres, Paris, pp. 51-53.
- Noë A. (2010), *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nota, L. (1999). Tipologie di decisori e livelli di autoefficacia, assertività e qualità della vita in soggetti che si accingono a scegliere la facoltà universitaria [Typologies of deciders, assertiveness, and quality of life in individuals about to choose a university faculty]. In N. Paggini (Ed.), *Orientamento precoce alla scelta universitaria*, Cleup Editrice, Padova, (pp. 105-130).
- Nota, L. Ferrari, L., Soresi, S., Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*.
- Nota L., Rossier J., (a cura di), (2015). *Handbook of life design: from practice to theory and from theory to practice*, Hogrefe Publishing, Boston.
- Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I. (2018). *Preparare i giovani all'Agenda 2030: Il progetto 'Stay passionate, courageous, inclusive, sustainable... Nuove piste e nuovi strumenti per l'orientamento'*. Relazione al XVIII Convegno Nazionale SIO Il contributo dell'Orientamento e del

Counselling all'Agenda 2030 – Preatti. Disponibile da:  
<https://www.researchgate.net>.

- Nussbaum M.C., (1986; Second edition: 2001). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. M. Scattola, Bologna, il Mulino, 1996.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and social justice*, Oxford University Press.
- Nussbaum M.C., (2002). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. R. Falcioni, Bologna, il Mulino, 2013.
- Nussbaum M.C., Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone, tr. it. E. Greblo, introduzione di C. Saraceno, Bologna, il Mulino, 2002.
- Nussbaum M.C., (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*, a cura di G. Zanetti, Diabasis, Reggio Emilia.
- Nussbaum M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. R. Scognamiglio, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C., (2009). *Libertà di coscienza e religione*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge London: The belknap Press of Harvard University Press (trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012).
- Nussbaum M.C. (2012b), *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, a cura di C. Greblo, Mimesis, Sesto San Giovanni (Milano).
- Nussbaum, M.C. (2014). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it. S. Paderni, a cura di G. Zanetti, Roma, Carocci,
- Nussbaum, J., & Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11(3), 183–200. <https://doi.org/10.1007/BF00414279>.
- O'regan J. K., Noë A. (2001), What It Is Like to See: A Sensorimotor Theory of Visual Experience, in *Synthèse*, 129 (1), pp. 79-103.
- OECD (2019). *Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris. Retrieved Mars 8, 2020, from: <https://doi.org/-10.1787/df80bcl2-en>.
- OECD (2017b). *OECD Survey of Adult skills database PIACC (2012, 2015)*. Paris: OECD Publishing, Retrieved February 23, 2020, from: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.
- Olesen, H. S. (2017). A Critical Review of the Concept of Competence in Relation to Competence Assessment. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli, Milano, 170-184.
- Olher J. (2008). *Digital story telling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press, Thousand Oaks, Ca.
- Olher J. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*, Corwin Press Thousand Oaks, Ca.



- Olivieri, D., Margiotta, U., (a cura di), (2014). Lemmario. In U. Margiotta. (a cura di). *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 516-517.
- Oriente Caputo, G., (2021). *Analisi sociale del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Oriente Caputo, G., (2019). Dall'occupazione all'occupabilità: passaggi semantici, nuovi paradigmi ed evoluzione delle politiche del lavoro in Italia e in Europa. In Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M., (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*, FrancoAngeli, Milano, 9-24.
- Orofiamma R. (2000). Comment le sens vien tau récit. Les Histoire de vie. Théories et Pratiques, *Education Permanente*, 142, 115-130.
- Orofiamma R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In C. Newiadomski, G. de Villers (Eds.), *Souci e soin de soi. Lien es frontières entre histoire de vie*, Psychotérapie e psychanalyse, l'Harmattan, Paris, 163-191.
- Orofiamma R. (2005). Quand se présenter, c'est se raconter. *Education permanente*, 162, (1), 131-142.
- Ortega y Gasset J., (2004-2010). *Obras Completas*, 9 voll., Taurus, Madrid.
- Pang, W. (2015). Promoting creativity in the classroom: A generative view. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 122–127.
- Pareyson L. (1974), *Estetica. Teoria della formatività*, Sansoni, Firenze.
- Pellerey M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS Roma.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pellerey M. (2011), *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale prospettiva temporale, *Rassegna CNOS*, 32, 2, pp. 53-64.
- Pellerey, M., (2019). Competenze per l'occupabilità: una prospettiva disposizionale. In Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M. (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*. FrancoAngeli, Milano, 48-73.
- Pellerey, M., (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro*. In M. Pellerey, M., Margottini, E., Ottone, (a cura di), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro Competenzestrategiche. It Strumenti e Applicazioni*, Roma TrePress. 17-18.
- Pellerey M., Grzadziel D., Margottini M., Epifani F., Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno*

*strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma.

- Pellerey M., Margottini, M., Ottone, E., (a cura di) (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro Competenzestrategiche.It Strumenti e Applicazioni*, Roma TrePress.
- Pepe, D., Casentini, P. (2015). Transizioni verso il lavoro e occupabilità giovanile. Innovazioni, territori e sviluppo. *Osservatorio Isfol n. 4/2015*.
- Pereira, O.P., Costa, C.A., (2020). The service learning based education: Experiential pedagogical practice, *International Journal of Commerce and Management Research*, Vol. 6, Issue 1, pp. 24-30.
- Pesare M. (2018), La soggettivazione: un dispositivo pedagogico, in M. Baldacci, E. Colicchi, *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra saperi*, FrancoAngeli, Milano.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il digital story telling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Piaget, J., (1972). *Conferenze sulla epistemologia genetica*, Armando, Roma.
- Piaget, J., (1979), *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piaget, J., (1967). *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris (trad. it. *Biologia e conoscenza*, Einaudi, Torino 1983).
- Pignalberi, C. (2017). Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro* 416-435, FrancoAngeli, Milano.
- Pignalberi, C., (2020). Apprendere il futuro (To learn the future). L'impegno e la coerenza della scuola per la definizione di percorsi educativi nella prospettiva 2030, *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno X – n. 30, pp. 194-212.
- Pineau G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig-Albert Saint-Martin, Paris Montreal.
- Pineau G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétero et l'écoformation. *Education permanente*, 78-79, 25-39.
- Pineau P., (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos, Paris.
- Pineau G., Le Grand J.L. (1993). *Les histoire de vie*, Presses Universitaires de France, Paris (Le storie di vita, Guerini, Milano, 2003).
- Pinelli, G. (2018). Metafisica e Pedagogia: una questione aperta, in *Formazione Lavoro Persona*, 23/VIII, pp. 74-84.
- Pinelli, G., (2020). Volti della Bildung tra utopia e progresso: da Lessing a Dewey, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 12, n. 19/2020, pp. 30-50.

- Pinelli, G., Moscato, M.T., Caputo, M., (2011). Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Tomo II: Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria (Padova 2-3/12/2010), Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 557-582.
- Pinkard, T., (2014). *La filosofia tedesca. 1760-1860. L'eredità dell'Idealismo (2002)*, Einaudi, Torino.
- Platone, (2000). *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano.
- Pool L., Qualter P. (2013), Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations, *Australian Journal of Psychology*, n. 65, pp. 214-223.
- Porfeli, E. e Vondracek. F. W. (2009). Career development, work, and occupational success. In M. C. Smith and N. DeFrates-Densch (eds.). *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 412-436). New York: Routledge.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F., W., & Weigold, I., K. (2011). A Multidimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853–871. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. In K. Hynes & B. J. Hirsch (Eds.), *Career programming: Linking youth to the world of work*. (pp. 11-22). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Porfeli, E. J., Lee, B., & Vondracek, F. W. (2013). Identity development and careers in adolescents and emerging adults: Content, process, and structure. In M. L. Savickas and W. B. Walsh (Eds.) *Handbook of vocational psychology*. (pp. 133-154). New York, NY: Routledge Press.
- Porfeli, E., Di Palma T., Sica, S., (2019). Identità vocazionale e costruzione di carriera: il modello di Porfeli. In Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M. (2019). (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*. FrancoAngeli, Milano, 139-152.
- Posner, M. e Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 50, pp. 1- 27.
- Potestio A. (2017), J.J. Rousseau e l'idea di pedagogia del lavoro, in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, pp. 436-456.
- Pouliakas, K. (2017). Strengthening feedback between labour market signals and vocational education and training. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 302-319.

- Prigogine I. (1987), *Ordine dal caos*, in *Ordine e disordine*, Atti del Convegno internazionale di Stanford, 14-16 settembre 1981, dse, Bologna.
- Pultorak, E.G., (2010). *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, New York.
- Quaglino, G.P. (2002). Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere. In C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino, G.P. (2004). (a cura di). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Ranieri M. (2007), Evidence Based Education: un dibattito in corso, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3 (3), pp. 147-52.
- RASSEGNA CNOS (2008). *Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale* • ANNO 24 / n° 3 – 2008.
- Ravazzolo, C., De Beni, R., & Moè, A. (2005). *Stili attributivi motivazionali: percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*. Edizioni Erickson.
- Reale, G. (1953). Introduzione. In Jaeger, W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin 1933. Trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, La Nuova Italia, Firenze.
- Reale, G. (1956). "Paideia" o metafisica delle Idee a proposito del "Platone" di Werner Jaeger, *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, p. 42.
- Reggio P. (2009). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Educatt, Università Cattolica, Milano.
- Rezer, T., (2020). Practice-Oriented Training as a Mechanism of Development of Professional Potential of Students of Higher Education in Russia and Abroad: Historical and Social aspect, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 392, pp. 41-46.
- Rezzara, A. (2004). (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sule pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricciardi, M. (2021a). Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento. *Formazione & Insegnamento*.
- Ricciardi, M. (2021b). Per una didattica orientativa: ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & Insegnamento*.
- Ricciardi M., (2021c). Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti. *Professionalità studi Numero 3/IV – 2021. Studium – Ed. La Scuola – ADAPT University Press ISSN 0392-2790*, pp. 106-129.

- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit*. Tome I, Paris: Le Scuil (trad. it. Tempo e racconto, Vol. I, Jaca Book, Milano, 1986).
- Ricœur, P. (1995), *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano.
- Ricœur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*, Morcelliana, Brescia, p. 28.
- Rifkin J., *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, tr.it. P. Canton, Milano, Mondadori, 2010.
- 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*.
- Riva, M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli Milano.
- Riva, M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Scientifica.
- Rizza, R., Scarano G., (2019), *Nuovi Modelli di politica del lavoro*, Egea, Milano.
- Rizzolatti, G. (2016). *Specchio a più dimensioni*, IlSole24Ore, 15 maggio 2016, 27.
- Rolandi, A., (a cura di), (2015). *Capitale psicologico. Un asset chiave per il terzo millennio*. FrancoAngeli, Milano.
- Roma, F. (2017), La strada da fare. Le competenze ed il lavoro sulla base dei dati OCSE "PIAAC". In Alessandrini, G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, pp. 457-486.
- Romeo, F.P., (2014). *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (LE).
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della terra*, Pensa MultiMedia.
- Rossi, F., (2020). La costruzione e la valutazione delle competenze chiave per la cittadinanza in Italia, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*.
- Rotter J.B., (1954) *Social learning and clinical psychology*, Prentice-Hall, New York.
- Ruiz De Zarobe, Y., (2005). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas: una experiencia en la universidad, in *Didáctica (lengua y literatura)*, 9, 183-194.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press, New York.
- Sagiv L., Schwartz S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(2000\)](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(2000)30<177::AID-EJSP10>3.0.CO;2-3)

- Santoianini, F. (1998). *Sistemi biodinamici e scelte formative*, Liguori, Napoli.
- Sarsini, D. (2009). Parte terza. La pedagogia generale e le sue frontiere. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Nuova edizione (ristampa 2020), Carocci, Roma, 125-218.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
- Savickas, M. (2011). *Career Counselling*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in D. Brown et al. (Eds.), *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, pp. 149-205
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson, 2014.
- Savickas, M. L., & Jarjoura, D. (1991). The Career Decision Scale as a type indicator. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 85–90. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.85>
- 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.
- Savickas, M.L. e Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Scandurra, S. A. (2017). Formazione e lavoro. Il dialogo fondamentale per la scuola italiana contemporanea. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 2. ISSN 1970-2221.
- Scandurra, S.A., (2020). Occupazione, Occupabilità e Sistema Duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro, *SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia*, Anno XII, n. 11, gennaio – giugno, pp. 123-137.
- Schleiermacher, F. (1985). Sui diversi modi del tradurre, in *Etica ed ermeneutica*, Bibliopolis, Napoli, pp. 119-121.
- Schwartz S. H., Boehnke K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255. Retrieved February 12, 2020, from: [http://dx.doi.-org/10.1016/S0092-G566\(03\)00069-2](http://dx.doi.-org/10.1016/S0092-G566(03)00069-2).
- Scotton P., (2020). Bildung e Università. La filosofia classica tedesca nella riflessione pedagogica novecentesca tra Spagna e Stati Uniti, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 12, n. 19/2020, pp. 206-222.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412.

- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*, 74(1), 1.
- Semenza R., *Il mondo del lavoro. Le prospettive della sociologia*, Utet, Torino, 2014.
- Sen, A. (1960), *Choice of Techniques*, Kelley, New York.
- Sen, A., (1973). *On Economic Inequality*, Norton, New York.
- Sen, A., (1981). *Poverty and Famines*, Oxford University, Oxford.
- Sen, A., (1985). *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam-New York.
- Sen, A. (1986). *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- Sen, A., (1988). *Etica e economia*, tr. it. S. Maddaloni, Laterza, Roma-Bari.
- Sen, A., (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Sen, A., (2000). *Lo sviluppo è libertà*, tr. it. G. Rigamonti, Mondadori, Milano.
- Sen, A.K. (2001). *Development As Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A., *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'occidente*, tr. it. Milano, Mondadori, 2004.
- Sen, A., Williams, B. (a cura di), (2002). *Utilitarismo e oltre*, ed. it. a cura di S. Veca, Il Saggiatore, Milano.
- Seneca, (2000). *Lettere a Lucillo*, Milano, Rizzoli.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Sica L.S., Aleni Sestito L. Ragozini G. (2014). Identity Coping in the First Years of University: Identity Diffusion, Adjustment and Identity Distress. *Journal of Adult Development*, 21: 159-172. <http://10.1007/s10804-014-9188->
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita, *Lifelong Lifewide Learning*, VOL. 16, N. 35, pp. 93 – 109.
- Sidoti, E., Di Carlo, D. R., Riflessività e narrazione autobiografica per una cittadinanza digitale, *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno IX – Numero 26, pp. 47-55.
- Simon, H. A., & Newell, A. (1958). Heuristic problem solving: The next advance in operations research. *Operations research*, 6(1), 1–10.

- Skorikov, B. e Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. Schwartz, K. Luycks, V. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, Vol.2, New York, Springer, p. 699.
- Sola, G., (2016). *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Bompiani, Milano.
- Sorzio, P. (2021). La ricerca-azione. In L. Mortari, L.,Ghirotto, (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, pp. 143-160.
- Spadafora, G. (2015b). *L'educazione per la democrazia, Studi su John Dewey*, Anicia, Roma.
- Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for Superior Performance*, Oxford, Wiley.
- Stein, E. (1917), *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhausens, Halle (trad. it. *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1985).
- Stein, E. (1962a ed. ted.). *Essere finito ed essere eterno*, Tr. it. Città Nuova Roma 1999.
- Stein, E. (1962b ed. ted.). *Natura persona mistica. Per una ricerca cristiana della verità*, Tr. it. Città Nuova Roma 1999.
- Stein, E. (1991 ed. ted.). *Introduzione alla filosofia*, Tr. it. Città Nuova Roma 2001.
- Stein, E. (1997 ed. ted.). *Il mistero della vita interiore*. Tr. it. Queriniana, Brescia 1999.
- Strano A. (2015), “Capacitare entrepreneurship per l’attivazione professionale dei giovani”, *Formazione & Insegnamento XIII, 1*. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione.
- Striano M. (2015). La sfida del riassetto di competenze e soft Skills. In E. Marescotti (ed.), *Ai confini dell'educazione degli adulti*, Mimesis, Milano.
- Striano, M., (2021). La ricerca narrativa. In L. Mortari, L.,Ghirotto, (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, pp. 161-186.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Striano, M., Grimaldi, A., Ragozini, G., L’education per l’occupabilità: quali possibili strategie?. In Di Palma T., Grimaldi A., Ragozini G., Striano M. (2019). (a cura di), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell’ambito dell’occupabilità*. FrancoAngeli, Milano, 25-47.
- Striano M., Capo M. (2019). Il percorso di promozione dell'occupabilità del Centro di Ateneo Sinapsi. I laboratori interattivi Spo. In T. di Palma, A. Grimaldi, G. Ragozzini, M. Striano (Eds.), *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento*,



- supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità* (pp. 102-127). Milano: FrancoAngeli.
- Strong, T., Ross, K. H., & Sesma-Vazquez, M. (2015). Counselling the (self?) diagnosed client: Generative and reflective conversations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(5), 598–610.
- Süss S., Becker J. (2012), “Competences as the foundation of employability: a qualitative study of German freelancers”, *Personnel Review*, 42, n. 2, pp. 223-240.
- Sultana R.G. (2020). Lavoro significativo, vite soddisfacenti. L'orientamento professionale ha un ruolo da svolgere, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol.16, n. 35, pp. 7 – 24.
- Sweller, J., Kalyuga, S., & Ayres, P. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer. Recuperato da <http://search.ebscohost.com.gate3.inist.fr/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edsebk&AN=371166&lang=fr&site=eds-live>
- Tagliapietra, A., (2017). *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Cortina, Milano.
- Tammaro, R., Iannotta, I.S., Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere, *Lifelong Lifewide Learning*, Vol.16, n. 35, pp. 25-36.
- Thompson E. (2007), *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Thompson P. (2013). Digital natives as Learners: Technology Use Patterns and Approaches to Learning Age. *Computers & Education*, 65, 13-33.
- Tomassini, M. (2007). L'identità nei sistemi di lavoro e organizzazione: una prospettiva tardomoderna. In A. Talamo e F. Roma (a cura di) *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.
- Toporek, R.L. (2009). The résumé's secret identity: a tool for narrative exploration. *Journal of employment counseling*, 46, 4-17.
- Trevarthen, C., (1993). Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali. In C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo affettivo del bambino. Tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*, Cortina, Milano, 73-108.
- Trincherò, R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trincherò, R., (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Fabbri.
- Trincherò, R., (2021). Mixed method. In L. Mortari, L., Ghirotto, (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, pp. 245-288.
- Triwanto, Darmawan C., (2020). Formation of Young Generation Character in Industrial 4.0 Era Using Role Model, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 418, pp. 350-355.

- Ukpokodu, O.N. (2020). Marginalization of Social Studies Teacher Preparation for Global Competence and Global Perspectives Pedagogy: A Call for Change, *Journal of International Social Studies*, v. 10, n. 1, pp. 3-34.
- Valbusa, F., (2017). *Divenir se stessi. Unicità e vocazione*. QuiEdit, Verona.
- Vannotti, M., Ferrari L. (2005), Congruenza, autoefficacia, valutazione delle proprie capacità e controllo primario nell'orientamento professionale di giovani che svolgono le prime esperienze lavorative, *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, n. 6, pp. 27-36.
- Van den Beemt, A., Akkerman, S., Simons, P. R. J. (2011). Patterns of interactive media use among contemporary youth. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (2), 103-118.
- Varela, F. (1979), *Principles of Biological Autonomy*, North Holland, New York.
- Varela F. (1987), *Scienza e tecnologia della cognizione*, Hopeful Monster, Firenze.
- Varela, F. (1988), *The Creative Circle: Sketches on the Natural History of Circularity*, in P. Watzlavick (éd.), *L'invention de la réalité*, Editions du Seuil, Paris, pp. 329-47.
- Varela, F. (1992), *Un know-how per l'etica*, Laterza, Roma-Bari.
- Varela, F. (1995), *Resonant Cell Assembly*, in "Biological Research", 28, pp. 81-95.
- Varela, F. (1996), *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem*, in "Journal of Consciousness Studies", 3, pp. 330-49. id. (1997), *Neurofenomenologia*, in "Pluriverso", 3, pp. 16-39.
- Varela F. (1998), *Le cerveau n'est pas un ordinateur. On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation*, intervista di H. Kempft, in "La Recherche", 308, pp. 109-12.
- Varela F. (2000), *Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva*, in "Pluriverso", 2, pp. 6-15.
- Varela F. (2001), *The Brainweb: Phase Synchronization and Large-Scale Integration*, in "Nature Review Neuroscience", 2, pp. 229-39.
- Varela F. (2006), *Neurofenomenologia*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 23-65.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991), *The Embodied Mind*, mit Press, Cambridge (MA) (trad. it. *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992).
- Venuti, M., (2003). *Sofocle e la formazione nell'età tragica dei Greci*. Palermo: ILA Palma, p. 14.
- Vischi, A. (2017). Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale. In Alessandrini, G. (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 320-335.

- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino Bologna.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, Erlbaum, NJ.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across the lifespan. In R. Van Esbroeck & J. Athanasou (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp. 412-436), Springer, New York.
- Waddell, M., (1998). *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*, Springer-Verlag, New York.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*, Guilford Press.
- Wille B., De Fruyt F., Feys M. (2013), Big Five Traits and Intrinsic Success in the New Career Era: A 15-Year Longitudinal Study on Employability and Work–Family Conflict, *Applied psychology: An international review*, 62, n. 1, pp. 124-156.
- Williams S., Dodd L.J., Steele C., Randall R. (2015), A systematic review of current understandings of employability, *Journal of education and work*, pp. 1-25, testo disponibile al sito: [www.scimagojr.com](http://www.scimagojr.com)
- Winnicott, D.W. (1996). *Bambini*, trad. it., Cortina, Milano 1997.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a Generative process<sup>1</sup>. *Educational Psychologist* 11, n. 2 (1974): 87– 95. doi:10.1080/00461527409529129.
- Wittrock, M.C. (1989). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist* 24, n. 4 (1989): 345–76. doi:10.1207/s15326985ep2404\_2.
- Wittrock, M.C. (1992). Generative Learning Processes of the Brain, in *Educational Psychologist*, 27(4), p. 531-541.
- Vygotskij, L. S. (1980), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Xodo, C. (2013). Pedagogia e formazione: le professioni educative. In G. Alessandrini (a cura di) *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* 117-126. Collana: Adapt Centro Studi "Marco Biagi". Milano: Giuffrè Editore.
- Zaika, L.A. (2020). Modern competences of the teacher of the 21st century, International Research Conference on Technology, Science, Engineering & Economy, February 28th, 2020 Section 2. *Pedagogy, Language And Culture In Education*, pp. 17-23.
- Zambrano M. (1977). *Claros del bosque*. Barcelona: Editorial Seix Barral (trad. it. Chiari del bosco, Feltrinelli, Milano, 1991).

Zini A., Bertolini C., Manera L., Contini A. (2018). Il digital storytelling nell'educazione dell'infanzia: la formazione degli insegnanti nel progetto STORIES. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 77-

