



UNESCO Chair

Generative Pedagogy and Educational Systems
to Tackle Inequality

Chair holder: prof.ssa Emiliana Mannese



unesco

Chair



SIGILLO DI MERITO

Dialogo interculturale - inclusione sociale

Ministero
dell'Università
e della Ricerca

Vol.8, n. 1, 2026

ISSN 2704-873X

Editor: *Dott.ssa Valentina Borsato*

AP



Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A

Università degli Studi di Salerno

Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese — Chair holder UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Vicedirettore

Maria Grazia Lombardi — Scientific Coordinator UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Comitato Editoriale

Francesca Antonacci — Università degli Studi di Milano-Bicocca

Roland Benedikter — Eurac Research, Chair holder UNESCO on Interdisciplinary Anticipation and Global- Local Transformation

Patrizio Bianchi — Professore Emerito Università degli Studi di Ferrara, Chair holder UNESCO on Education, Growth and Equality

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata

Comitato di Revisione

Luca Agostinetti (Università degli Studi di Padova), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno), Antonella Coppi (Università Telematica degli Studi IUL, Firenze), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno), Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria), José Gómez Galán (Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico), Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata), José González-Monteagudo (Universidad de Seville), Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo), Stefania Maddalena (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli), Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari), Sofia Montecchiani (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara), Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena), Mimmo Angelo Pesare (Università del Salento), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo).

Comitato Scientifico

Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno), Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo), Luca Bianchi (Direttore SVIMEZ), Carlo Carboni (Università Politecnica delle Marche), Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre), Mauro Ceruti (Libera Università di Lingue e Comunicazione — IULM), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Giordano (Temple University of Philadelphia, Università degli Studi di Siena), Giancarlo Gola (Università degli Studi di Trieste), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marco Impagliazzo (Università degli Studi Roma Tre), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona), Paolo Orefice (Chair holder UNESCO on Human development and culture of peace), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Massimo Recalcati (Psicoanalista), Luca Refrigheri (Università degli Studi del Molise), Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Maurizio Sibilio (Università degli Studi di Salerno), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Rosanna Tammaro (Università degli Studi di Salerno), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila).

Staff

Raffaella Marigliano - Università degli Studi di Salerno

Responsabile Tecnico

Paolo Rocca Comite Mascambruno—Università degli Studi di Salerno

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

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



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

alle seguenti condizioni:



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

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



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



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

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

attualitapedagogiche@unisa.it

Ripensare l'Orientamento per la Generatività dei Talenti

Editor: Dott.ssa Valentina Borsato

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

Valentina Borsato

Dirigente responsabile dell'area Amministrazione, Finanza, Controllo, Sponsorship ed Educational della Fondazione La Biennale di Venezia

Articoli

Bringing Cultures: Institutional Communication Strategy for Talent Development

Graziella Falcone, Humphrey Akanazu

Biblioteche pubbliche e orientamento generativo: Advocacy sociale e narrazioni territoriali per l'emersione del sé e dei talenti

Rossella Franciolapilla

Nuove traiettorie di vita: ripensare l'orientamento come generatività pedagogica

Danilo Grasso

L'Orientamento: premesse storiche e riflessioni educative al progetto *Cammini Koto Ba: tra le "stanze" della latenza e i "non-luoghi" della Generatività Pedagogica*

Maria Grazia Lombardi

L'orientamento va a Teatro: riflessioni e prospettive pedagogiche sui linguaggi altri

Elisabetta Madriz

Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non Luoghi della Generatività Pedagogica: evidenze empiriche del progetto nella prospettiva del Sistema-Mondo

Maria Ricciardi, Lucia de Manincor, Maria Chiara Castaldi, Raffaella Marigliano

SVILUPPO PROFESSIONALE OUTDOOR: un approccio generativo per l'orientamento e la collaborazione dei docenti all'Istituto Comprensivo di Fontanafredda

Maria Carmela Romeo

Imprese for benefit, fioritura dei talenti, impatto sociale. Un caso emblematico

Claudia Salvi

Orientamento: tra scienza e futuro. Progetti di ricerca emblematici

Sara Sciolì

Tessiture narrative: ripensare le 4S di Schlossberg nella prospettiva dell'orientamento generativo

Melania Talotti

Orientation as an educational-formative lever: Vygotskij and the training of the generative student through the teacher's educational and planning action from a UDL inclusive perspective

Raffaella Tore

Oltre il silenzio accademico: strategie generative per la prevenzione del dropout e l'emersione dei talenti

Elisa Zane

Appendice

Materiali prodotti nell'ambito delle esperienze laboratoriali del progetto *Cammini KOTO BA: tra le stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*

a cura di Lucia de Manincor

Presentazione
di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Introducendo questo nuovo numero di Attualità Pedagogiche, voglio iniziare ringraziando la *Biennale Educational*, l'editor di questo volume, la dott.ssa Valentina Borsato, per aver accettato di seguire i lavori di questa riflessione e la *Fondazione La Biennale di Venezia* per avermi permesso di vivere l'esperienza più emozionante e significativa della mia vita professionale e culturale: cioè trasporre in arte, attraverso un'installazione, la teoria che ho creato sull'Apprendimento Generativo e il Sistema-Mondo, che attraversa Natura, Universo, Vivente, elementi costruiti e costituiti di stessa natura e connessioni. *Cammini Kotoba* è stato ed è una modalità di speranza, di pensiero e di futuro.

Ripensare l'orientamento oggi significa assumere la complessità del tempo presente come questione pedagogica centrale. In un contesto segnato da incertezze strutturali, transizioni permanenti e pluralità di traiettorie di vita, l'orientamento non può più essere ridotto a una funzione informativa o selettiva, né a un dispositivo di adattamento rapido ai mutamenti del mercato o delle istituzioni. Esso va piuttosto riformulato come processo formativo generativo, capace di attivare desideri, Intelligenze Umane Generative (Mannese, 2025) e mondi possibili, restituendo all'esperienza educativa una temporalità trasformativa e una densità di senso.

È in questo scarto che si gioca il valore distintivo di quello che ho definito *Homo Generativus* (Mannese, 2023). In un tempo dominato dall'accesso continuo a stimoli, informazioni e opportunità, l'*Homo Generativus* non si definisce per ciò che raccoglie o accumula, ma per ciò che trasforma e rende fecondo. È il soggetto capace di abitare la latenza, di sostare nell'incertezza e di convertire l'esperienza in progetto, sottraendosi alla logica del prelievo immediato che caratterizza gran parte dell'ecosistema contemporaneo.

La contemporaneità, qualificata dal modello di sviluppo capitalistico avanzato e dalla diffusione pervasiva della rete e dell'intelligenza artificiale tende, infatti, a organizzare l'esperienza secondo una logica acquisitiva reticolare, fondata su pratiche di accesso, selezione e consumo rapido di possibilità, che richiama la logica predatoria caratterizzante le primitive società di caccia e raccolta. L'analisi antropologica (Ariotti, 1991; Gamble, 2013; Kelly, 2013; Lee & DeVore, 1968; Service, 1966; Steward, 1955; Tattersall, 2015) delle società di caccia e raccolta ispira quindi una specifica categoria pedagogica, qui proposta come *acquisitività reticolare*, che consente di leggere criticamente una condizione in cui il prelievo di risorse simboliche e informative tende a prevalere sulla loro trasformazione in sapere e senso. Le società di caccia e raccolta non possono essere associate a un singolo tipo di *Homo*, poiché rappresentano una forma di organizzazione socio-economica adottata, in tempi e contesti diversi, da più specie: *Homo erectus*, *Homo heidelbergensis*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*. Ciò che accomuna tali società non è una specifica identità biologica, ma una logica adattiva acquisitiva, che precede *Homo sapiens* e lo attraversa per la maggior parte della sua storia evolutiva. L'acquisitività non è una fase "superata" dell'Umano, ma una possibilità strutturale della sua organizzazione sociale e cognitiva. Le società di caccia e raccolta non identificano un tipo di *Homo*, ma una logica antropologica ricorrente, che attraversa la storia dell'Umano e che la Pedagogia Generativa è chiamata oggi a trasformare in possibilità di senso,

progetto e mondo. L'*Homo Generativus* rappresenta la possibilità di trasformare il prelievo in progetto, il bisogno in desiderio, l'adattamento in responsabilità.

L'acquisitività reticolare costituisce, dunque, una soglia critica per la pedagogia: quando il prelievo prevale sulla trasformazione, l'orientamento perde la sua funzione formativa, rischia di ridursi a mappatura di opzioni e gestione adattiva di traiettorie frammentate. Ripensarlo in chiave generativa significa, al contrario, costruire dispositivi capaci di restituire profondità, riflessività e progettualità all'esperienza orientativa.

È in questa prospettiva che si colloca la call *Ripensare l'Orientamento per la Generatività dei Talenti di Attualità Pedagogiche*, in collaborazione con *La Biennale Educational*, spazio di incontro tra arti, educazione e società. Questo numero raccoglie contributi teorici, empirici e *practices-based* che interrogano l'orientamento nella sua capacità di favorire la conoscenza di sé e la costruzione di senso e di futuro, inscrivendosi nella cornice teorica della Pedagogia Generativa e nella sua interpretazione dell'educazione come *paideia* contemporanea.

In tale quadro si inserisce l'esperienza *Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*, progetto promosso e realizzato dalla Cattedra UNESCO "Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze", di cui sono *Chair holder*, in collaborazione con *La Biennale Educational*. Attraverso l'applicazione del Protocollo metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (O.Ge.S.O.), il progetto ha dato forma a dispositivi immersivi e laboratoriali in cui l'orientamento si è configurato come attraversamento trasformativo e spazio di emersione dei talenti.

In appendice sono presentati i materiali prodotti nell'ambito delle esperienze di *Cammini KOTO BA*, curati dalla dott.ssa Lucia de Manincor che ringrazio per il lavoro svolto, a testimonianza della circolarità tra ricerca, progettazione pedagogica e pratiche generative, e della possibilità di trasformare l'accesso diffuso alle opportunità in processi educativi di orientamento inteso come pratica pedagogica eminentemente politica e culturale, che non addestra all'adattamento, ma educa alla responsabilità di trasformare, restituendo all'Umano la sua vocazione distintiva a generare, aprire mondi, e non soltanto a navigarli.

BIBLIOGRAFIA

Arioti, M. (1991). Cacciatori e raccoglitori, società di. In *Enciclopedia delle scienze sociali*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. [https://www.treccani.it/enciclopedia/cacciatori-e-raccoglitori-societa-di_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/cacciatori-e-raccoglitori-societa-di_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

Gamble, C. (2013). *Settling the Earth: The archaeology of deep human history*. Cambridge University Press.

Kelly, R. L. (2013). *The lifeways of hunter-gatherers: The foraging spectrum*. Cambridge University Press.

Lee, R. B., & DeVore, I. (Eds.). (1968). *Man the hunter: The first intensive survey of a single, crucial stage of human development — Man's once universal hunting way of life*. Aldine Publishing Company.

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2025). Prefazione. Per un'Intelligenza Umana Generativa. In M. Ricciardi (Ed.), *Radici e Orizzonti di Pedagogia Generativa. Sguardi epistemologici, trasformazioni coevolutive e futuri educativi*. Pensa Multimedia.

Service, E. R. (1966). *The hunters*. Prentice-Hall.

Steward, J. H. (1955). *Theory of culture change: The methodology of multilinear evolution*. University of Illinois Press.

Tattersall, I. (2015). *The strange case of the rickety Cossack: And other cautionary tales from human evolution*. St. Martin's Press.

Editoriale

di

Valentina Borsato

*Dirigente responsabile dell'area Amministrazione, Finanza, Controllo,
Sponsorship ed Educational della Fondazione La Biennale di Venezia*

Come Fondazione, e come *Biennale Educational*, siamo da sempre chiamati a interrogarci sul senso delle pratiche culturali ed educative che promuoviamo, non solo in termini di qualità artistica o organizzativa, ma soprattutto rispetto alla loro capacità di incidere sui processi di crescita delle persone e delle comunità. È in questa prospettiva che nasce il numero speciale dedicato a *Ripensare l'Orientamento per la Generatività dei Talenti*, esito di un percorso condiviso con il mondo della ricerca, dell'educazione e dei territori.

Viviamo una fase storica caratterizzata da cambiamenti rapidi, discontinuità e nuove fragilità, in cui bambini, ragazzi, famiglie ed educatori sono chiamati a confrontarsi con scenari complessi e spesso incerti. In questo contesto, l'orientamento non può essere inteso come un servizio accessorio o come un momento di mero supporto alle scelte. Al contrario, esso emerge come una dimensione strutturale dell'esperienza educativa: uno spazio in cui si costruiscono senso, fiducia, possibilità di futuro.

La collaborazione della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality* con *La Biennale Educational*, da sempre luogo di sperimentazione e di incontro tra arti, educazione e società, ha reso possibile aprire questo spazio di riflessione e di azione. La call che ha dato origine al presente fascicolo ha invitato studiosi, educatori, artisti ed esperti dei sistemi formativi a ripensare l'orientamento come processo generativo, capace di far emergere talenti, desideri e progettualità, mettendo al centro la persona nella sua relazione con i contesti di vita e con i territori. In questo quadro si inserisce l'esperienza *Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*, promossa dalla Cattedra UNESCO "Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze" e realizzata grazie al sostegno convinto de *La Biennale*. Come Fondazione, abbiamo scelto di investire risorse, spazi e competenze in un progetto che ha saputo tradurre una visione pedagogica in dispositivi concreti e accessibili, capaci di coinvolgere bambini, ragazzi e famiglie in modo attivo e partecipato.

L'installazione immersiva *Il Bosco e l'Universo della Generatività Pedagogica* e i laboratori *Talenti Generativi* hanno trasformato l'orientamento in un'esperienza vissuta, fatta di immagini, narrazioni, mappe e relazioni. In questi contesti, l'orientamento non è stato proposto come indicazione di percorsi predefiniti, ma come attraversamento: un tempo e uno spazio in cui interrogarsi su di sé, immaginare possibilità, riconoscere risorse personali e collettive.

I contributi raccolti in questo numero speciale restituiscono la ricchezza di tale esperienza e, più in generale, la pluralità di sguardi sul tema dell'orientamento generativo. Accanto a riflessioni teoriche e analisi di contesto, trovano spazio studi empirici, pratiche educative, esperienze artistiche e dispositivi operativi che mostrano come l'orientamento possa diventare leva di sviluppo umano, culturale e territoriale. Particolare rilievo assumono i contributi dedicati alla ricerca e ai dati emersi

dalle attività di *Cammini KOTO BA*, che documentano con chiarezza l'impatto di percorsi educativi pensati per valorizzare i talenti come risorsa per il futuro delle comunità.

La scelta di pubblicare, in appendice, i materiali prodotti dai partecipanti risponde a una precisa volontà: rendere visibile il lavoro educativo nella sua concretezza, offrendo strumenti, tracce e repertori che possano ispirare nuove esperienze e favorire la circolazione delle pratiche. È un modo per affermare che la qualità dei progetti educativi passa anche dalla trasparenza, dalla condivisione e dalla possibilità di apprendere gli uni dagli altri.

Come responsabile dell'area Amministrazione, Finanza, Controllo, Sponsorship ed Educational della Fondazione, considero questo numero speciale un esempio significativo di come l'investimento culturale ed educativo possa generare valore duraturo. Non solo in termini di risultati immediati, ma come costruzione di visioni, alleanze e cammini comuni. Ripensare l'orientamento significa, in fondo, assumersi una responsabilità verso il futuro: non indicare strade già segnate, ma creare le condizioni perché ciascuno possa scoprire e costruire la propria.

Bringing cultures: Institutional Communication Strategy for Talent Development

Graziella Falcone*, Humphrey Akanazu**

*Universidad de Burgos, Spain, gfx1006@alu.ubu.es

**Docenti Global Business School Lagos, Nigeria, nigeria@romebusinessschool.it

ABSTRACT

This paper presents a comparative analysis of institutional communication in the educational systems of Spain and Nigeria, highlighting those practices that may be optimised effectively for better student engagement and retention. As such, Generative Pedagogy Principles found solid parallels with community participation and contextual pre-service teacher training that can further advance inclusive learning transformation. Thus, this study will inform policymakers and educational leaders on actionable steps to improve the guidance processes by unlocking the generative potential of students while addressing such nagging problems as dropout rates and regional imbalances.

ABSTRACT

L'articolo propone un'analisi comparativa dei sistemi di comunicazione istituzionali in Spagna e Nigeria, sottolineando quelle prassi che possono essere ottimizzate in termini di coinvolgimento e partecipazione degli studenti. I Principi della Pedagogia Generativa trovano un solido collegamento nella partecipazione della comunità e nei corsi di formazione per insegnanti che possono favorire la trasformazione di un apprendimento inclusivo. Lo studio fornisce indicazioni ai responsabili politici e ai leader nel campo dell'educazione su come migliorare i processi di orientamento, valorizzando il potenziale generativo dello studente e rispondendo a problemi urgenti quali l'abbandono scolastico e gli indici di dispersione scolastica.

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE

Institutional Communication; Generative Pedagogy; Teacher Training; Educational Outcomes; Stakeholder Engagement

Comunicazione istituzionale; Pedagogia generativa; Formazione degli insegnanti; Risultati scolastici

INTRODUCTION

Institutional communication serves as a foundational pillar for improving educational outcomes. It has been seen as the link between students, educators, and policymakers. As noted by Cela et al. (2024), effective Institutional communication forms the basic foundation of quality education. It is the core link between students, teachers, and policymakers. Therefore, effective communication strategies that encourage student participation and retention are highly demanded by today's educational environments, characterised by technological dynamism and economic challenges. This paper shall discuss the institutional communication traditions that exist between Spain and Nigeria. Moreover, this paper will outline how enhanced versions of such traditions can contribute to student participation and retention as a response to innovation in educational practices that address emerging challenges. The reconsideration of guidance in its process of genesis sits well with the main principle of institutional communication, wherein stakeholder participation has always been emphasised in matters relating to education, learning, and teaching. Ceas et al. (2024) note that, when articulated well, institutional communication promotes transparency and nurtures trust, thus leading to enhanced educational participation. The Generative Education framework of Mannese's (2023), in which educational action is described as instrumental in promoting generativity, creativity, and personal growth through community engagement. Thus, in Nigeria, where approximately 10.5 million children drop out of school due to socio-economic problems and inadequate educational infrastructure, effective communication practices are crucial (National Bureau of Statistics, 2022). Decentralised governance of education has caused significant disparities in resource allocation and the quality of education, as revealed by Abuya et al. (2013) in their study. Therefore, strong communication channels are crucial in ensuring that educational policies are implemented effectively and involve all parties—students, parents, and educators—in the educational process. Spain's centralised educational framework presents yet another backdrop for communicating at the institutional level. The Spanish educational system promotes uniformity in the implementation of policies and communication strategies, thereby facilitating a cohesive approach to challenges arising from the education sector. As much as regional disparities exist, effective communication strategies must be localised to the specific area where a problem exists, as Evans and Acosta (2020) have underlined. Drawing on theoretical perspectives from Mannese's work on Generative Pedagogy and the principles of effective communication, this article offers practical recommendations for improving educational practice in Nigeria and Spain. Ultimately, this study will contribute to a generative vision of guidance in education through an environment that allows learners to explore themselves and discover their aptitudes for building futures alongside teachers and communities. The paper aligns with the objectives outlined in the call for papers, which emphasise educational practices that intertwine research, creativity, and community development, ensuring that learning is a nourishing experience.

THEORETICAL FRAMEWORK

Institutional communication is one of the pillars that improve education output. It has been viewed as the primary connection between students, educators, and policymakers. As Cela et al. (2024) observe, effective institutional communication creates an environment where transparency fosters trust, thereby encouraging better engagement in education. The environment can be discussed from several theoretical perspectives, among which is social constructivism, which argues that knowledge is created through interactions with others (Wenger, 1998). The decentralisation of educational governance in Nigeria has profound effects on institutional communication. Greater authority to state and local governments, as observed by Abuya et al. (2013), inevitably leads to wide variations in the

distribution of educational resources and their quality. Decentralisation is effective in empowering local bodies, but it creates a parallel multiplicity of inefficient channels of communication and coherent policy implementation in education. These problems are vividly reflected in the disparities of output between the northern and southern regions of Nigeria; At the same time, the former enjoys better resource endowment, while alarming dropout rates characterise the latter. Conversely, the centralised educational system in Spain has a different method of communication with other institutions. Spanish education encourages the implementation of policies and communications strategies that facilitate solutions to educational questions more coherently. Regional disparities are, however, still evident, and an efficient strategy needs to be tailored to local realities (Evans & Acosta, 2020). The theoretical foundation of this comparative analysis is the application of these findings to assess how institutional communication can be enhanced to improve the educational practices of both countries. The generative guidance involves a transformative approach in educational settings that considers the integral development of people, even as it enhances the expression of their gifts and potential. It becomes more meaningful in a fast-changing world characterised by precariousness and multiple paths of life. Generative guidance emphasises the role of accompaniment in facilitating self-discovery, personal development, and engagement in learning activities as part of the knowledge acquisition process. As summarised by Mannese (2023), Generative Pedagogy forms orientamento generativo from the perspective of pedagogical methodology; thereby proposing an educational management approach through which students are enabled to take charge of their academic process. Mannese (2023) states that a pedagogy transformative approach it is based on the assumption that education should not only prepare learners for the roles they will play in society but also inspire them to act as protagonists in shaping their future. The generative approach to guidance emphasises the development of students' wants, imaginations, relationships, and sense of belonging. Guidance should be viewed as a process that enables not only the flowering of academic achievements but also personal empowerment and social responsibility (Mannese, 2021). Self-discovery and development. Generative guidance inspires students to reflect on themselves and their interests and skills. This indeed creates motivation, which means that learners take steps themselves toward learning (Mannese, 2023). Community Engagement: It is founded on the fundamental pillar of community involvement. As Mannese (2023) postulates, it should be based on the local context and draw on the community's resources and networks for a more enriched learning experience. Actively involves families and other regional stakeholders in creating an institutional environment that supports students in their development. Culture bears much weight in understanding the nature of students and their way of life. Mannese (2021) relatively expounds that for any educational plan to bear fruit, it must inculcate cultural relevance and sensitivity to the differing backgrounds of learners. Generative guidance extends the dimensions of educational learning to encompass emotional, social, and ethical,ain addition to in addition to academic achievement. Raising emotional intelligence and moral consciousness is crucial in preparing students to navigate the complexities of contemporary life and work situations (Mannese, 2023). Collaborative Learning Environments: Integral to the practice of orientamento generativo is the establishment of collaborative learning environment models, as described by Mannese (2023), where interaction, teamwork, and peer support serve as part of a generative process in building knowledge. This paper uses the concept of orientamento generativo as a framework of reference for reading institutional communication experiences in Nigeria and Spain. The research endeavour aims to explore how educational institutions can support students' personal and academic development through fostering collaborative and community-related aspects via effective communication strategies. This study has highlighted the urgent need to integrate principles of generative guidance into teacher training programs and institutional communication strategies. When teachers are trained on how to provide nudging support for self-discovery and collaborative learning, it will go a long way in enhancing student engagement and retention at Nigerian universities. A comparison with Spanish educational practice is also indicative of how generative guidance can be effectively applied in different cultural contexts.

INCREASING THE DIGITAL CAPABILITIES OF SPANISH UNIVERSITIES

The integration of digital competencies in higher education has become a critical priority for educational institutions in Spain. Technological development requires teachers and students to have the ability to use different technologies successfully. As noted by Buffardi and Taddeo (2017), literacy in digital skills is not optional but rather an imperative precondition for success in today's world and for gaining employment. The increasing implementation of new teaching methodologies by Spanish universities fosters an active learning environment. Programs initiated by Spanish universities and introduced as part of efforts to develop digital competencies among students include diverse Web 2.0 tools, which were initially implemented as initiatives for collaborative learning and knowledge sharing (Buffardi & Taddeo, 2017). Thus, while attentiveness promotes literacy in digital terms, increasing ratings supports active student participation through social constructivist approaches. Within such a state of affairs, communication plays a crucial role in informing all concerned parties about and involving them in the process (GEM, 2023). With increasing levels of digital skills, Spanish universities are seeking not only to improve student engagement but also to prepare their students adequately for the highly competitive job market awaiting them. The upgrading of digital skills in Spanish universities is a strategic approach to addressing contemporary educational challenges. A culture oriented toward digital literacy and communication competence would enhance student outcomes by fostering an environment that promotes these skills. Through this comparison with Nigeria, an attempt will be made to highlight why and how the same or similar strategies could be applied to the particular problems of Nigerian educational institutions.

TEACHER TRAINING IN NIGERIAN UNIVERSITIES

The quality of teacher training has a significant influence on educational outcomes in Nigeria, as it is through instruction that students can be actively engaged and retained. Recent findings suggest that most universities in Nigeria have inadequate teacher preparation programs, which fail to adequately equip teachers with the methodologies necessary to handle challenges in contemporary classroom situations (Adaralegbe, 1972). As further supported by the findings of Abuya et al. (2013), the decentralisation of education in Nigeria has created resource allocation disparities that substantially impact the quality of teacher training and student learning outcomes. Additionally, the cultural context plays a significant role in Nigeria when examining educational practices. Many communities do not place much value on formal education. In rural areas across the country, pressure on children to attend school is often secondary to the economic activities they can perform for their family (GEM, 2023). The context sets a cultural background against which it becomes difficult to implement any practical teacher training, as motivation among learners is generally low, or there are competing interests outside the classroom walls. Therefore, solutions to these challenges are found in the synthesis of teacher training that involves pedagogy and an understanding of socio-economic realities among students (Folarin, 2021). Community engagement and culturally relevant pedagogy belong to innovative teacher training initiatives. Programs that operate on the strength of building strong relationships between teachers and the communities where they teach will instil the value of belonging and support in students, thereby increasing retention rates. For example, community-based training programs that involve local stakeholders in education have been proposed to realise better teacher effectiveness as well as student outcomes. Such initiatives could go a long way toward changing the educational landscape of Nigeria by enabling its educators to surmount specific challenges confronting its students. Improving teacher training practices at Nigerian universities is critical if educational outcomes are to be improved. The approaches must be contextually relevant, engaging local communities, and understanding the unique challenges faced by students. This paper will further discuss how these practices can be juxtaposed and contrasted with those being executed in Spain, shedding light on avenues from which strategies can be drawn.

THE APPLIED RESEARCH

The quality of teacher education broadly defines the educational output in Nigeria; it is germane to the teaching profession, as it inculcates student participation and retention. A sample of 240 participants was purposively selected to accurately assess the effectiveness of teacher training programs in Nigerian universities when compared with those of Spanish students. The Nigerian sample consisted of 120 educators selected from various universities across the country. These educators came from diverse disciplines, including education, the arts, the sciences, and vocational training. This selection was meant to capture different experiences and perceptions on the effectiveness of teacher training. There is a wide variation in the distribution of teaching experience among the educator participants. < 30% of the educators belong to the category between 0 and 5 years, and < 25% fall in the range between 6 and 10 years. The rest are more seasoned participants; approximately 20% have experience falling within the 11- to 15-year bracket, and a significant 25% have more than 16 years of experience in this field. The educator sample consisted of 55% males and 45% females, providing a fair representation of both genders. This demographic variation is significant as it allows different teaching styles and perspectives to be seen, which gender dynamics bring into the educational environment. The students were purposively selected to represent various areas of study, allowing for more effective triangulation of experiences related to teacher training and engagement. The Nigerian student sample had the following demographic characteristics. Most of the students were young adults; 40% fell within the 18- to 22-year age range, 35% were in the 23- to 27-year age bracket, while another 25% fell within the 28- to 35-year age range. This age range aligns with the typical distribution of the university student population in Nigeria, comprising both new intakes and students who have been in the system for several years. To further enhance the comparative aspect of the research, a second sample comprising 120 Spanish university students was collected. These are students from programs that have curricula with components on digital competencies and soft skills. Their demographic breakdown included. The Spanish sample also consisted of individuals of different ages: 45% were between 18 and 22 years old, another 40% were between 23 and 27 years old, and the remaining 15% were between 28 and 35 years old. This composition is quite similar to that of Nigerian students at their university, making a comparison of outcomes from education in both contexts relatively direct. Field of Study: The Spanish group varied by major just as widely, 35 per cent in education, 30 per cent in business majors, 20 per cent in social science majors, and 15 per cent in engineering. Such variation of majors was essential to see how different teaching practices may impact the development of soft skills and engagement.

Tools: This study employed two methods to collect data: one was through surveys, and the other was through group discussions. Numbers and words were used to examine how teacher training affects student interest and retention. The planned surveys aimed to conduct a number checks on teachers' views about readiness, the worth of training plans, and feedback from the school on student interest. This survey used known questions on a scale where 1 (Strongly Disagree) and 5 (Strongly Agree) were the options. The Teacher Readiness Scale assessed how ready teachers felt to handle various issues arising from the diverse mix of students in their class. Some items are, "I feel well prepared to manage class diversity. I believe I can use good teaching methods ". The Teacher Preparedness Scale measured how ready educators thought they were to manage a range of challenges arising from the diversity of students in their classrooms. Sample items include, "I feel adequately prepared to manage classroom diversity. I am confident that I can implement effective teaching strategies." Student Engagement Scale - This scale measured the degree of engagement students had in the learning process. Sample item: "I actively participate in classroom discussions."- I am motivated to learn in my courses 3. Communication Effectiveness Scale: This scale measured how communication from the institution affects engagement. Example items include: 4. Soft Skills Development Scale: This scale measures the perceived development of major soft skills, including communication, teamwork, and leadership abilities. Focus group discussions were also conducted to elicit the qualitative perceptions of the respondents regarding their experiences with teacher training and its application in

real classroom scenarios. Focus groups guided by moderators yield productive discussions on training effectiveness, problems encountered by educators, and strategies for integrating soft skills into curricula. The focus groups were designed to provide context and insight into the quantitative findings by asking participants to share their views on the strengths and weaknesses of the current arrangements for teacher training. That qualitative input proved very valuable in helping judge the nuances of impacts that teacher training has on educational outcomes in Nigeria.

Procedure and Data Analyses: The study process commenced with obtaining ethics approval from the relevant bodies to ensure adherence to standard ethical practices and maintain strict confidentiality. This was followed by the purposive selection of a sample of educators and students from various institutions across Nigeria and Spain. After enrollment, structured surveys were administered online to facilitate easy access and efficient data collection. After collecting quantitative data, focus group discussions were scheduled to encourage in-depth conversations that would help triangulate the survey findings. The recording of each focus group session was made on audio tape with the participants' consent, and a transcript was later prepared for analysis. The quantitative data shall be analysed using SPSS. Descriptive statistics of the demographics of the participants and inferential statistics, which will highlight where significance lies between groups, shall be provided. Qualitative information from focus groups will be subjected to thematic analysis, whereby NVivo software will assist in categorising responses to draw out major themes regarding teacher training effectiveness. The comparative dimension of Spanish students enriches the analysis by providing a perspective on how various cultural and educational practices can inform training programs and make them more effective in Nigeria.

Results: Quantitative results indicated that trained teachers feel significantly more prepared ($M = 4.2$, $SD = 0.6$) than untrained teachers ($M = 3.5$, $SD = 0.7$), as evidenced by a t-value of 4.87 with a p-value of less than 0.001, which is highly statistically significant. The data implies that effective teacher training programs are a prerequisite in developing such skills among educators to effectively respond to the challenges brought about by diversity in classroom situations. Also, student engagement was much higher for students with trained teachers than for those with untrained teachers. The difference is significant, as indicated by $t(238) = 3.05$, $p < 0.05$. This, therefore, highlights the importance of teacher training in promoting student engagement. The comparative analysis with Spanish students demonstrated significant differences in key soft skills. Communication skills among Spanish students ($M = 4.5$, $SD = 0.4$) were higher than those of Nigerian students ($M = 4.1$, $SD = 0.5$), resulting in a t-value of 3.25 at $p < 0.01$. Similarly, leadership skills among Spanish students ($M = 4.2$, $SD = 0.5$) were higher than those of Nigerian students ($M = 3.8$, $SD = 0.6$), with a t-value of 3.45 at $p < 0.01$.

Variable	Group	Mean (M)	Standard Deviation (SD) ce	t-value p-value	Statistical Significance
	Trained Teachers	4.2	0.6	4.87	< 0.001

Teacher Preparedness	Untrained Teachers	3.5	0.7		
Student Engagement	Engaged Students	4.6	0.4	3.05	< 0.05
	Disengaged Students	4.2	0.5		
Communication Skills	Nigerian Students	4.1	0.5	3.25	< 0.01
	Spanish Students	4.5	0.4		
Leadership Skills	Nigerian Students	3.8	0.6	4.45	< 0.01
	Spanish Students	4.2	0.5		
Teamwork Skills	Nigerian Students	4.2	0.5	5.68	< 0.05
	Spanish Students	4.6			
Engagement Levels	Nigerian Students	4.2	0.5	4.12	< 0.01
	Spanish Students	4.6	0.4		

Results by Quality Themes that emerged in the focus group discussions regarding ethical awareness and the development of soft skills in teachers and students are key. Participants noted that quality training for teachers not only delivers pedagogical skills but also instils ethical considerations simultaneously, hence very instrumental to the development of responsible and responsive learners. They stated that their motivation and engagement largely depended on the quality of training received from their teachers. In this regard, a notable difference exists between Nigerian and Spanish respondents regarding their perceptions of the effectiveness of training. Most Nigerian teachers have identified resource inadequacy and lack of support as constraints to applying appropriate teaching strategies. In contrast, Spanish educators emphasise that their training includes having more structure with continual support and access to new teaching tools.

Discussion: Results such as these underscore a pressing issue: the urgent need for effective teacher training programs in Nigeria to achieve better educational outcomes. The significant difference

between trained and untrained teachers goes a long way to solidifying the fact that, apart from academic knowledge, educators also need to be equipped with various skills through proper training to invoke and sustain interest. A comparison with Spanish students further highlights the differences in skill development, thereby suggesting best practices observed in Spain that Nigerian educational institutions could inculcate. Richer perspectives from the focus group discussions reveal that teacher training, carried out in a contextual manner with community engagement integrated into cultural awareness, improves teaching effectiveness in Nigeria. This requires a relationship between building bonds with students and understanding their socio-economic circumstances, as it enables educators to create more engaging and responsive learning environments. This study thus advocates for a holistic and contextual training methodology that addresses the challenges faced by Nigerian educators and students. Such a culture promotes in its educational setup the values of good communication, community input, and other soft skills that will enable Nigerian universities to raise the bar of quality education while preparing students to meet all challenges in the modern workforce.

CONCLUSIONS

This study, therefore, reiterated the vital role of teacher training programs in improving educational outcomes at Nigerian universities. It found that comprehensive training not only imbues teachers with the basic tools of pedagogy but also inculcates a learning environment that encourages student retention and academic success. Differences between trained and untrained teachers revealed the strong need for the institution to place an immediate emphasis on developing and implementing solid training programs that would address the problems educators face in different contexts.

The sharing of experiences with Spanish students highlighted valuable educational practices that can be applied to improve the teacher training process in Nigeria. Greater communication and leadership competencies among Spanish students strongly suggest that the institutionalisation of such best practices into Nigerian educational frameworks should yield sizable results. The framework would highlight soft skills, e.g. team teamwork and ethical awareness, as part of the generative education approach by Mannese (2023). Since this approach emphasises not only knowledge acquisition but the development of individual talent and social competence, holistic education is fostered. The qualitative data collected from focus group discussions underscores the value of community involvement in teacher education. Members noted that educators who build relationships with the community and grasp the socio-economic conditions of the learners are most effective in promoting learning support. This finding is key, as it underscores the need for local context and community input to be incorporated into any teacher training program.

REFERENCES

- Abuya, B., Oketch, M., & Musyoka, P. (2013). Why do pupils drop out when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 177-191 <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.707458>
- Adaralegbe, A. (1972). A Philosophy for Nigerian Education: Proceedings. 740-762.
- Bastos, S. M., Silva, M. M., & Caggiano, V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2324-2335.
- Buffardi, A., & Taddeo, G. (2017). The Web 2.0 skills of Italian students: An empirical study in Southern Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 45-76.
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & González-Bernal, J. (2020). Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students' Self-Evaluations Indicate Differences Between Groups. *Sustainability*, 12(10), 4031.

Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and connectedness in dropout intention in a sample of Italian college students. *Education Sciences*, 14(1), 67 <https://doi.org/10.3390/educsci14010067>

Commonwealth of Learning. (2022). Open educational resources in the Commonwealth 2021. <http://oasis.col.org/handle/11599/4009>

Cruz E, Cozman FG, Souza W, et al. The impact of teenage pregnancy on school dropout in Brazil: a Bayesian network approach. *BMC Public Health*. 2021; 21: 1850 <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11878-3>

FAO and the Sustainable Development Goals. (2022). Achieving the 2030 Agenda through the empowerment of local communities. *Food and Agriculture Organisation*. <https://doi.org/10.4060/cc2063en>

Federal Republic of Nigeria. (2014). *National policy on education* (NPE). NERDC Publishers Abuja.

Falcone, G., Ragusa, A., & Guglielmucci, F. (2025). Dreaming Peace: Oniricopolitics, Imagination, and the Ethics That Caring Is Done With. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(Journal of Health Care Education in Practice VOL. 7/1), 87–96.

González-Bernal, J. J., Rodríguez-Fernández, P., Santamaría-Peláez, M., González-Santos, J., León-del-Barco, B., Minguez, L. A., & Soto-Cámara, R. (2021). Life satisfaction during forced social distancing and home confinement derived from the COVID-19 pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1474.

Gokli, A. A. (2022). Teaching and Communicating with Millennial Learners. In *Image-Based Teaching: Techniques, Tips and Tricks* (pp. 15–31). Cham: Springer International Publishing.

Han, F., & Ellis, R. A. (2020). Blended learning design: A case study in the higher education sector. *Educational Technology & Society*, 23(3), 1-12.

Luan, L., Hwang, G. J., Yi, Y., Lu, Z., & Jing, B. (2024). The effects of a self-developed virtual reality environment on college EFL learners' vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 1–12.

Mannese, E. (2025). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 1-xx.

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus* (pp. 1–389). Pensa MultiMedia.

Mannese, E., Violante, L., Buttafuoco, P. (2021). Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 3(1).

Mannese, E., Elia, G., Agagiù, C., Balzano, G., Balzano, V., Barone, S. L., ... & Urbani, C. (2025). Pedagogia e Orientamento Generativo. Costruire Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 7(1).

National Institute for the Evaluation of the Educational and Training System. Rapporto INVALSI 2024. Available online:

https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf (accessed on 21 October 2024).

National Institute for the Evaluation of the Educational and Training System. Rapporto INVALSI 2022. Available online:

https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf (accessed on 21 October 2024)

OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

Olvera-Fernández, J., Montes-Rodríguez, R., & Ocaña-Fernández, A. (2023). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1), 3–19.

Ragusa, A., Bastos, S. M., & Caggiano, V. (2024). Levelling up leadership: Harnessing gamification to cultivate soft skills in Italian and Portuguese master's students. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(3), 25–37.

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez-Mínguez, L. A., ... & Fernández-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1073529.

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez, M. (2022). Higher education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10699.

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., & Navarro, N. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529.

Schwab, K. (2024). 8. The Fourth Industrial Revolution-What It Means and How to Respond. *Handbook of Research on Strategic Leadership in the Fourth Industrial Revolution*, 29.

Schleutker, K. J., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Luján, J. L. P. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 123–144.

Tanveer, M., Hassan, S., & Bhaumik, A. (2020). Academic policy regarding sustainability and artificial intelligence (AI). *Sustainability*, 12(22), 9435.

Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle in Physical Education. *Nutrients*, 11(11), 2594.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.

World Economic Forum, J. (2020). The future of jobs report 2020. *Retrieved from Geneva*.

UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved March 13, 2020, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO. (2020b). Exams and Assessments in the COVID-19 Crisis: Fairness at the Centre. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/exams-and-assessments-covid-19-crisis-fairness-centre>

ACKNOWLEDGE

Graziella Falcone is author of *Introduction*, *Theoretical Framework* and *Increasing the digital capabilities of Spanish Universities* sections, Humphrey Akanazu is the author of *Teacher training in Nigerian Universities*, *The applied Research* and *Conclusions* sections and editing and collecting data entry.

Biblioteche pubbliche e orientamento generativo: Advocacy sociale e narrazioni territoriali per l'emersione del sé e dei talenti

Public libraries and Generative guidance: Advocacy and Territorial Narratives for the Self and Talents discovery process

Rossella Franciolapilla

Università degli Studi di Foggia, Italia, rossella.franciolapilla@unifg.it

ABSTRACT

Il presente contributo analizza i legami tra il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) e le biblioteche pubbliche intese come dispositivi di orientamento territoriale.

In particolare, il contributo evidenzia le potenzialità generative dell'azione di advocacy sociale delle biblioteche pubbliche nel processo di emersione dei talenti, attraverso la valorizzazione dell'eredità culturale e delle narrazioni territoriali.

La dimensione educativo-formativa dell'advocacy assume carattere pedagogico quando, realizzando l'incontro tra storia individuale e memoria collettiva, crea le condizioni per nuove narrazioni identitarie. Il territorio diventa mediatore simbolico dell'orientamento, mentre la biblioteca attraverso la mediazione culturale e narrativa, facilita processi di "metaforizzazione" (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023).

ABSTRACT

This contribution explores the connections between the paradigm of Generative Pedagogy (Mannese, 2023) and public libraries conceived as territorial devices for guidance. It focuses on the generative potential of public libraries' social advocacy action in the talent discovery process. The educational and formative dimension of advocacy acquires pedagogical significance when, by enabling the encounter between individual stories and collective memory, it creates the conditions for new identity narratives to emerge. From this perspective, the territory becomes a symbolic mediator of guidance, while the library, through cultural and narrative mediation, facilitates processes of metaphorization that support personal development and life design (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023).

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Pedagogia Generativa; Advocacy Sociale, Biblioteche Pubbliche; Dispositivo di Orientamento Territoriale; Metaforizzazione

Generative Pedagogy; Social Advocacy; Public Libraries; Device for Territorial Guidance; Metaphorization Process

INTRODUZIONE

Il presente contributo propone una riflessione sul ruolo della biblioteca pubblica come dispositivo territoriale in grado di promuovere l'orientamento generativo per valorizzare talenti, immaginazione e appartenenze. Nonostante esista una vasta letteratura sul tema dell'orientamento, il ruolo della biblioteca pubblica come dispositivo generativo rimane concettualmente poco esplorato. Le prospettive tradizionali tendono infatti a privilegiare contesti formali e strumenti standardizzati, trascurando il potenziale pedagogico delle biblioteche, intese come luoghi di mediazione simbolica e culturale.

Il contributo propone una lettura del paradigma della Pedagogia Generativa applicato al contesto bibliotecario, per interpretarne la funzione di dispositivo di orientamento radicato nel territorio.

Nella società complessa, definita da Bauman “modernità liquida” (Bauman, 2011), emergono nuovi bisogni orientativi che richiedono approcci capaci di favorire lo sviluppo multidimensionale del soggetto in stretta connessione con il territorio di appartenenza.

La Pedagogia Generativa, il cui paradigma trova fondamento scientifico negli studi delle neuroscienze dinamiche e nella fisica di Prigogine, nella cultura esternalista di Alva Noë e nella teoria del cervello incarnato di Siegel (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023) pone le basi per un ripensamento verso una pedagogia capace di generare processi di empowerment. Riprendendo il concetto di struttura dissipativa di Prigogine (1997), la Pedagogia Generativa considera la complessità e l'imprevedibilità dell'uomo come elementi di “un cammino senza confini” (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023, p.108).

Il presente contributo esplora il ruolo e la funzione della biblioteca pubblica, non più intesa come luogo statico, ma custode di un patrimonio vivo. Già nel 1931, Shiyali Ramamrita Ranganathan con la quinta legge affermava che “la biblioteca è un organismo che cresce” (2010, p.283).

La biblioteca pubblica, attraverso l'advocacy sociale può configurarsi come mediatore di orientamento narrativo e auto-orientamento, contrastando le povertà educative e valorizzando i talenti.

ORIENTAMENTO NELLA SOCIETÀ LIQUIDA: CENNI E TRANSIZIONI EPISTEMOLOGICHE

Il termine orientamento, dal latino *oriens* (oriente) e *oriri* (sorgere), evoca un processo di rinascita. Questa dimensione generativa assume rilevanza se consideriamo come nel corso della storia ogni società abbia messo in atto pratiche di orientamento in tipi e forme diverse, a seconda delle caratteristiche culturali, sociali, politiche ed etiche.

È tuttavia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento che si assiste ad una svolta decisiva: le democrazie liberali, il positivismo e l'attivismo deweyano ridefiniscono il soggetto come attivo e interagente con l'ambiente, in cui le variabili culturali plasmano le rappresentazioni simboliche del mondo (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

In questo contesto di trasformazione, l'orientamento diventa strumento di politica sociale e le biblioteche sostengono il reinserimento dei soggetti più svantaggiati, offrendo servizi di informazione di comunità (Cognigni, 2014).

Questo ruolo si consolida ulteriormente nel 1970 quando l'UNESCO definisce l'orientamento, sancendo una svolta:

Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana (UNESCO, 1970).

L'orientamento assume carattere progettuale in cui soggetto e territorio di appartenenza, uniti in modo sinergico, promuovono crescita e valorizzazione di talenti. L'orientamento si apre alla complessità, intesa come “categoria pedagogica” e “paradigma formativo di una scienza di nessi e contaminazioni” (Loiodice, 2019, p.18-20). Morin afferma a proposito del pensiero complesso: “[...] è il pensiero che vuole superare la confusione, la complicazione e la difficoltà di pensare, con l'aiuto di un pensiero organizzatore: separatore e reliante” (2014, p.79).

L'orientamento richiede di dotarsi di strumenti capaci di dialogare con la complessità e restituire nuove significazioni alle rappresentazioni e soprattutto al vissuto del soggetto, attivando nuovi spazi creativi per la scoperta e l'attivazione del sé.

Le biblioteche, “piazze del sapere” (Agnoli, 2010), si offrono dunque come presidi generativi di “beni simbolici” (Agnoli, 2022, p.33) capaci di realizzare un “progetto formativo integrale” che preserva ed espande le sfere della vita personale, assicurando quella “vitalità e quella tensione esistenziale” necessari per contrastare ogni cristallizzazione della personalità (Frabboni in Bonetta, Cambi, Frabboni & Pinto Minerva, 2003, p.237). È in questa prospettiva che la Pedagogia Generativa ed il Protocollo Generativo e dei Sistemi Organizzativi trovano nelle biblioteche pubbliche un contesto privilegiato di applicazione, dove territorio, memoria e narrazione diventano dispositivi per l'emersione dei talenti e l'orientamento del soggetto verso nuovi orizzonti di senso.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA: FONDAMENTI EPISTEMOLOGICI

La dimensione relazionale dell'educazione generativa

La pedagogia Generativa è intesa come:

un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del ‘fine in vista’, attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo (Mannese, 2022).

Tale processo si manifesta nell'emersione di talenti attivabili attraverso percorsi autobiografici, metodologia a cui la Pedagogia Generativa è legata. In questo quadro evolutivo, la complessità della società liquida richiede l'evoluzione verso l'*Homo Generativus* (Ricciardi, 2024, p.19), capace di plasticità dinamica e trasformazione, che supera la concezione tradizionale di *Homo Sapiens* per abbracciare una dimensione sistemica e interconnessa, in grado di generare nuovi saperi e talenti.

Mannese ricorda che per essere generativo è necessario un “processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento [...]” (2023, p.2). Ciò porta a riflettere sull'aspetto relazionale dell'azione educativa: la fiducia. La fiducia è riconoscimento reciproco e dialogo. “Fides è il sostantivo di credo” (Balzano, 2019, p.62), ma nel tempo *fides* si è arricchito di sfumature e significati come lealtà, onore, fiducia assumendo un'accezione più laica e moderna (ibidem). L'etimologia del termine distingue nettamente l'avere fede e l'avere fiducia. Come osserva George Simmel (1989), la fiducia nasce dal limite umano e richiede apertura all'altro.

È in questo contesto di crisi relazionale che le biblioteche pubbliche, istituzioni legate al territorio e alla comunità, si configurano come presidi di continuità culturale e spazi di mediazione pedagogica per l'elaborazione narrativa delle esperienze territoriali. Tuttavia, per svolgere questa funzione devono affrontare la sfida di ritagliarsi un posto nel *vivere-con* (in Annacontini et.al, Annacontini, 2013), condizione costitutiva dell'agire educativo.

La questione di fiducia si pone, in tal senso, come questione fondamentale con importanti ricadute sul tema/problema della prassi pedagogica, ovvero di un agire che non può essere considerato semplicemente indifferente, astorico, neutrale o banalmente tecnico, ma che, invece, si definisce caso per caso, in relazione a una intenzionalità/responsabilità soggettiva non meno che professionale che, oggi, è quanto mai necessario si dimostri portatrice di valori della critica riflessiva e del dialogo, in grado di essere argomentata e comunicabile da parte, naturalmente, della funzione educante (ivi, p.31).

Di fronte alla complessità dell'agire educativo nella società liquida si rende necessario identificare nuove risorse e mediatori capaci di ricostruire senso e appartenenza. L'eredità culturale territoriale, custodito dalle biblioteche pubbliche, può trasformare la crisi della fiducia in opportunità generativa di nuovi legami e progettualità.

Narrazione, memoria e territorio: i dispositivi generativi dell'orientamento

Proprio in questa direzione, la narrazione assume un ruolo strategico.

Per il paradigma della Pedagogia Generativa, la narrazione non è solo un atto comunicativo, ma un dispositivo epistemologico che consente di reinterpretare il vissuto, riattivare la memoria e immaginare nuovi orizzonti. In questa prospettiva, diventa approccio privilegiato dell'orientamento generativo.

Il *Protocollo metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi* (O.Ge.S.O.) traduce in pratiche i principi teorici della Pedagogia Generativa, soprattutto nei contesti segnati da povertà educative e divari territoriali. Si fonda su pratiche narrative, riflessive e partecipative che connettono il soggetto al territorio, orientate alla cura dell'altro, alla valorizzazione dei talenti e allo sviluppo di "comunità pensanti" (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021).

Il protocollo O.Ge.S.O. promuove ambienti di apprendimento come spazi generativi di senso e potenzialità (Ricciardi, 2024), e offre al bibliotecario un quadro operativo per agire da facilitatore di traiettorie generative.

Le narrazioni territoriali, mediate dalle biblioteche pubbliche, diventano strumenti per l'attivazione della progettualità generativa, realizzando l'incontro tra storia individuale e patrimonio collettivo, condizione essenziale per il *flourishing* umano nella sua relazione evolutiva con un "mondo senza confini" (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023, p.107).

In questa linea, Bergson (2011) distingue il passato, che non agisce più, dalla memoria, capace invece di rinnovare il presente. Scrive Manuela Ladogana: "[Ma] il narrarsi serve anche per ripensare agli eventi dolorosi che hanno segnato l'esistenza scoprendo i vuoti che hanno aperto ma intravedendo la possibilità di poterli riempire con nuove esperienze" (2020, p.52). La memoria, quindi, custodisce ciò che non vogliamo perdere e, attraverso la narrazione, acquista nuova forza nel rapporto con sé e con l'altro. Per dirla con Balzano: "[...] Ciò che rammentiamo ha la possibilità di mutare il presente e noi stessi" (Balzano, 2019, p.39). Le biblioteche custodiscono così un enorme patrimonio educativo che, se valorizzato, può favorire nuove interpretazioni culturali e attivare processi generativi di comunità.

IL TERRITORIO E IL PATRIMONIO CULTURALE COME MEDIATORI DELL'ORIENTAMENTO GENERATIVO

Per comprendere come il territorio possa diventare mediatore per l'orientamento generativo, è fondamentale chiarire l'influenza della cultura nella costruzione dell'identità.

Gustavo Zagrebelsky, costituzionalista, nel libro "Fondata sulla cultura. Arte, scienza e Costituzione" (2014), definisce la cultura come un fatto sociale, ovvero, non c'è cultura senza relazioni. Ricordando l'art. 33, comma1, della nostra Costituzione "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento" definisce la cultura una delle tre funzioni sociali, insieme a politica ed economia. L'impegno e la responsabilità dello Stato sono far sì che le tre dimensioni dialoghino tra loro, senza

una separazione netta, ma mantenendo la loro reciproca indipendenza. L'economia garantisce il sostentamento della collettività attraverso la realizzazione di beni e servizi necessari alla vita e al benessere dei cittadini; la politica ha il potere di definire le regole di ordine pubblico, infine la cultura è in grado di creare senso di appartenenza condiviso attraverso il dialogo e la condivisione dei membri, crea significati, valori e identità che trasformano un insieme di individui in una vera e propria comunità. La cultura, quindi, non è un fatto individuale ma un'azione collettiva. L'equilibrio tra le tre dimensioni è fondamentale per la salute democratica (Zagrebel'sky, 2014).

La riconfigurazione delle biblioteche pubbliche come dispositivi di orientamento territoriale rappresenta una risposta innovativa alle sfide poste dalla società contemporanea. In questa prospettiva, l'integrazione tra paradigma generativo, orientamento generativo e approccio autobiografico quale strumento fondamentale per la conoscenza di sé trova una connessione con l'azione di advocacy bibliotecaria e il suo impatto nella dimensione educativo-formativa in grado di produrre a livello territoriale nuove dinamiche, creando prospettive inedite per la scoperta e lo sviluppo di talenti, desideri e aspirazioni nascoste.

Per delineare concretamente questo quadro di riferimento, è utile richiamare la definizione di patrimonio culturale fornita dal Codice dei beni culturali e del paesaggio. Si definisce patrimonio culturale l'insieme dei:

beni culturali e dei beni paesaggistici. Sono beni culturali le cose immobili e mobili che (...) presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico e le altre cose individuate dalla legge o in base alla legge quali testimonianze aventi valore di civiltà (Ministero dei Beni culturali, delle Attività culturali e del Turismo, art.2, c.2).

Il patrimonio culturale non è dunque composto da soli elementi materiali come monumenti, statue, libri, documenti, ma anche da tutto ciò che non ha una forma ben definita, anzi è soggetta a continue influenze come ad esempio le feste, i riti religiosi. Questi sono beni demoeetnoantropologici (Cognigni, 2014, p.41) e sono parte del patrimonio culturale di un paese.

Alla luce di questa duplice natura, tutelare quindi i beni culturali, non significa solo custodirli in luoghi sicuri e dare loro la giusta collocazione, ma significa anche far in modo che questi abbiano occasioni per nutrirsi ed evolversi, proprio come avviene per gli organismi viventi. Nutrire l'eredità culturale delle biblioteche pubbliche significa valorizzare la loro immagine e la loro funzione educativa, creando riconoscimento presso la comunità. L'evoluzione del patrimonio culturale ha tanto in comune con il processo di definizione e reinterpretazione delle identità. Rappresenta un elemento essenziale che permette di rafforzare il senso di appartenenza del soggetto. Usando le parole di Cognigni:

Il patrimonio diventa, [...] una “categoria analitica e interpretativa preziosa capace di cogliere le implicazioni soggettive e collettive di fenomeni che nelle forme della storia trovano importanti espressioni” determinando un incessante ripensamento, dei suoi significati e dell'orizzonte simbolico e valoriale che esso rappresenta “capace di esprimere il cambiamento, ma soprattutto di sollecitare esso stesso mutamento”. Il patrimonio ha a che fare con il passato e il futuro delle comunità. Esso diventa per questo “uno dei più potenti serbatoi di futuro”, ma anche “uno dei più terribili banchi di prova, che l'umanità abbia saputo creare”. (Cognigni, 2014, p.43).

A titolo esemplificativo, si può immaginare una biblioteca pubblica che, attraverso programmi di lettura comunitaria e laboratori di narrazione, raccolga storie di vita legate al patrimonio locale, trasformandole in percorsi di orientamento per i giovani del territorio. In questo quadro, la biblioteca non è soltanto un luogo di conservazione e accesso all'informazione, ma diventa un laboratorio generativo in cui storia individuale e memoria collettiva si intrecciano, favorendo processi di scoperta di sé e di progettazione del futuro.

LA BIBLIOTECA PUBBLICA: DALL'IMPATTO ALL'ADVOCACY PER LA SOSTENIBILITÀ CULTURALE

A tal proposito, il Manifesto IFLA-UNESCO delle biblioteche pubbliche propone una definizione del ruolo assegnato alle biblioteche pubbliche molto chiara:

La biblioteca pubblica, porta d'accesso locale alla conoscenza, crea i presupposti di base per l'apprendimento permanente, l'autonomia nel processo decisionale e lo sviluppo culturale dell'individuo e dei gruppi sociali. Essa è alla base di società di conoscenza sane, in quanto favorisce l'accesso e consente la creazione e la condivisione di conoscenze di ogni tipo, comprese quelle scientifiche e locali, senza barriere commerciali, tecnologiche o legali (IFLA, 2022).

Negli ultimi dieci anni, anche in Italia si è sviluppato un notevole interesse verso la comprensione dell'“impatto in potenza” (Di Domenico, 2012) delle biblioteche pubbliche inteso come la capacità di attivare un cambiamento nella vita delle persone. Il tema dell'impatto e di conseguenza del ruolo sociale e culturale delle biblioteche, delle ricadute delle loro azioni in termini di miglioramenti della qualità di vita alle persone è fortemente legato all'identità di ciascuno e all'immaginario.

Di conseguenza, le riflessioni in ambito biblioteconomico si sono orientate verso valutazioni qualitative delle biblioteche, utilizzando tecniche prevalentemente narrative (Faggiolani, 2012).

Non è più importante dunque sapere il numero dei libri presi in prestito per affermare la buona salute di una biblioteca e dei suoi servizi, ma è fondamentale comprendere se quei libri siano stati letti e quali le ricadute in termini di sviluppo sostenibile culturale e sociale del singolo e dell'intera comunità. Affinché tali obiettivi siano raggiunti, ricordiamo è di fondamentale importanza la fase progettuale a cui non sempre i bibliotecari risultano adeguatamente formati.

In ambito biblioteconomico, per advocacy si intende una serie di azioni messe in atto attraverso strategie di comunicazione, di marketing, di pubbliche relazioni, finalizzate ad accrescere i finanziamenti e il potere delle biblioteche e bibliotecari (Faggiolani, 2012, p.212). Si tratta di azioni messe in atto dalla biblioteca per valorizzare la propria immagine e restituire agli utenti, ma anche amministrazioni e stakeholders in generale, risposte ai loro bisogni, non più solo informativi, ma di riconoscimento sociale e di benessere (Faggiolani, 2019). L'advocacy nasce quindi dall'esigenza di voler promuovere il riconoscimento del valore e del ruolo sociale delle biblioteche (Boretti, 2004) non solo per ricevere fondi, ma per sostenerne il valore educativo.

Una ricerca della Global Libraries della Fondazione Bill & Melinda Gates (Cottrill, J., Letelier, F., Blanco, P. A., García, H., Chirnov, M., Tkachuk, Y., & Triyono, 2015) ha dimostrato come l'integrazione tra i risultati ottenuti dalla misurazione dell'impatto e quelli dell'advocacy rappresenti un'opportunità decisiva per la sostenibilità delle biblioteche pubbliche. Analizzando le esperienze condotte in diversi paesi come Cile, Colombia, Ucraina, Indonesia, Romania ed altri è stato evidenziato come la raccolta sistematica dei dati qualitativi e quantitativi sull'impatto sociale ed economico delle biblioteche (es. supporto all'occupazione, servizi per l'inclusione) costituiscano le evidenze di base per convincere i decisori politici a garantire finanziamenti a lungo termine. La ricerca ha dunque evidenziato una stretta correlazione tra impatto e azioni di advocacy, attestando che, quando i dati relativi all'impatto sono concretamente identificabili e le azioni di advocacy risultano comunicativamente efficaci, si creano le condizioni tali per i cui i governi sono favorevoli ad investimenti e a politiche sostenibili.

Frank Huysmans e Marjolein Oomes (2013) nella loro analisi sull'impatto, hanno individuato cinque dimensioni dell'impatto derivante dall'uso delle biblioteche pubbliche: culturale, sociale, ambientale, educativo, economica e affettiva¹.

¹ Gli autori precisano che la natura dell'impatto affettivo è diversa dalle altre, perché si genera in maniera diversa. Possono essere generati direttamente dall'uso della biblioteca (es. piacere, divertimento, senso di benessere), ma anche come

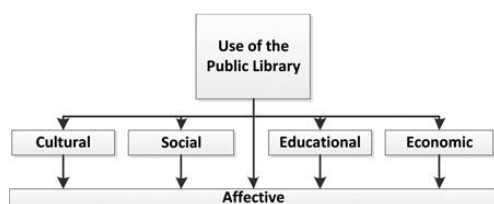


Figura 1. Schematizzazione delle principali aree di impatto (Huysmans & Oomes, 2013)

L'azione di advocacy bibliotecaria, nella dimensione educativo-formativa dell'impatto, si configura come pratica pedagogica dalle potenzialità generative elevate quando riesce a creare le condizioni e gli spazi per l'emersione di nuove narrazioni identitarie attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale. In questa prospettiva, il bibliotecario non si limita a fornire servizi informativi, ma diventa facilitatore di processi di empowerment e scoperta dei talenti individuali e comunitari.

Valorizzare le narrazioni territoriali come strumento di auto-conoscenza crea spazi di dialogo intergenerazionale per donare "bene comune" (Ladogana, 2020, p.82) e promuove processi partecipativi di reinterpretazione del patrimonio culturale. Il territorio, nella prospettiva della pedagogia generativa, non è semplicemente uno spazio fisico in cui si colloca la biblioteca, ma diventa mediatore simbolico dell'orientamento, luogo di stratificazione di significati che attendono di essere riattivati attraverso processi narrativi e interpretativi.

La biblioteca pubblica, radicata nel territorio, può facilitare quel processo di metaforizzazione che Mannese identifica come fondamentale per l'attivazione delle potenzialità generative (Mannese, Lombardi, & Marigliano, 2023). Attraverso la mediazione bibliotecaria, i soggetti possono accedere a quella creatività latente ed emergente che si trova nello spazio tra memoria individuale e patrimonio collettivo. Il racconto delle storie territoriali permette di riconnettersi con le proprie radici identitarie e, contemporaneamente, immaginare nuove possibili prospettive di sviluppo personale e comunitario. Per dirla con Balzano: "La funzione etica della memoria, dunque, ne sancisce anche la sua dimensione pubblica: salviamo ciò che per la sua ricchezza di senso può illustrare una condizione attuale, ciò che non abbiamo ancora analizzato a sufficienza, ciò che è giusto non dimenticare [...]" (2019, p.36).

CONCLUSIONI

Le riflessioni fin qui proposte esaltano le dimensioni trasformative e relazionali del paradigma della Pedagogia Generativa applicato all'orientamento, capace di coniugare un soggetto a più dimensioni all'interno di un percorso senza confini, in cui esso stesso è agente ed esploratore di nuove potenzialità. Di fronte alle sfide di una società liquida e alla frammentazione relazionale, diventa prioritario riqualificare il ruolo culturale delle biblioteche pubbliche grazie ad azioni di advocacy che valorizzino l'impatto educativo e formativo.

Nel quadro di ripensamento dell'orientamento come processo generativo, la biblioteca pubblica si propone come dispositivo territoriale che, attraverso la narrazione, diventa ponte col passato e memoria culturale del territorio, attivando processi generativi di valorizzazione del soggetto.

In questa prospettiva, le biblioteche pubbliche possono essere ripensate come infrastrutture pedagogiche generative, capaci di attivare empowerment e di costruire comunità pensanti. Tale approccio apre spazi per ulteriori ricerche sulla mediazione narrativa e sollecita politiche culturali che riconoscano e sostengano il ruolo strategico delle biblioteche come luoghi di innovazione educativa, inclusione sociale e valorizzazione dei talenti.

conseguenza dei risultati ottenuti dalle altre dimensioni (es. raggiungere un obiettivo educativo grazie alla biblioteca aumenta la fiducia in sé stessi). Per tale ragione, nella rappresentazione proposta dai due autori è posizionata in un livello inferiore.

BIBLIOGRAFIA

- Agnoli, A. (2010). *Le piazze del sapere*. Roma: Laterza.
- Agnoli, A. (2022). *Conoscere la biblioteca*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Annacontini, G., & Galelli, R. (2013). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Annacontini, G., & Rodríguez-Illera, J. L. (2018). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano: Mimesis.
- Annacontini, G., Dato, D., De Serio, B., Ladogana, M., Loiodice, I., Lopez, A.G. (2013). *Pedagogia bianca*. Bari: Progedit.
- Balzano, M. (2019). *Le parole sono importanti*. Torino: Einaudi.
- Batini, F. (2020). *Orientamento. Che cosa è, come e perché farlo a scuola*. Arezzo: LAaV, Associazione Pratika Arezzo.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma: Laterza.
- Bergson, H. (2011). *Materia e memoria*. Roma: Laterza.
- Bonetta, G., Cambi, F., Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (Eds.). (2003). *Educazione e modernità pedagogica: Studi in onore di Giacomo Cives*. Pisa: ETS.
- Boretti, E. (2004). @lla tua biblioteca: tra promozione e advocacy. Cosa fare per sostenere l'immagine e il valore delle biblioteche italiane? 51° Congresso nazionale AIB.
<https://www.aib.it/aib/congr/c51/intervbor.htm>
- Byung-Chul, H. (2013). *La crisi della narrazione*. Torino: Einaudi.
- Cognigni, C. (2014). *L'azione culturale della biblioteca pubblica*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cottrill, J., Letelier, F., Blanco, P. A., García, H., Chiranov, M., Tkachuk, Y., & Triyono. (2015). From impact to advocacy: working together toward public library sustainability. *Performance Measurement and Metrics*, 16(2), 159-176.
- Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo, F. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- Di Domenico, G. (2012). *Biblioteche e saperi*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Faggiolani, C. (2012). *La ricerca qualitativa per le biblioteche*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Faggiolani, C. (2019). *Conoscere gli utenti per comunicare la biblioteca*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Faggiolani, C. (2019). Misurare, valutare, raccontare le biblioteche italiane oggi, guardando ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs). *Biblioteche oggi Trends*, 5(1), 68-80.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma: Laterza.
- Huysmans, F., & Oomes, M. (2013). Measuring the public library's societal value: A methodological research program. *IFLA Journal*, 39(2), 168-177.
- IFLA. (2022). *Manifesto IFLA-UNESCO delle biblioteche pubbliche 2022*. L'Aia: IFLA.
- Ladogana, M. (2020). *Il tempo "scelto"*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2021). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

- Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra orientamento e lavoro. Generatività-confine-progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 1-2.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo: Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Violante, L., & Buttafuoco, P. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della pedagogia generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.
- Ministero dei Beni, delle Attività culturali e del Turismo. (n.d.). *Codice dei beni culturali e del paesaggio*. <https://www.soprintendenzapdve.beniculturali.it/faq-come-fare-per/che-cosa-si-intende-per-bene-culturale/>
- Montepeloso, R., & Tommaso, P. (2019). Ruolo e valore sociale di una biblioteca pubblica: il caso di Senigallia. *Biblioteche oggi Trends*, 5(1), 12-25.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ranganathan, S. R., Toti, L., & Solimine, G. (2010). *Le cinque leggi della biblioteconomia*. Firenze: Le Lettere.
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia generativa, sistemi educativi e territorio tra divari, povertà e ineguaglianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88-97.
- Simmel, G. (1989). *Sociologia*. Torino: Edizioni di Comunità.
- UNESCO. (1970). Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento (Congresso UNESCO di Bratislava del 1970). UNESCO.
- Zagrebelsky, G. (2014). *Fondata sulla cultura. Arte, scienza e Costituzione*. Torino: Einaudi.

Nuove traiettorie di vita: ripensare l'orientamento come generatività pedagogica

New Life Trajectories: Rethinking Guidance as Pedagogical Generativity

Danilo Grasso

Università di Foggia, Italia, danilo.grasso@unifg.it

ABSTRACT

Orientare significa guidare un individuo nella costruzione e nella realizzazione di un percorso di vita che tuteli la propria interiorità e identità, in un'ottica di *lifelong guidance*. Muovendosi da modelli teorici che valorizzano l'*empowerment* e lo sviluppo dei talenti individuali, l'orientamento si configura come processo di generatività pedagogica, apripista per nuovi percorsi di crescita del sé e di co-costruzione del proprio progetto di vita. La pedagogia generativa, attraverso una riflessione teorica ed epistemologica, individua spazi di inedita riflessione per riorientare il presente, rivelando opportunità e potenzialità latenti e contribuendo alla concreta realizzazione di possibili futuri.

ABSTRACT

Guiding an individual involves helping them construct and realise a life path that safeguards their inner self and identity, with the aim of providing lifelong guidance. Moving away from theoretical models that emphasise empowerment and the development of individual talents, guidance is reconceptualised as a process of pedagogical generativity. This paves the way for new avenues of personal growth and the collaborative development of one's life project. Through theoretical and epistemological reflection, generative pedagogy identifies new areas for consideration to help reorient the present, revealing latent opportunities and potential, and contributing to the realisation of possible futures.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Orientamento; Pedagogia Generativa; Agency; Talento; Progetto di vita.

Orientation; Generative Pedagogy; Agency; Talent; Life Project.

INTRODUZIONE

In un periodo storico segnato da un profondo senso di disorientamento, complessità e incertezze (Morin, *Insegnare a Vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, 2015) è necessario ri-pensare l'orientamento come un percorso di sviluppo personale ed educativo.

L'obiettivo primario è promuovere l'esplorazione e la consapevolezza di sé, valorizzando i propri talenti (Karpov, 2015). Muovendosi in un'ottica pedagogica generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019,

2021, 2023, 2025), l'orientamento consente di sviluppare una mentalità trasformativa e dinamica e di riconfigurare in una prospettiva evolutiva la co-costruzione di sé e delle proprie potenzialità inespresse.

L'orientamento come processo di generatività pedagogica

L'orientamento, inteso come generatività pedagogica, delinea nuovi percorsi esistenziali (Zhang *et alii*, 2022). Attraverso una riflessione introspettiva ed esplorativa delle proprie competenze e dei propri obiettivi di vita, l'individuo assume una concreta emancipazione personale e una consapevolezza identitaria, capace di comprendere, percorrere e fronteggiare ogni possibile scenario futuro.

In tal senso, si evince come la pedagogia generativa abbraccia due sinergiche dimensioni: lo sviluppo individuale e la responsabilità sociale. In una prospettiva di *lifelong learning* e *lifewide learning*,

Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana (Bratislava, 1970).

L'orientamento genera comunità pensanti ed individui che rivelano, comprendono e sviluppano i propri sottili talenti, allontanandosi da un sistema che si predispone nel “creare emarginazioni e derivate esistenziali” (Mannese, 2019, p. 15).

La pedagogia generativa contribuisce a promuovere *empowerment* ed *agency* personale, prendendo coscienza di sé, delle proprie possibilità ed opportunità di vita, delle proprie competenze. La stessa Mannese sottolinea come

nell'apprendimento generativo, facendo leva sull'esperienza, l'interazione sociale e lo sviluppo di abilità trasversali come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la capacità decisionale, il lavoro di squadra, la comunicazione e la negoziazione. Queste modalità aumentano anche l'interesse, la motivazione, e le prospettive di occupabilità degli studenti. [...] La Generatività favorisc[e] l'equità morale, la comunicazione interpersonale e lo sviluppo di un pensiero orientato all'abilità. [...] Il dualismo tra pratica e creatività emerge come un fenomeno che favorisce lo sviluppo sociale, suggerendo che la formazione debba essere vista come un processo generativo, capace di plasmare l'azione e generare trasformazione (2023, pp. 42-48).

Dalle parole di Emiliana Mannese emerge la necessità di porre il soggetto al centro del proprio percorso professionale, formativo e di vita, mediante un approccio esperienziale e dinamico, che valorizza ed esplora le competenze celate ed inespresse in ogni persona.

In tal senso, l'orientamento non si configura più come strumentale ma generativo di innovative metodologie educative, al fine di individuare le potenzialità del singolo e ripensare il proprio progetto di vita e il proprio futuro.

La pedagogia generativa apre spazi inesplorati per riflettere e riorientare il presente, rivelando opportunità e potenzialità latenti, contribuendo alla concreta realizzazione di possibili futuri (Santuccio, 2024).

Nell'identificazione e nello sviluppo dei talenti personali, Quaglino sottolinea l'importanza di promuovere le abilità e le capacità di ogni individuo nei contesti formali, non formali e informali con

metodi centrati sulle competenze e sull'organizzazione [...], a partire così da Capacity building, Didattica per situazioni [...], Action Learning, Autocaso, Comunità di pratica, Gruppo facilitato, oltre a ulteriori nuove proposte esemplificate dal Viaggio etnografico. [...] [E] metodi centrati sulla persona che comprendono tutte quelle soluzioni metodologiche al confine tra formazione e educazione, per le quali il contesto di riferimento per l'apprendimento è anzitutto il “soggetto” (Ed., 2014, pp. XXVIII-XXIX).

Tali approcci metodologici enfatizzano la centralità della persona nei processi di apprendimento e di orientamento. Vari sono gli organi istituzionali ed internazionali, quali il Consiglio Europeo (2017), il CEDEFOP (2023) e l'OECD (2025). Questi ultimi hanno individuato nello sviluppo delle competenze (Barone, 2024) un elemento cardine per promuovere la realizzazione di sé, implementare il proprio *empowerment*, ripensando l'orientamento in un'ottica generativa (Mannese, Lombardi, 2024).

In tal senso, la pedagogia generativa si configura come efficace strumento per fronteggiare le complessità formative ed educative odierne attraverso un apprendimento olistico, con l'obiettivo di realizzare scenari futuri possibili e sostenibili.

Orientare significa educare il soggetto a saper discernere e scegliere, a prendere piena consapevolezza delle proprie possibilità, nel raggiungimento di una personale libertà e autonomia, nella realizzazione del proprio progetto di vita in linea con i propri talenti e potenzialità. Le strategie e le prassi didattiche ed educative orientano l'individuo nell'acquisire competenze fondamentali di autonomia, libertà e pensiero critico (Sirignano, Annacontini, 2019).

Il processo orientativo non si delinea nella mera funzione strumentale, bensì generativa di nuovi orizzonti futuri e costruttrice di identità. La cornice concettuale sulla generatività pedagogica pone al centro l'*Homo Generativus* e le dimensioni dinamiche e trasformative dell'uomo, esplorando come

il principio di Generatività stabilisce un legame profondo tra l'essere umano e la Natura, sottolineando i limiti umani nonché la loro intrinseca appartenenza alla volontà di vita che pervade la specie. L'esistenza umana si snoda tra i poli di vita e morte, nella consapevolezza della finitezza ma con uno sguardo fiducioso verso il futuro. L'approccio umano alla Natura richiama quello greco, nel quale il soggetto, privo di potere autonomo, deve integrarsi nell'armonia del creato, lungo un percorso che valorizza la comunità e le relazioni attraverso cui si ottiene riconoscimento. L'identità emerge dal rapporto con l'altro. È dall'interazione reciproca che scaturisce l'essenza dell'individuo (Mannese, 2023, p. 47).

Da un punto di vista personale e professionale, la dimensione orientativa si rivela parte essenziale del vivere quotidiano. Attraverso l'*habitus* mentale dell'orientamento generativo, l'essere umano ha il compito e la possibilità di conoscere sé stesso, di implementare la propria *agency*, di rendersi consapevole del proprio percorso, contesto e progetto di vita. Attraverso un percorso di formazione e di crescita individuale, l'uomo diventa padrone di sé stesso e protagonista attivo e partecipativo nella propria comunità di appartenenza (Elia, 2008). L'orientamento generativo avvalorava il ruolo cruciale che ricopre la dimensione professionale per ogni persona durante le fasi dell'intera esistenza.

Si evidenzia come

l'obiettivo prioritario che ispira e sostiene l'elaborazione pedagogica e la correlata progettualità formativa non riguarda tanto l'efficienza tecnica, i risultati, la redditività e il fatturato, quanto in particolare la preservazione dell'anima del soggetto-al-lavoro, la tutela e la promozione della sua interiorità, la cura del suo bisogno di significato, la difesa della sua identità e integrità, la coltivazione della sua intelligenza emotiva e morale, con il convincimento che in ciò sta la possibilità per la persona di provare il piacere di lavorare, di lavorare meglio e, soprattutto di vivere meglio all'interno e al di fuori dell'organizzazione (Rossi, 2014, p. 31).

Emerge una profonda riflessione pedagogica su un modello di lavoro strettamente correlato al *welfare*, che diventa generativo di talento e innovazione. Orientare significa guidare ogni persona nella costruzione e nella realizzazione di un percorso di vita che tuteli la propria interiorità e identità, in un'ottica di *lifelong guidance*. L'intento fondamentale è coltivare gli interessi e le competenze valorizzate nel contesto lavorativo scelto come in ogni aspetto e momento della propria esistenza.

L'orientamento per generare talenti: riflessioni teoriche ed epistemologiche

Il concetto di orientamento generativo si fonda su vari paradigmi teorici tra cui: la pedagogia generativa di Emiliana Mannese, il modello costruttivista di orientamento di Vance Peavy e la teoria della strutturazione di Giddens.

Emiliana Mannese ridefinisce il concetto di orientamento da prescrittivo a generativo, applicando il paradigma della generatività di Erik Erikson ad un contesto educativo e formativo.

Il modello di Vance Peavy sottolinea come, per ogni individuo, l'orientamento è un continuo processo di creazione e scoperta della propria identità. Peavy enfatizza come

counselling assumes that an individual's life is evolving over time and is, to some extent, historical and drawn forward by imagined futures. The concept of life-planning is holistic and suggests that counselling is more appropriately viewed as a general activity since a person has a whole life rather than a fragmented life of unrelated activities. Thus counselling is a general method which should address the whole person rather than being broken into varieties of counselling such as educational, career, vocational, personal, etc. The assumption underlying life-planning is that a person always brings her whole life to the counselling session. While the person's concern may be with one aspect of her life - finding work, for example - other aspects of her life such as family relations, health, and training are invariably implicated and need to be brought into the counselling dialogue whenever they appear as relevant parts of the person's whole concern (Peavy, 1997, p. 22).

Nella teoria della strutturazione Giddens si focalizza sul concetto di *agency*, sullo sviluppo e il raggiungimento di una completa autonomia personale, sulla capacità di scegliere in modo consapevole, indicando come

nessuna cultura elimina l'idea della scelta dagli affari della vita quotidiana, e tutte le tradizioni sono effettivamente scelte tra un sistema indefinito di possibili schemi di condotta. *Tuttavia*, per definizione, tradizione e abitudini stabilite ordinano la vita all'interno di canali relativamente fissi. La modernità consente all'individuo di confrontarsi con una complessa diversità di scelte e, poiché esse sono non-istituzionali, allo stesso tempo offre piccoli aiuti su come quelle opzioni dovrebbero essere selezionate (...). Tutte queste scelte (così come quelle più ampie e pregne di conseguenze) sono decisioni non solo su come agire, ma anche su "chi" essere (1999, pp. 106-107).

Dalla riflessione teorica ed epistemologica emerge come ogni essere umano vive in costante divenire, raggiungendo una piena libertà individuale e un'auto-realizzazione personale e professionale.

La pedagogia generativa individua, in una prospettiva transdisciplinare, l'esigenza di progettare una ri-generata *paideia* sociale, comunitaria e culturale nei vari contesti di apprendimento istituzionalizzati e non. In un'ottica pedagogica, il processo di generatività umana consente di promuovere dinamiche di *agency*, di preservare e sostenere i talenti, le scelte e le peculiarità di ogni essere umano. In tal senso si arguisce come

Alla pedagogia spetta il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità. [...] I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità (Bornatici, 2021, p. 327).

Per rigenerare una società democratica, inclusiva e orientata al percorso di crescita e di co-costruzione del sé, è necessario creare nuovi spazi educativi e formativi per contribuire ad una radicale trasformazione ed evoluzione dell'essere umano. Pertanto

è imperativo che le istituzioni culturali collaborino con altre entità sociali e pubbliche, per offrire programmi integrati che rispondano alle esigenze di una popolazione variegata e complessa. Questo

dialogo tra diverse realtà e attori culturali genera un impatto significativo sul benessere collettivo, favorendo una cultura di rispetto, partecipazione e opportunità per tutti, contribuendo così al progresso di una società che aspira ad essere più equa e solidale nel suo insieme (Paradisi, 2024, p. 209).

CONCLUSIONI

Il concetto di orientamento viene ripensato e ridefinito da prescrittivo, informativo e selettivo a generativo e formativo, catalizzatore di futuri possibili e di percorsi esistenziali inediti.

Tale prospettiva, radicata nella pedagogia generativa, delinea l'orientamento come un processo euristico, finalizzato al raggiungimento di una consapevole identità ed emancipazione (Elia, 2021).

Muovendosi da modelli teorici che enfatizzano le dinamiche di *agency* e di sviluppo dei talenti individuali, l'orientamento si configura come generatività pedagogica, apripista per nuovi percorsi di crescita del sé e di co-costruzione del proprio progetto di vita (Mannese, 2022).

In questo scenario lo stesso Costa evidenzia come

indipendentemente dal numero di risorse per l'apprendimento diventa fondamentale, pertanto, capacitare il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere (2016b, p. 76).

BIBLIOGRAFIA

Barone, S. L. (2024). Study skills, cognitive styles and emotional motivational components of learning for inclusive programming: Evolutions from the administration of AMOS test. *Q-Times: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(2), 422–439.

Bornatici, S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 325-333.

Cedefop (2023). Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Serie di riferimento Cedefop n. 128.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/223633> (Ultima Consultazione: 07/08/2025)

Censis (2024). *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*. Milano: FrancoAngeli

Committee of experts on the place and role of counseling and guidance, Lifelong Integrated Education, Bratislava 1970.

Consiglio Europeo (2017). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Costa, M. (2016b). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 63–78.

Elia, G. (2008). Governo di sé, sviluppo delle potenzialità residue e dinamiche sociali. In Pati, L. & Prenna, L. (Eds.). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.

Elia, G. (2021). L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In L. Violante, P. Buttafuoco, & E. Mannese (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: PensaMultimedia.

- Giddens, A. (1999). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium libri. Ed. or. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity, 1991.
- Karpov, A. (2015). The Ancient Episteme of Activity as Ontological Horizon of Modern Education Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 448–456.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1T1), 24-30.
- Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra orientamento e lavoro. Generatività-confine progettualità: I luoghi del cambiamento. *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 1–2.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., (2024). Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6(1).
- Mannese, E. (2025). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I).
- OECD (2025). *Prospettive economiche dell'OCSE. Rapporto intermedio, marzo 2025: Navigare in acque incerte*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2bbb1aac-it> (Ultima consultazione: 08/08/2025).
- Paradisi, M. (2024). La mediazione di mattering e senso di comunità nella relazione tra partecipazione e benessere. In Boffo, V., Togni, F. (Eds.). *La formazione alla ricerca* (pp. 207-215). University Press.
- Peavy V.R. (1997). *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling in the 21st Century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Quaglino, G.P. (Ed.) (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Santuccio, S. (2024). L'ambiente: tra pratiche considerate buone ed educazione critica. In Ambrosi, L., Angelini, M. e Miccichè, A. (Eds.). *A scuola di cittadinanza: educazione civica e didattica della storia* (235-251). Milano: Edit Press.
- Sirignano, F.M., Annacontini G., (2019). Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (Eds), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 398-411). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zhang, H., Wu, C., Zhang, Z., Zhu, Y., Lin, H., Zhang, Z., Sun, Y., He, T., Mueller, J., Manmatha, R., Li, M., & Smola, A. (2022). *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR) Workshops*, 2736–2746. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2004.08955>.

L'Orientamento: premesse storiche e riflessioni educative al progetto
*Cammini Koto Ba: tra le "stanze" della latenza e i "non-luoghi" della
Generatività Pedagogica*

Orientation: historical premises and educational reflections on the
*Cammini Koto Ba Project: between the "Rooms" of Latency and the
"Non-Places" of Pedagogical Generativity*

Maria Grazia Lombardi

Università degli studi di Salerno, Italia, mlombardi@unisa.it

ABSTRACT

Il contributo ripercorre le radici storiche dell'orientamento scolastico ed educativo, mettendone in luce l'evoluzione teorica e le implicazioni pedagogiche attuali. In questo quadro si inserisce il progetto *Cammini KOTO BA: tra le "stanze" della latenza e i "non luoghi" della Generatività Pedagogica*, ideato e promosso dalla Cattedra UNESCO *Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze* di cui è Chair holder la Prof.ssa Emiliana Mannese, in collaborazione con La Biennale Educational di Venezia. Fondato sulla metodologia del Protocollo di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (O.Ge.S.O) e sugli assunti epistemologici della teoria della Pedagogia Generativa (Mannese 2011, 2016, 2019, 2021, 2023), il progetto propone un'esperienza immersiva e multisensoriale assieme all'articolazione di un laboratorio creativo che invita a riflettere sulle categorie pedagogico-generative del *Desiderio*, del *Talento*, del *Futuro* e del *Progetto*.

ABSTRACT

The contribution traces the historical roots of school and educational guidance, highlighting its theoretical evolution and current pedagogical implications. Within this framework is the *Cammini KOTO BA project: between the "rooms" of latency and the "non-places" of Generative Pedagogy*, conceived and promoted by the UNESCO Chair of *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality*, chaired by Prof. Emiliana Mannese, in collaboration with the Venice Educational Biennale. Based on the methodology of the Generative Guidance and Organizational Systems Protocol (O.Ge.S.O) and the epistemological assumptions of Generative Pedagogy theory (Mannese 2011, 2016, 2019, 2021, 2023), the project offers an immersive and multisensory experience alongside the setup of a creative workshop that invites reflection on the pedagogical-generative categories of *Desire*, *Talent*, *Future*, and *Project*.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Orientamento; Pedagogia Generativa; Progetto; *Cammini Koto Ba*

Orientation; Generative Pedagogy; Project; *Cammini Koto Ba*

INTRODUZIONE

Il tema dell'orientamento ha da sempre suscitato l'interesse di differenti aree di sapere, configurandosi come un ambito di studio trasversale e in continua trasformazione.

Nel corso del tempo, il concetto di orientamento ha conosciuto significative evoluzioni strutturali e concettuali, che ne hanno progressivamente ridefinito senso, significato e finalità: da pratica selettiva e prescrittiva, volta a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro, a dispositivo pedagogico capace di sostenere la costruzione autonoma del progetto di vita.

Il presente lavoro, dopo una breve disamina storico-sociale dei principali modelli interpretativi del costrutto di orientamento, si propone di approfondire il modello dell'Orientamento Generativo, una teorizzazione epistemologica e pratico-educativa elaborata da Emiliana Mannese (2019, 2022, 2023), che riconosce nell'orientamento un processo dinamico che promuove l'attivazione dell'intenzionalità soggettiva e motivazionale, favorendo la costruzione di traiettorie di significato e percorsi generativi di conoscenza autentica. Tale processo è finalizzato allo sviluppo dell'autonomia progettuale e all'autorealizzazione dell'individuo come soggetto-persona, in cui la scoperta e la valorizzazione dei propri talenti, insieme al riconoscimento del desiderio come categoria pedagogica accompagnano lo sviluppo lungo l'intero arco della vita.

L'Orientamento Generativo si configura, dunque, come un percorso educativo volto a promuovere l'autorealizzazione e l'autonomia progettuale del soggetto-persona, accompagnandolo nella costruzione significativa del proprio cammino esistenziale. Il progetto *Cammini KOTO BA: tra le "stanze" della latenza e i "non luoghi" della Generatività Pedagogica* ideato e promosso dalla Cattedra UNESCO "Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality", di cui è Chair holder la Prof.ssa Emiliana Mannese, si fonda sui principi della prospettiva della Pedagogia Generativa e con essi, sul modello di Orientamento Generativo come pratica esistenziale che consente all'individuo di costruire e ri-costruire, a partire dai propri, il suo progetto di vita.

L' EVOLUZIONE DEI MODELLI ORIENTATIVI: DALL'ORIENTAMENTO PRESCRITTIVO ALL'ORIENTAMENTO GENERATIVO

L'evoluzione paradigmatica del costrutto orientativo è rinvenibile, in ottica pedagogica, nel passaggio da un'impostazione riduzionista, orientata alla dimensione selettiva dei sistemi e delle competenze, ad un modello nel quale le pratiche orientative hanno assunto, invece, un ruolo educativo e critico rispetto alla dimensione della scelta. Si colloca in questa prospettiva la dimensione generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2021, 2023) del costrutto di orientamento.

Dal punto di vista storico l'avvento della rivoluzione industriale ha certamente incrementato una visione tecnica dei processi di orientamento legati alla dimensione delle competenze, una sorta di dimensione prescrittiva di impianto riduzionista in cui emerge una attenzione alla dimensione professionale dei e nei processi di orientamento. Infatti, a seguito dell'industrializzazione e alla conseguente necessità di individuare il miglior lavoratore possibile in termini di attitudini, capacità di performance e di produzione del profitto, l'orientamento ha assunto la linea di una pratica professionale, finalizzata ad un inserimento efficace nel mondo del lavoro.

In coerenza con un approccio legato alle performance, che valorizzano la dimensione *diagnostico-attitudinale*, nel 1907 Frank Parsons ha sviluppato il modello tratti-fattori all'interno della sua opera *Choosing a Vocation* istituendo il primo "Vocation Bureau" a Boston. Tale istituzione aveva l'obiettivo di supportare i giovani nella scelta della carriera professionale più congruente con le loro caratteristiche individuali. Questo modello, infatti, si basava sull'identificazione e sull'analisi sistematica di tratti personali e fattori professionali, avvalendosi prevalentemente di strumenti

psicometrici, quali test attitudinali e motivazionali, per facilitare l'allineamento tra il profilo dell'individuo e le richieste specifiche delle professioni. (Palmieri, 2025, p.26).

Il modello teorizzato da Parsons si associava ad una certa pragmaticità che richiedeva un'approfondita conoscenza dell'individuo e di tutti quegli elementi (le capacità percettive, di memoria, di rapidità etc.) utili a definire il lavoro adatto per lo stesso (Soresi & Nota, 2020, p.12).

Come ricostruisce Batini et al. (2023), negli anni '30-'50 del Novecento, alcune ricerche hanno sottolineato l'importanza di altri fattori utili a migliorare la performance della persona, tra cui la motivazione e l'interesse. Si tratta di un approccio *caratterologico-affettivo*, "finalizzato ad individuare interessi, aspirazioni, inclinazioni e aspetti caratteriali del soggetto per farli coincidere alla mansione lavorativa" (Batini et al. 2023). Durante questi anni, pertanto, si diffondono modelli attitudinali e caratterologici, come quello dello psicologo statunitense John Holland, celebre per aver sviluppato la teoria delle tipologie professionali che faceva corrispondere a determinate caratteristiche di personalità specifiche aree di interesse lavorativo.

Negli anni tra il 1945 e il 1960, l'orientamento si emancipa dalla sua funzione meramente diagnostica e si configura come processo "finalizzato a rintracciare la migliore posizione lavorativa sulla base dell'esplorazione dei bisogni più nascosti del soggetto, posizionati nel suo inconscio" (Palmieri, 2025, p.32). All'approccio caratterologico-affettivo consegue, quindi, quello *clinico-dinamico* incentrato sul vissuto del soggetto, sulle sue motivazioni inconscie e inclinazioni.

Si tratta di un approccio che si avvale del colloquio clinico, in grado di far emergere i bisogni del soggetto, associandoli a una posizione lavorativa in grado di garantirne un loro soddisfacimento. In questa direzione l'orientamento si configura come "quel complesso di concetti direttivi e di metodi che servono a indicare a ciascun uomo il compito di lavoro per il quale possiede le necessarie attitudini e capacità e nell'esercizio del quale ha quindi possibilità di riuscire a raggiungere risultati migliori con vantaggio suo e della società" (Gemelli, 1947, p.35).

Proseguendo nella ricostruzione storica dei principali modelli orientativi come delineata da Batini et al. (2023), a partire dagli anni '60 del Novecento si afferma un approccio *maturativo-personale*, nel quale l'orientamento assume la forma di un processo continuo che attraversa l'intero arco della vita, acquisendo una valenza educativa e formativa. In questa fase, il professionista supporta la persona nel percorso di orientamento e di auto-orientamento al fine di accompagnare la stessa verso l'autorealizzazione e l'autodeterminazione del proprio progetto di vita. Si delinea, così, l'idea di un orientamento come percorso costantemente aperto al cambiamento e incentrato sull'individuo, nel quale il professionista diviene attivatore di quei processi decisionali, di riflessione e pensiero critico necessari al proseguimento dell'azione orientativa lungo tutto l'arco della vita.

In questa prospettiva, l'orientamento si intreccia con il concetto di *agency* individuale, intesa come capacità del soggetto di autorealizzarsi nei propri contesti di vita. L'orientamento diventa uno strumento di *empowerment*, volto a sostenere la costruzione di progetti di vita significativi, in un mondo percepito come fluido e incerto.

L'evoluzione storica del concetto di orientamento, quindi, riflette il passaggio da una visione di tipo tecnico-strumentale, per la quale l'orientamento si pone l'obiettivo di favorire l'inserimento dell'individuo nel mondo del lavoro, ad una visione formativa che valorizza l'orientamento come processo pedagogico complesso che coinvolge dimensioni cognitive, affettive, sociali e culturali.

Questa prospettiva si è poi arricchita, nell'ultimo decennio, di ulteriori sviluppi che hanno posto l'attenzione ad una dimensione specifica dell'orientamento l'Orientamento Generativo (Mannese 2019, 2022, 2023). Si tratta di una teorizzazione epistemologica e pratico-educativa che definisce l'orientamento come un processo connesso "all'educazione per la realizzazione del sé e l'autorealizzazione, quale modalità di facilitazione della scoperta dei propri talenti e passioni, per l'*empowerment* verso le sfide della vita" (Mannese, 2023, p.153). In questa direzione l'orientamento è un processo generativo capace di attivare intenzionalità, costruire traiettorie di significato e percorsi generativi di conoscenza autentica finalizzati all'autonomia progettuale e all'autorealizzazione del soggetto-persona nel quale la scoperta dei propri talenti e del desiderio di ri-conoscerli accompagna la persona lungo l'intero arco della vita.

L'Orientamento Generativo sottolinea, già da diversi decenni, l'importanza di un orientamento precoce che accompagni il bambino, sin dalla scuola dell'infanzia, all'auto riconoscimento dei propri talenti. Sulla scorta di questa impostazione, infatti già dal 2000, sono stati attivati numerosi progetti come ORIENTAinTEMPO, ideato e realizzato dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, diretto scientificamente dalla Prof.ssa Emiliana Mannese.

Anche la normativa nazionale negli ultimi anni ha evidenziato la centralità di questo aspetto con le *Linee Guida per l'orientamento* emanate con il D.M. 328/2022, in attuazione del PNRR, che promuovono un modello di orientamento che inizi sin dalla scuola dell'infanzia e primaria al fine di fornire un sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini.

La Raccomandazione UNESCO del 1970 ha definito l'orientamento come la capacità di ciascuno “di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (Montedoro C., G., Zagardo 2003, p.26).

In questo senso l'orientamento è Generativo poiché è sempre un processo dinamico e mai lineare che si struttura mediante un approccio multidimensionale che interseca - in una ricorsività costante - la dimensione biologica, la dimensione cognitiva, quella affettiva, sociale e culturale dell'esistenza umana. Emerge, dunque, un continuo dialogo tra soggetto e ambiente, tra persona e contesto, tra soggettività e progettualità, tra presente e futuro, tra dimensione di significato e responsabilità di scelta. In questa prospettiva l'Orientamento Generativo diviene esperienza educativo-formativa utile alla attivazione di processi di consapevolezza, intenzionalità e progettualità, accompagnando il soggetto nella costruzione autonoma e significativa del proprio percorso di vita.

IL PROGETTO CAMMINI KOTO BA: TRA LE “STANZE” DELLA LATENZA E I “NON LUOGHI” DELLA GENERATIVITÀ PEDAGOGICA

Il Progetto *Cammini KOTO BA: tra le “stanze” della latenza e i “non luoghi” della Generatività Pedagogica* - ideato e promosso dalla Cattedra UNESCO “Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze” in collaborazione con La Biennale Educational di Venezia - ha coinvolto un campione complessivo di 262 studenti di scuola di ogni ordine e grado e di 70 famiglie. L'attività progettuale messa in campo è stata concepita come un dispositivo pedagogico innovativo, fondato sulla metodologia transdisciplinare e multisensoriale del Protocollo O.Ge.S.O.: metodologia dinamica e adattiva finalizzata a creare contesti di conoscenza e ambienti di apprendimento generativi.

Il Protocollo O.Ge.S.O. è, infatti, “un'articolazione operativa dei principi della *Generatività Pedagogica* e del Sistema-Mondo, concepito per mettere in campo pratiche educative di Orientamento Generativo e per consentire la realizzazione e il miglioramento di sistemi organizzativi efficaci ed autopoietici” (Mannese pag.223).

L'impianto metodologico del progetto si fonda, dunque, su un approccio esperienziale e fenomenologico, capace di integrare attraverso un approccio transdisciplinare le dimensioni cognitiva, emotiva, affettiva e relazionale con l'obiettivo di favorire una riflessione personale significativa e un'esperienza generativa.

Attraverso ambienti educativi strutturati come “stanze della latenza” e “non-luoghi della generatività” – metafore generative che evocano momenti di auto-riflessione, e spazi di possibilità creativa per costruire traiettorie di senso e desiderio – il progetto ha inteso stimolare la riflessione personale e la *generatività pedagogica* attraverso l'esplorazione di ambienti immersivi e multisensoriali per promuovere la connessione tra natura e cultura, per facilitare l'auto-scoperta e la progettazione del proprio percorso di vita favorendo la costruzione del pensiero critico e la produzione di conoscenza autentica.

L'implementazione concreta del progetto, in linea con le metodologie e le finalità dell'area Educational della Biennale di Venezia e con la vocazione del Carnevale Internazionale dei Ragazzi, ha visto la realizzazione di un percorso educativo a forte connotazione esperienziale e simbolica, articolato in due principali dispositivi formativi: un percorso immersivo di libero movimento nello spazio del bosco e un percorso organizzato attraverso Laboratori di Orientamento Generativo.

Nel primo caso l'intervento ha previsto la realizzazione di un'esperienza esplorativa auto-narrativa, condotta all'interno di un ambiente boschivo appositamente allestito come spazio educativo.

Il bosco è stato concepito come metafora della latenza pedagogica: uno spazio esperienziale generativo che si disvela in maniera soggettiva e auto-riflessiva attraverso il *cammino nel bosco* (Heidegger, 1959). All'interno di tale ambiente, infatti, i partecipanti sono stati invitati a compiere un cammino libero e personale, attraverso una "stanza" immersiva e multisensoriale. In questa "Stanza" il proprio cammino ha rappresentato la tappa di un viaggio interiore, evocando emozioni, immagini archetipiche e dimensioni

affettive profonde, un vero e proprio percorso narrativo e identitario. Il cuore metodologico del progetto risiede, infatti, proprio nel concetto di "cammino nel bosco" inteso come metafora dell'esistenza umana, caratterizzata da un procedere non lineare, fatto di soste, deviazioni, scoperte, disvelamenti.

A seguito dell'esperienza immersiva, sono stati realizzati laboratori esperienziali incentrati sulla scrittura riflessiva e sulla creazione di oggetti simbolici, finalizzati a rielaborare gli stimoli sensoriali e affettivi emersi nel cammino. Tali laboratori hanno costituito uno spazio di riflessione critica e di simbolizzazione, in cui i partecipanti sono stati accompagnati nel processo di trasformazione dell'esperienza in parola, della percezione in narrazione, del vissuto in significato, del percorso in progetto.

Gli esiti attesi dell'intervento formativo, i cui risultati saranno esplicitati nel contributo di Ricciardi, Castaldi e Marigliano dal titolo "*Cammini KOTO BA: tra le stanze della latenza e i non luoghi della Generatività Pedagogica: evidenze empiriche del progetto nella prospettiva del Sistema-Mondo*", sono stati formulati in coerenza epistemologica con il paradigma scientifico della Pedagogia Generativa tenendo conto anche di un sistema di monitoraggio e valutazione. Quest'ultimo ha previsto un approccio integrato e qualitativo, finalizzato a documentare e analizzare l'efficacia del percorso in termini di attivazione di processi generativi.

Il processo valutativo si è articolato in tre livelli principali:

1. Raccolta di feedback formativi, tramite strumenti di osservazione partecipata, diari riflessivi e materiali prodotti nei laboratori;
2. Analisi testuale e narrativa degli elaborati, differenziata per ordine scolastico:
 - Per la scuola primaria, l'attenzione si è focalizzata sull'analisi della parola emergente, quale espressione simbolica dell'emozione vissuta;
 - Per la secondaria di I e II grado, l'unità di analisi è stata la frase riflessiva, intesa come struttura portatrice di significato critico e autobiografico.
3. Avvio di un progetto di ricerca-azione orientato alla sistematizzazione dell'esperienza in chiave formativa.

L'analisi delle dimensioni emergenti dai processi di partecipazione si è basata su una griglia valutativa orientata a cogliere la qualità della riflessione e la profondità dell'elaborazione personale secondo i criteri di *Completezza* - intesa come capacità del partecipante di rispondere in modo articolato agli stimoli proposti, costruendo un testo coerente ; *Profondità riflessiva*: - intesa come livello di introspezione e di analisi critica delle esperienze vissute; *Autenticità e originalità* -intesa come aderenza dell'elaborato ai vissuti reali e ai significati personali; *Capacità espressiva* -intesa come l'insieme delle competenze narrative e comunicative emerse nella restituzione dell'esperienza. In questo senso, il progetto ha rappresentato un laboratorio di sperimentazione pedagogica capace di intrecciare dimensioni simboliche, esperienziali e riflessive in un percorso di autentica generatività.

I risultati attesi e le evidenze raccolte delineano, dunque, un modello educativo innovativo che, oltre a valorizzare la dimensione critica e creativa degli studenti e delle famiglie coinvolte, apre prospettive di ricerca e di applicazione più ampie, in grado di contribuire alla costruzione di sistemi educativi inclusivi e autopoietici.

BIBLIOGRAFIA

- Batini, F., Carlotti, E., & Mattiacci, G. (2023). L'orientamento. Fasi storiche, approcci odierni. Materiale didattico elaborato nell'ambito del Progetto ORIENTA MENTI, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, in collaborazione con il Master in Orientamento Narrativo e Prevenzione della Dispersione Scolastica, Dipartimento FISSUF, Università degli Studi di Perugia. Recuperato da <https://economiaaziendale.altervista.org/wp-content/uploads/2023/07/Timeline-Orientamento.pdf>
- Gemelli, A. (1947) *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Heidegger, M. (1990). In cammino verso il linguaggio (A. Caracciolo & M. Caracciolo Perotti, Trans.; A. Caracciolo, Ed.). Milano: Mursia. (Opera originale pubblicata nel 1959)
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'Orientamento efficace. Per una Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong lifewide learning*, 20(43), 101-110.
- Mannese, E., Violante, L., & Pietrangelo, B. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palmieri, V. (2025). *Storia dell'orientamento scolastico e professionale in Italia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970 (2003). In C. Monedoro., G. Zagardo (Eds.) *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo* (p.26). Milano: Franco Angeli.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.

L'orientamento va a Teatro:
riflessioni e prospettive pedagogiche sui linguaggi altri

Educational Guidance Meets Theatre:
Pedagogical Reflections and Perspectives on Alternative Languages of
Expression

Elisabetta Madriz

Università degli Studi di Trieste, Italia, emadriz@units.it

ABSTRACT

Come afferma Elia “l’essere umano nel corso del suo sviluppo è soggetto a un divenire che gli domanda di tendere, con libertà e creatività, a un *telos* favorendo la costruzione della propria identità personale nell’intreccio delle storie individuali e sociali con cui si trova ad interagire” (2025, p. 2). Quali modalità di orientamento scolastico oggi pongono fede, nelle loro realizzazioni concrete, a questa finalità? In che modo, soprattutto, quel delicato passaggio, che avviene durante l’adolescenza, tra scuola secondaria superiore e università riesce a trovare forme di nutrimento autenticamente umano, personalizzato, caldo di relazione e disponibile ad accogliere domande piuttosto che indicare risposte?

L’orientamento verso la scelta universitaria dovrebbe avvalersi di percorsi che si realizzino in forma di *progetti* non di *eventi*, che al di là dell’intento informativo (seppure ottimamente gestito sul piano della comunicazione) rimangano momenti di apprendimento più che percorsi di riflessione. A partire dall’analisi di un progetto di orientamento universitario il saggio intende discutere come i linguaggi *altri*, in particolare il teatro, si prestino ad essere fruttuosi investimenti partecipativi e bentrattanti, capaci di intercettare le singolarità delle persone e avviare percorsi riflessivi che guidano all’autonomia e alla conoscenza di sé.

ABSTRACT

As Elia observes, “the human being, throughout the course of development, is subject to a process of becoming that calls for a free and creative striving toward a *telos*, thereby fostering the construction of personal identity within the interweaving of individual and social narratives with which one interacts” (2025, p. 2). Which contemporary models of educational guidance, in their concrete implementation, truly align with this objective? More specifically, how can the delicate transition during adolescence - from upper secondary education to university - be supported through approaches that provide authentically human, personalized, relationally rich, and receptively dialogic forms of engagement, capable of welcoming questions rather than prescribing answers?

University guidance should be conceived not as a series of isolated *events* but rather as *projects* that, beyond their informative purpose (even when excellently executed in terms of communication), offer more than mere dissemination of knowledge; they should instead function as reflective pathways. Drawing on the analysis of a university orientation project, this essay seeks to explore how alternative forms of expression - particularly theatre - can serve as meaningful, participatory, and care-oriented practices, capable of engaging with individual uniqueness and activating reflective processes that promote autonomy and self-knowledge.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Orientamento; Identità; Università; Progetto.

Educational guidance; Identity; University; Project.

INTRODUZIONE

Già la Raccomandazione del Congresso Unesco di Bratislava del 1970 indicava come l'orientamento fosse un processo attraverso cui "porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della sua persona"². Oltre 50 anni sono passati da quella lungimirante affermazione che coglie appieno il senso che il processo di orientamento, se sapientemente costruito e realizzato, potrebbe avere nella vita delle persone: non un indirizzare a luoghi di esistenza o di professione in base alle disposizioni manifeste o alle inclinazioni più promettenti, ma accompagnare, in ciascun tempo della vita, ad un *habitus* riflessivo autonomo, in grado di crescere con le esperienze di vita per dare senso ad esse entro un orizzonte personale che non rinunci a sé, imbrigliato in meccanismi di convenienza o soddisfazione altrui, e che sia contribuito fattivo alla vita plurale e comunitaria. A tal proposito calza perfettamente il posizionamento della "Pedagogia Generativa [che] pone al centro l'importanza dell'ambiente, il ruolo attivo dell'individuo e del contesto sociale e culturale per promuovere autonomia, creatività, interazione critica, cura del sé" (Ricciardi, 2024, p. 91): diremo che questi 4 aspetti sono centrali nei percorsi di orientamento perché legano la dimensione del proprio divenire singolare dentro la comunità di appartenenza, nell'intento di sviluppare competenze trasversali (ci piacerebbe dire *esistenziali*) che risulteranno importanti nell'intera vita della persona. L'orientamento (in particolare quello per i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado) non è un *moto verso* un luogo professionale: così mal-inteso esso rischia di diventare una mera incombenza quasi amministrativa, ridotta ad una sorta di accomodamento delle attività disciplinari agli orizzonti di possibile investimento accademico. Ma orientare verso una scelta *di* futuro e *per il* futuro dovrebbe svolgersi secondo tutt'altre modalità, impegnate prima di tutto in una dimensione di processo entro cui i diversi linguaggi della cultura possano trovare una loro adeguata posizione come strumento di orientamento verso le scelte e verso il futuro.

ORIENTARE/ORIENTARSI

"Alla concezione valutativa-performativa già implicita nel "portfolio delle competenze", di recente si è aggiunto il "capolavoro". Gli studenti sono chiamati a dar forma ad un prodotto (così dice eloquentemente il Ministero) che sia per loro rappresentativo dei propri progressi e delle proprie competenze, della propria "eccellenza". Che tipo di *prodotto*? Questo è lasciato nel vago: può essere un tema scolastico o una performance sportiva, un risultato ottenuto a scuola o un'opera realizzata fuori dalla scuola. A libera scelta. Ora, se "capolavoro" può essere tutto, non sarà oggetto d'esame, né farà parte del curriculum dello studente, a che serve?" (Rovelli, 2025, p. 49). "Capolavori" ed eccellenze che posto hanno nella vita degli studenti? E quali sono i parametri sulla base dei quali essi possano svolgere questo importante lavoro di autoanalisi e autovalutazione? E quali sono i percorsi che li guidano a questo lavoro di riflessione personale, autonoma e permanente, sui talenti? Può essere

² Raccomandazione conclusiva sul tema, Congresso internazionale UNESCO, Bratislava, 1970.

questo un processo generativo tale da poter promuovere un *habitus* spendibile in tutto il corso della vita, davanti a qualsiasi bivio, personale e professionale?

Assumere l'orientamento come categoria pedagogica significa riconoscere in esso quello che Girotti chiama il "compito evolutivo permanente" (2006), ovvero un processo di continua consapevolizzazione della propria identità, del proprio valore, dei propri ideali assunti in un quadro sempre contestualizzato di sviluppo entro la comunità umana. Ecco perché l'orientamento ha a che fare con la categoria del *progetto*, che deve essere assunta nella sua dimensione flessibile, fallibile, possibile. Sostiene Carofiglio che "i piani sono utili se non diventano trappole; se includono vie d'uscita, se non sono dogmatici; se, soprattutto, ammettono la possibilità di eventi imprevisti cui bisogna essere pronti a reagire in modo flessibile" (2024, p. 33). Tutto ciò per sostenere che ogni processo di orientamento deve poter accompagnare allo sviluppo di una capacità di auto-orientamento, legato progressivamente alla dimestichezza a *progettarsi*, tenendo conto della propria identità: calzante, a tal riguardo, il pensiero di Arcidiacono nell'auspicare che "tutta l'attività di orientamento assuma una finalità eminentemente pedagogica e relazionale, protesa a favorire lo sviluppo delle capacità decisionali" (2000, p. 98).

Vorremo, nel quadro di ingresso così esposto, soffermarci su tre parole che risultano costitutive, a nostro avviso, del lessico minimo di un orientamento *attivo*: curiosità, passione e scelta.

Con curiosità, ci riferiamo ad una particolare accezione del termine, coniato ancora negli anni Sessanta da Berlyne, ovvero la *curiosità epistemica*: "un bisogno universale di conoscere e di apprendere che si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente ed è motivata solo dal desiderio di sapere" (Berlyne, 1960). Il desiderio di sapere deve essere fondamento di ogni progetto di orientamento: se la curiosità epistemica è quella che muove gli scienziati e anche gli artisti, essa non di meno è un tratto fondamentale della crescita che va promosso con proposte adeguate ma anche capaci di sorprendere, di scomodare, di non riproporre logiche legate al calcolo o alla convenienza, ma di scuotere le corde più profonde dei propri desideri di realizzazione.

Ben si connette, quindi, questa accezione di curiosità alla passione: nella sua derivazione dal greco *pathos* essa significa turbamento, sofferenza, ma anche esperienza. Non possiamo pensare ad un orientamento (come processo di transizione attiva³) che sia limitato ad altri ulteriori tempi scanditi dalle tradizionali forme della didattica disciplinare, ma dobbiamo immaginare che questi tempi *altri* siano condotti secondo quella sola logica dell'esperienza vissuta in prima persona che può diventare generativa. Il gradiente di generatività può darsi secondo forme diverse che rispondono ad altrettanti verbi della *formazione*: promuovere, generare, sorprendere, mettere a disagio, sollecitare, infastidire, conquistare, confermare, sbalordire. Ci piace dire che un processo di orientamento generativo non deve *dare risposte* ma piuttosto *consegnare domande*, quelle domande che vanno ad abitare i pensieri e le riflessioni adeguatamente corredate dalle più diverse emozioni che la costruzione dell'identità chiede. Per le passioni si è disposti a impegno e sacrificio, perché esse sono generate da scelte, a volte anche scomode o scomodanti, estremamente generative nei percorsi di crescita a qualunque età, ancora di più durante l'adolescenza.

Infine, la parola *scelta* viene dal latino "ex ligere" che significa selezionare, preferire una cosa ad un'altra: nell'impegno della scelta si può anche sbagliare, inciampare, cadere, ma è proprio la misura dell'inciampo che contrassegna formativamente quell'esperienza. I percorsi più promettenti non sono quelli lineari ed esenti dall'inciampo ma al contrario quelli che sanno inglobarlo nel percorso, perché esso mette il soggetto nella condizione di scoprire altri lati di sé, quei talenti mai prima manifestati che diventano oggetti di investimento futuro, perché scegliere una direzione significa anche scegliere da che parte stare nel mondo.

³ La Missione 4, componente 1 del PNRR, è destinata al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione e nello specifico l'investimento 1.6 è dedicato proprio all'orientamento attivo nella transizione scuola-università.

IL TEATRO: PERCHÉ?

Così inteso, l'atto dell'orientare ha una chiara intenzionalità: quella di accompagnare i soggetti alla capacità di auto-orientarsi, ovvero di diventare progressivamente capaci di fare delle scelte sulla base della conoscenza di sé, che secondo Poli, Braibanti e Cattaneo “comprende diversi aspetti:

- la consapevolezza della propria identità: corporea, cognitiva, emotiva, affettiva, sociale...;
- la scoperta delle proprie potenzialità e risorse, dei propri talenti e quindi dei propri limiti, delle possibilità personae, senza fenomeni di sovrastima o sottostima, segni frequenti di insicurezza;
- l'individuazione dei propri interessi, delle proprie vocazioni; il riconoscimento di eventuali aspirazioni, sogni, utopie che, se valutati come tali, possono essere di stimolo alla vita quotidiana” (Poli, Braibanti, Cattaneo, 2001, p. 62).

Identità, potenzialità ed interessi sono allora i tre elementi che debbono essere tenuti in considerazione in ogni processo orientativo che, come dicevamo prima, poco attiene ad un discorso disciplinare ma si apre piuttosto all'incontro e al dialogo con altri tipi di linguaggi, capaci di intercettare e promuovere le regioni più intime e profonde della persona, come ad esempio il teatro.

Linguaggio universale, tra i più antichi della civiltà umana utilizzato con intenti formativi, il teatro è una via maestra per l'educazione, sostenuta da diversi nomi importanti della pedagogia: l'incontro tra “educazione e teatro assume forme che ne amplificano le rispettive potenzialità: quando il teatro entra nello spazio educativo può esprimersi come strumento formativo o didattico, ma anche come modalità espressiva specifica e come linguaggio trasversale, o ancora come oggetto di studio e di approfondimento culturale, come metafora dell'apprendimento o come dispositivo esperienziale” (Antonacci, Guerra, Mancino, 2016, p. 9). Sono tante le potenzialità del linguaggio teatrale ed è significativo vedere come la dimensione formativa sia evidente non solo dal punto di vista pedagogico ma anche la riflessione artistica possa offrire sguardi inediti e perfettamente calzanti con il processo educativo. Come suggerisce Bianchi una caratteristica necessaria, in particolare modo nel teatro educativo, è “la totale comprensione di ciò che si vuole rappresentare, in modo che il pubblico dei ragazzi che si affaccia al mondo vi possa entrare dentro, ci si possa rispecchiare, ognuno a suo modo e con la sua età, con le competenze che possiede e con la sua enciclopedia intellettuale, magari ponendosi nuove domande che avranno risposta più tardi” (2022, p. 10). Il teatro non è una esperienza passiva, dunque: l'essere spettatore è già una *azione in atto*, perché la realtà proposta attraverso la narrazione scenica chiama a sé il soggetto e lo tiene dentro a quella realtà, offrendo a ciascuno nella sua singolarità infinite possibilità di partecipazione, di rispecchiamento, di immedesimazione, di distanziamento.

Sono state, quasi dieci anni fa ormai, le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*⁴ a valorizzare queste esperienze artistiche nei contesti scolastici, avviando un virtuoso movimento di “crescita di un'idea curricolare della didattica degli spettacoli artistici, [finalizzato] ad esaltare la trasversalità disciplinare e a favorire una progettazione di percorsi che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo ovvero il suo talento, il suo pensiero, le sue emozioni. In sintesi: la sua individualità. Ciò perché possa avere consapevolezza di sé, gestire le proprie azioni, possa essere responsabile degli effetti rispetto al contesto di azione”. Saremmo portati a pensare che soltanto le azioni teatrali *sperimentate in prima persona* aprano a tale esperienza di responsabilità individuale e sociale al contempo, ma sono state le stesse *Indicazioni* a dare conto di quanto anche la *fruizione* di spettacoli artistici apra ad obiettivi didattici di tutto riguardo. Esse si concentrano su

⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione Generale per lo Studente, l'integrazione e la Partecipazione, Ufficio II “Welfare dello Studente, partecipazione scolastica, dispersione e orientamento” (anno scolastico 2016/2017).

alcuni aspetti che riteniamo pienamente in linea con gli obiettivi del progetto che verrà presentato nel prossimo paragrafo:

- “attivare processi simbolici e sviluppare capacità ermeneutiche che sono alla base dell’autonomia critica della persona [...]”;
- strutturare e arricchire le capacità interpretative e creative dei giovani, che sono le dimensioni necessarie e qualificanti per controbilanciare quella forza omologante della seducente tecnologia della comunicazione;
- rivivere attraverso l’esperienza visiva ed emozionale, i racconti di ieri e di oggi, le storie individuali e collettive. Ogni genere di spettacolo artistico offre esperienze che attivano molti registri della mente. [...]”;
- avvicinarsi a tematiche concernenti: vizi e virtù dell’uomo: il coraggio, la viltà, la cupidigia, l’eroismo, il vittimismo; i pregiudizi, le varie forme di discriminazione; a tematiche sociali, politiche, storiche ... In sintesi, gli spettacoli, quando sono realmente artistici offrono un grande specchio in cui ciascuno vede riflessa la propria identità psicologica, morale, culturale... ed è indotto a riflettere su se stesso e, in particolare, sul proprio modo di leggere e rapportarsi alla realtà”.

Dall’io al tu, dalla riflessione alla scelta, dalle emozioni ai concetti, dalla storia alla memoria la fruizione teatrale diviene un luogo delle possibilità ma anche una fucina di indagine sull’io: il soggetto “posto in situazioni che ammettono delle alternative, può prendere posizione non solo perché *spinto* da impulsi, ma anche perché orientato dalle intuizioni profonde che gli provengono da un libero e personale *progetto di sé*. In tal modo non è tanto il passato con le sue difese e le sue pulsioni che aiuta a risolvere la situazione problematica, quanto il futuro con gli scopi da realizzare” (De Pieri, 2012, p. 26). Questo virtuoso circolo di pensiero indotto dalla partecipazione alla narrazione scenica è tanto più significativo quando è rivolto a quel tempo della vita, l’adolescenza, che si colloca tra un *già* e un *non ancora*, secondo un movimento di forze e di energie che trova nello spazio scolastico un luogo d’elezione per farne pratica.

SCEGLIERE DA CHE PARTE STARE

Tra le azioni privilegiate che, a partire dal 2022, hanno riguardato i fondi PNRR messi a disposizione di scuole e università, un posto di eccellenza lo ha sicuramente la Missione 4 che con l’Investimento 1.6 ha inteso promuovere i percorsi di orientamento attivo nella transizione scuola-università.

L’intento dei corsi è volto a proporre agli alunni, delle scuole secondarie di secondo grado, delle esperienze attive, partecipative e laboratoriali che riguardano i contenuti disciplinari afferenti alle tre aree della sostenibilità (ambientale, economica e sociale) capaci di aprire a riflessioni rispetto al proprio futuro, personale e professionale, dentro i contesti sociali in trasformazione. Un obiettivo, in particolare, risulta particolarmente significativo ed ha di fatto dato adito ad una progettualità di cui daremo conto più sotto: “consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale”⁵.

Rifacendosi alla teoresi di Dallari, secondo cui l’elaborazione “di un dato di conoscenza al contempo meno dogmatica e più compiuta è senz’altro quella narrativa, mai portatrice di una univoca verità e sempre aperta all’interpretazione e alla negoziazione del senso all’interno della comunità che l’evento narrativo crea” (Dallari, 2015, p. 36) è in via di realizzazione (i diversi momenti modulari si terranno tra gennaio e febbraio 2026) un progetto di orientamento attivo che vede come primo modulo di

⁵ Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022 - Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al “Orientamento attivo nella transizione scuola-università” – nell’ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 “Istruzione e ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido all’Università” – Investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola – università”, finanziato dall’Unione europea – NextGenerationEU.

apertura (sulle 15 ore totali di realizzazione) un'esperienza di fruizione teatrale accompagnata ad una di storytelling. Gli studenti (provenienti dalle classi terze di diverse scuole del territorio regionale, per un totale stimato di 2000 presenze) verranno guidati, dopo l'esperienza teatrale, ad una rielaborazione psicologica delle scelte, volta a riconoscere le proprie emozioni, le credenze, le insicurezze, così come ad appropriarsi del valore della propria esistenza e delle visioni del sé futuro. Se l'obiettivo generale può essere individuato nel coinvolgimento dei ragazzi in un processo di analisi delle proprie attitudini, dei propri interessi e delle prospettive anche professionali in un'ottica orientativa con un affondo psicologico sul tema della scelta, è interessante soffermarsi sugli obiettivi specifici che queste prime 4 ore di attività (rappresentazione teatrale seguita da un'esperienza di storytelling) mettono a progetto:

- mantenere un alto tasso di coinvolgimento ed attenzione durante l'attività;
- impattare sull'approccio dei partecipanti rispetto all'analisi del proprio futuro/contributo all'umanità;
- stimolare consapevolezza delle proprie emozioni e dei propri vissuti rispetto al futuro;
- promuovere l'espressione e l'accettazione delle emozioni connesse all'incertezza;
- sostenere lo sviluppo di una narrazione di sé più coerente, autonoma e realistica (che valore ha la mia esistenza per questo mondo?).

Il progetto, che vede unire l'esperienza di fruizione teatrale (dello spettacolo "Il valzer della bugia", monologo liberamente tratto da "La bugia che salvò il mondo" di Nicoletta Bortolotti) alla rielaborazione personale attraverso lo storytelling ludico e il debriefing psicologico, è parso essere un sufficiente bilanciamento di quelle attività atte a promuovere un orientamento attivo nel primo modulo, tenendo conto che le proposte successive (dedicate alle tre forme di sostenibilità, dove le scuole saranno libere di scegliere gli argomenti maggiormente affini con i propri indirizzi specifici) utilizzeranno come *fil rouge* proprio il tema della scelta. *Scegliere da che parte stare* diventa, dunque, non uno slogan seducente ma un vero e proprio motore motivazionale che sollecita ciascuno con la sua storia e la sua identità: se pensiamo alle diversità delle esperienze dei possibili destinatari (facendo anche appello ad un'attenzione specifica alle diversità culturali, cognitive, sociali, economiche) ci è chiaro che i percorsi di orientamento così pensati offrono potenzialità di ampio respiro che possono poi essere reinvestite di senso all'interno dei percorsi didattici curricolari.

Potremmo dire che attraverso l'esperienza teatrale si fa esperienza di sguardi sulla realtà, in maniera personale ed autentica. Come suggerisce Bianchi la drammaturgia "deve in qualche modo riferirsi alla vita: deve essere una specie di specchio in cui il pubblico di riferimento possa riflettersi. Però non deve essere al servizio di niente, non deve insegnare niente: il teatro è teatro è basta, serve perché è teatro, è lo strumento culturale principale che l'uomo possiede per comprendere meglio la realtà" (2022, p. 10). Il fatto che i ragazzi possano fruire di questi tempi culturali che *non sono al servizio di niente* consente di fatto ad essi di riappropriarsi di un tempo a servizio di sé (che difficilmente la scuola può/riesce ad offrire), entro cui sperimentarsi senza paura di giudizi e di valutazioni ma invertendo proprio la rotta al fine di una autovalutazione, accompagnata da adulti *altri*, diversi dai propri docenti e dai propri genitori. È significativo, a tal proposito, prendere in considerazione alcune delle valutazioni che, nei progetti di orientamento attivo (organizzati con un breve modulo di accoglienza e di tipo motivazionale e con i laboratori inerenti la sostenibilità) degli anni precedenti (dal 2022 al 2024), sono state fornite liberamente dai ragazzi che vi hanno preso parte. L'aspetto maggiormente apprezzato è stato la *passione* del docente che teneva il laboratorio: in qualche modo lo stare a contatto con adulti che svolgono con passione il loro lavoro (in questo caso docenti e ricercatori universitari di ambiti disciplinari molto diversi) ha lasciato una traccia molto profonda nei ragazzi, che hanno potuto sperimentare (attraverso la forma del laboratorio) come un sapere disciplinare e i suoi contenuti diventino materia viva, non solo nelle ricadute per la scienza e la cultura, ma nelle stesse identità personali.

Curiosità, passione e scelta ritornano qui con declinazioni altre e vengono esperite attraverso modalità metodologiche diverse, ma vengono rimesse al centro dell'impegno congiunto, tra università e scuola, ad offrire non *eventi* di orientamento ma *processi legati a progetti* che siano in grado di accompagnare

la crescita delle generazioni con armonia e con interesse singolare e plurale, rispetto alle caratteristiche che le riguardano.

CONCLUSIONI

La Call di questa rivista invitava a contribuire al tema della *generatività* come attributo di fondamento di quel processo di accompagnamento degli studenti alla maturazione delle risorse personali implicate nei processi di scelta. Il contributo qui presentato si colloca nell'ottica dell'Orientamento Generativo che "fa propri i costrutti della non-linearità, della plasticità, della complessità ed intende esplicitarli nella realizzazione di interventi che mirano a favorire l'auto-orientamento, [guidando ad] un percorso di sviluppo dell'empowerment dei singoli affinché operino scelte consapevoli e coerenti con i propri Talenti, desideri ed attitudini" (Mannese et al., 2023, p. 107). Nell'esperienza del teatro siamo invitati a sviluppare pensiero critico, a confrontarci "con dei contenuti artistici, culturali, ideologici che provocano in noi la riflessione. E, di conseguenza, siamo spinti a esprimere dei giudizi, a confrontare le nostre idee con quelle degli altri e, soprattutto, impariamo a saper sostenere la nostra opinione critica di fronte a quella, talora opposta, espressa dal nostro interlocutore" (Quazzolo, 2014, p. 20). Se pensiamo alla complessa transizione che rappresenta il principale compito evolutivo dell'adolescenza (dalla scuola all'università/al lavoro), converremo con Formenti che "orientarsi significa sperimentarsi nell'incertezza" (2017, p. 74): i percorsi di orientamento in seno al PNRR assumono come orizzonte di senso generale il fatto di vivere nella società dell'*incertezza* (Bauman, 2014) e come elemento specifico di indagine il tema della sostenibilità, declinato nelle tre forme sopra indicate. E' chiaro che nell'assumere come fil rouge per tutti i moduli (a partire dal primo attivato secondo la modalità teatrale e dello storytelling) il tema della scelta, l'intero progetto mira a rinsaldare i contenuti relativi alla possibilità di sbagliare, di cambiare direzione, di comprendere il motivo del proprio errore e di saper accogliere anche l'incertezza come elemento di crescita personale e sociale. In questa prospettiva l'orientamento "assume così la natura di bene sociale non solo in ragione del contributo a prevenire il disagio, ad ottimizzare le risorse umane, a favorire lo sviluppo economico, ma soprattutto perché risponde all'istanza antropologica della persona, nella sua dimensione sociale e relazionale" (Girotti, 2006, p. 9). Nell'incontro fecondo tra le diverse *scienze dell'orientamento* spetta alla pedagogia "il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità. [...] I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità" (Bornatici, 2021, p. 327).

BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, F., Guerra M., Mancino, E. (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Arcidiacono, S. (2000). L'orientamento scolastico e professionale come progetto educativo-formativo centrato sulla persona. In Sgalambro, L. (a cura di). *Scuola, orientamento, lavoro*. Firenze: Carocci.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill (trad. it. *Conflitto, attivazione e creatività*. Milano: Franco Angeli, 1971).
- Bianchi, M. (2022). *Il teatro ragazzi in Italia. Un percorso possibile dal 2008 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.

- Bornatici, S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 325-333.
- Carofiglio, G. (2024). *Elogio dell'ignoranza e dell'errore*. Torino: Einaudi.
- Dallari, M. (2015). Il teatro nel setting educativo. In Antonacci, F., Guerra M., Mancino, E. (2015). *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp. 30-37). Milano: FrancoAngeli.
- De Pieri, S. (2012). *Progetto di sé e partecipazione. Psicodinamica esistenziale*. Limena (Pd): Libreriauniversitaria.it.
- Elia, G. (2025). La Generatività come co-costruzione di una nuova idea di convivenza. *Attualità pedagogiche*, vol. 7, n. 1, 2-7.
- Formenti, L., Luraschi S., Galimberti A., Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In Batini, F., Giusti S., (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità*, (pp. 72-79. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.
- Poli, S., Braibanti, P., Cattaneo, P. (2001). *Un'utopia concreta. Salute, orientamento, cittadinanza e saperi nella scuola dell'autonomia*. Milani: FrancoAngeli.
- Quazzolo, P. (2014). Il teatro a scuola. *Quaderni CIRD*, n. 9, 19-33.
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88-97.

Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non Luoghi della Generatività Pedagogica: evidenze empiriche del progetto nella prospettiva del Sistema-Mondo

Walks KOTO BA: between the Rooms of Latency and the Non-Places of Pedagogical Generativity: empirical evidence of the project in the perspective of the World-System

Maria Ricciardi*, Lucia de Manincor**, Maria Chiara Castaldi***, Raffaella Marigliano****

*Università degli studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

**Biennale Educational, Italia, Lucia.DeManincor@labiennale.org

***Università degli studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

****Università degli studi di Salerno, Italia, rmarigliano@unisa.it

ABSTRACT

L'articolo presenta i risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto "Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica", ideato dalla Cattedra UNESCO "Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze" di cui è Chair holder la prof.ssa E. Mannese e realizzato in collaborazione con *La Biennale Educational* nell'ambito del Carnevale Internazionale dei Ragazzi di Venezia, 2025. Muovendo dal paradigma della Pedagogia Generativa e applicando il Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi - O.Ge.S.O., la ricerca indaga in che misura dispositivi immersivi e laboratoriali possano attivare processi di orientamento generativo nei bambini, negli adolescenti e nelle famiglie. La cornice teorica, radicata nella fenomenologia, nella complessità e nelle neuroscienze dinamiche, assume l'orientamento come pratica formativa di emersione di desideri, talenti e di configurazione di progetti e futuri possibili. La metodologia adottata combina osservazione partecipante, analisi qualitative e letture semi-quantitative di parole, narrazioni, mappe generative e comportamenti situati, su un campione di 262 studenti e 70 nuclei familiari. I risultati principali mostrano che l'installazione immersiva "Il Bosco e l'Universo della Generatività Pedagogica" e i laboratori creativi di Orientamento di "Talentì Generativi" favoriscono la metaforizzazione della latenza, attivando espressione narrativa, consapevolezza di sé, immaginazione progettuale e forme emergenti di pensiero generativo. L'articolo documenta empiricamente come la dimensione simbolica, multisensoriale e narrativa dei non-luoghi generativi renda osservabili processi di orientamento profondi e trasformativi. Il contributo originale risiede nella validazione empirica del paradigma della Pedagogia Generativa applicato a un contesto culturale ad alta densità simbolica, mostrando la replicabilità del modello e la sua rilevanza per pratiche e politiche di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Le implicazioni riguardano la progettazione di dispositivi educativi capaci di sostenere talenti autentici, *cura sui* e futuri possibili, superando l'idea dell'orientamento come funzione informativa per restituirlo alla sua natura generativa, esistenziale e territoriale.

ABSTRACT

The article presents the results of a research study conducted within the project “*Cammini KOTO BA: between the rooms of latency and the non-places of Pedagogical Generativity*”, conceived by the UNESCO Chair “Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality,” held by Professor E. Mannese, and carried out in collaboration with *La Biennale Educational* as part of the 2025 International Kids’ Carnival of Venice. Drawing on the paradigm of Generative Pedagogy and applying the Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems – O.Ge.S.O., the research investigates the extent to which immersive and workshop-based devices can activate generative guidance processes in children, adolescents, and families. The theoretical framework, rooted in phenomenology, complexity theory, and dynamic neurosciences, understands guidance as an educational practice through which desires, talents, shaping projects and possible futures emerge and are configured. The methodology combines participant observation, qualitative analyses, and semi-quantitative readings of words, narratives, generative maps, and situated behaviours, on a sample of 262 students and 70 family units. The main findings show that the immersive installation “*The Forest and the Universe of Pedagogical Generativity*” and the Creative Guidance Workshops on “*Generative Talents*” foster the metaphorisation of latency, activating narrative expression, self-awareness, projective imagination, and emerging forms of generative thinking. The article empirically documents how the symbolic, multisensory, and narrative dimension of generative non-places makes profound and transformative guidance processes observable. The original contribution lies in the empirical validation of the Generative Pedagogy paradigm applied to a cultural context with high symbolic density, demonstrating the replicability of the model and its relevance for guidance policies and practices across the life course. The implications concern the design of educational devices capable of supporting authentic talents, *cura sui*, and possible futures, overcoming the idea of guidance as a merely informative function and restoring it to its generative, existential, and territorial nature.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Generatività Pedagogica; Talenti Autentici; Desiderio; Progetti; Futuri; *KOTO BA*

Pedagogical Generativity; Authentic Talents; Desire; Project; Futures; *KOTO BA*

INTRODUZIONE: L’ORIENTAMENTO GENERATIVO TRA PRESUPPOSTI EPISTEMOLOGICI, SCENARI E DOMANDE DI RICERCA

Nel dibattito pedagogico contemporaneo (Bauman, 2000; Biesta, 2010; Bruner, 1990; Dewey, 1933; Freire, 1970/2020; Greene, 1995; Morin, 2000; Rosa, 2010; UNESCO, 2021), il tema dell’orientamento si colloca all’intersezione fra trasformazioni sociali, incertezze biografiche e ridefinizione dei futuri educativi. In una condizione segnata da precarietà, frammentazione e molteplicità di traiettorie di vita, non è più sufficiente pensare l’orientamento come dispositivo informativo, tecnico o selettivo, né come mera funzione di raccordo tra scuola e lavoro. Esso va piuttosto ripensato, in una prospettiva epistemologicamente connotata, come pratica generativa della soggettività, luogo in cui il soggetto esercita il proprio potere di significazione, di scelta e di progettazione di sé. È in questa direzione che si muove il paradigma della Pedagogia Generativa e del Sistema-Mondo (Mannese, 2011-2023), che assume l’educazione come processo sistemico, complesso, secondo un approccio non riduzionista, nel quale ogni esperienza formativa può divenire soglia di trasformazione tra latenza e parola, tra possibilità e progetto.

La Pedagogia Generativa si innesta su una trama teorica transdisciplinare che intreccia fenomenologia ed ermeneutica (Husserl, Merleau-Ponty, Gadamer, Ricoeur), pensiero della complessità (Morin), neuroscienze dinamiche (Bach-y-Rita, Merzenich, Greenspan, Doidge), filosofia della mente (Noë) psicologia culturale (Bruner), neurobiologia interpersonale (Siegel), pedagogia narrativa e autobiografica (Demetrio) e clinica della formazione (Massa). In tale quadro, l’educazione non è

trasmissione lineare di contenuti, ma evento generativo, in cui soggetto, contesto e linguaggio co-evolvono. L'orientamento coincide, allora, con l'attivazione di processi di *cura sui* – in continuità con una tradizione che dalla *epimeleia heautou* foucaultiana (Foucault, 1984; Hadot, 1995), attraversa la fenomenologia della *Sorge* (Heidegger, 1927) e le elaborazioni pedagogiche contemporanee sulla cura come pratica riflessiva e di autoformazione (Cambi, 2003; Mortari, 2015), fino alla declinazione generativa in termini di processo trasformativo, di progettualità (Mannese, 2016; 2023) –, di emersione del desiderio e di configurazione del talento autentico come *Genius Loci dell'Anima* (Mannese, 2023): una forza originaria e situata, che chiede di essere riconosciuta, narrata e accompagnata in contesti capaci di ricomporre, e non di ridurre, la complessità dell'Umano.

All'interno di questa cornice si colloca il progetto “*Cammini KOTO BA*: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica”, ideato e promosso dalla Cattedra UNESCO “Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze” e realizzato in collaborazione con *La Biennale Educational* in occasione del *Carnevale Internazionale dei Ragazzi* della Fondazione *La Biennale* di Venezia 2025. Il progetto rappresenta un caso emblematico di applicazione ad alta intensità simbolica del paradigma di Pedagogia Generativa: un'installazione immersiva e multisensoriale, “Il Bosco e l'Universo della Generatività Pedagogica”, e i laboratori creativi di orientamento pedagogico “Talenti Generativi” costituiscono, infatti, un unico dispositivo formativo, nel quale esperienza estetica, dimensione sensoriale, pratiche narrative e processi riflessivi sono integrati secondo gli assi strategici del Protocollo Metodologico O.Ge.S.O.

Il titolo *Cammini KOTO BA* richiama il significato heideggeriano del termine giapponese *koto ba*, inteso come “petali che fioriscono” dall'esperienza interiore: la parola che nasce dall'incontro con ciò che ci rapisce e ci trasforma. Questa immagine sintetizza il senso pedagogico del progetto, concepito come un cammino in cui il soggetto lascia fiorire desideri, emozioni, talenti e possibilità. Richiamando Massa (1992), le *Stanze della Latenza* rinviano agli spazi immersivi del Bosco e dell'Universo come luoghi pedagogici in cui emergono potenzialità, vissuti inespressi e forme del possibile. Secondo la definizione di Mannese (2023), la Generatività Pedagogica “si attiva nel non-luogo della mente, indicato come latenza o metaforizzazione”, configurandosi come processo epigenetico, affettivo-cognitivo e trasformativo, che conduce il soggetto verso l'autorealizzazione del proprio progetto di vita. I *non-Luoghi della Generatività Pedagogica* rappresentano, invece, gli spazi simbolici che si costituiscono nell'esperienza educativa stessa: luoghi non prescritti, dinamici, in cui desiderio, libertà e responsabilità si intrecciano, attivando ciò che Mannese definisce “intenzionalità dei *logos* pedagogici”, processi di trasformazione della conoscenza autentica. In questa prospettiva, *Cammini KOTO BA* sintetizza il cuore del progetto: un percorso esperienziale in cui la latenza diventa parola, la parola diventa significato e il significato si fa orientamento generativo.

L'articolazione nei due ambienti simbolici – il cammino nel bosco e il viaggio nell'universo – è stata progettata come dispositivo epistemico capace di attivare la latenza pedagogica attraverso una esperienza sensoriale totalizzante. Bosco e universo operano come non-luoghi generativi, in cui percezione, movimento, emozione e linguaggio concorrono a predisporre il soggetto ai processi di emersione del desiderio, di costruzione di senso e di riconoscimento dei propri talenti generativi.

Se la letteratura internazionale ha già messo in luce il nesso tra esperienza estetica, immaginazione e formazione (Dewey; Greene), tra corporeità, percezione e conoscenza (Merleau-Ponty), tra narrazione e costruzione di identità (Bruner; Ricoeur), rimangono tuttavia aperti almeno tre nodi di ricerca:

1. in che modo dispositivi immersivi e multisensoriali, collocati in contesti culturali ad alta densità simbolica, possano fungere da ambiente generativo per processi di orientamento;
2. come tali dispositivi possano rendere empiricamente osservabili i passaggi dalla latenza all'espressione, dalla percezione pre-riflessiva alla metaforizzazione autobiografica;
3. quali tracce di desiderio, talento, futuri e progetti emergano quando bambini, adolescenti e famiglie sono posti al centro di esperienze che intrecciano arte, narrazione e riflessione pedagogica.

Il presente contributo si iscrive proprio in questo spazio problematico e prende le mosse dalla seguente domanda di ricerca:

in che misura e secondo quali dinamiche l'installazione immersiva multisensoriale e i percorsi laboratoriali, progettati secondo il paradigma della Pedagogia Generativa e basati sul Protocollo O.Ge.S.O., attivano processi di orientamento generativo nei partecipanti – bambini, ragazzi e famiglie – incidendo sui vissuti emotivi, sulle rappresentazioni di sé e sulle visioni di futuro?

Il razionale teorico del lavoro risiede nell'ipotesi che un ambiente educativo pensato come *non-luogo* generativo – il bosco come metafora della latenza, l'universo come orizzonte di possibilità – possa agire da catalizzatore epigenetico: un contesto in cui dimensioni sensoriali, affettive, cognitive e relazionali si intrecciano, dando luogo a forme di apprendimento non lineare, a processi di metaforizzazione e a nuove configurazioni narrative del sé. In chiave pedagogico-generativa, orientare significa, allora, creare condizioni nelle quali il soggetto possa abitare il proprio divenire Umano, imparare a diventare, riconoscendo desideri, talenti, paure, speranze, e trasformandoli in progetti.

Alla luce di ciò, l'articolo persegue quattro obiettivi principali:

1. approfondire il quadro epistemologico della Pedagogia Generativa, mostrando come il progetto *Cammini KOTO BA* ne rappresenti una traduzione metodologica e operativa in coerenza con la riflessione internazionale sull'orientamento come processo formativo lungo l'intero arco di vita (Guichard, 2021; Nota & Rossier, 2015; OECD, 2021; Savickas, 2013; Sultana, 2014; UNESCO-UNEVOC, 2023);
2. descrivere e problematizzare l'applicazione del Protocollo O.Ge.S.O. quale matrice metodologica aperta, adattiva e transdisciplinare, in grado di strutturare percorsi di orientamento generativo in contesti formali, non formali e informali;
3. analizzare i dati raccolti attraverso osservazione partecipante e dispositivi narrativi e iconici, mettendo in luce le tracce di latenza, desiderio, talento, futuri e progetto che emergono nei diversi gruppi coinvolti (scuola primaria, secondaria di I e II grado, famiglie);
4. discutere la portata innovativa del progetto rispetto alla letteratura esistente, evidenziando come l'intreccio tra arte, esperienza immersiva, dispositivi narrativi e paradigma generativo possa costituire un modello replicabile di orientamento in chiave esistenziale, educativa e territoriale.

Sul piano metodologico, il lavoro adotta un impianto qualitativo-quantitativo integrato, coerente con la logica ricorsiva della Pedagogia Generativa: l'osservazione partecipante in situazione, l'uso di registri strutturati, la raccolta di parole-chiave, frasi, disegni e mappe generative, la lettura delle dinamiche comunicativo-relazionali e l'analisi quali-quantitativa delle ricorrenze semantiche consentono di articolare una lettura organica dei processi generativi in atto. Il contesto empirico e formativo della ricerca comprende 262 studenti di scuole di diverso ordine e grado e 70 famiglie, coinvolti nelle due fasi centrali del progetto – l'installazione immersiva e i laboratori creativi di orientamento pedagogico – all'interno degli spazi de *La Biennale Educational* a Ca' Giustinian.

Il percorso argomentativo del presente contributo intende restituire le linee di sviluppo della ricerca, dal fondamento teorico alla lettura dei dati, evidenziando come ciascuna sezione contribuisca a comporre la trama generativa del progetto.

L'articolo è strutturato come segue:

- una prima sezione approfondisce la cornice istituzionale e il significato della collaborazione con *La Biennale Educational*, mostrando come l'incontro tra istituzione culturale e ricerca pedagogica abbia reso possibile la traduzione operativa del paradigma generativo;
- una seconda sezione presenta il quadro teorico, metodologico e i dispositivi della ricerca, con particolare attenzione alla Pedagogia Generativa, al Protocollo O.Ge.S.O. e alle categorie di latenza, desiderio, talento, futuri e progetto;
- una terza sezione descrive il percorso generativo, i partecipanti, gli ambienti e le fasi operative, evidenziando la coerenza tra impianto teorico e scelte didattico-organizzative;

- le sezioni successive restituiscono i risultati dell'analisi dell'installazione immersiva e multisensoriale e dei laboratori creativi, mettendo a fuoco le evidenze emergenti in termini di processi di orientamento generativo;
- infine, la parte conclusiva ricollega gli esiti empirici ai presupposti epistemologici della Pedagogia Generativa, discutendone le implicazioni per la ricerca pedagogica e per la progettazione di futuri dispositivi di orientamento in chiave generativa.

In questa prospettiva, il lavoro si propone di offrire alla comunità scientifica non solo una documentazione rigorosa di un'esperienza di ricerca-azione in un contesto educativo complesso, ma anche una ulteriore messa alla prova empirica del paradigma della Pedagogia Generativa e del Protocollo O.Ge.S.O., nella direzione di un orientamento inteso come pratica di cura, di riconoscimento e formazione dei talenti e di generazione di futuri possibili.

1. LA CORNICE ISTITUZIONALE: LA FONDAZIONE LA BIENNALE EDUCATIONAL

Per *La Biennale Educational*, la collaborazione con la Cattedra UNESCO “Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze” rappresenta un esempio particolarmente significativo di come l'incontro tra ricerca scientifica ed istituzione culturale possa generare percorsi capaci di incidere in profondità sui pubblici più giovani. La proposta progettuale elaborata dalla Cattedra, radicata nel paradigma della Pedagogia Generativa e nel Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi - O.Ge.S.O., – nella sua solidità teorica e nel suo rigore metodologico – si è contraddistinta sin dall'inizio per la stretta coerenza con le sfide educative contemporanee, che *La Biennale Educational* osserva da anni nel lavoro con scuole e famiglie.

Nella prospettiva della sua mission educativa, *La Biennale Educational* ha da tempo consolidato una linea di progettazione che integra ricerca artistica, sperimentazione pedagogica e coinvolgimento attivo dei pubblici più giovani. Negli ultimi anni, numerose esperienze – dai workshop di *Contact Improvisation* rivolti a genitori e bambini, alla collaborazione con artisti, dai laboratori di architettura dedicati alle sfide degli spazi urbani, ai progetti *peer-to-peer* come *MusicAscuola*, fino ai percorsi multimediali – hanno contribuito a definire un modello educativo riconoscibile, fondato sulla centralità dell'esperienza estetica, sulla dimensione partecipativa e sulla relazione intergenerazionale. In continuità con queste traiettorie, la collaborazione con la Cattedra UNESCO “Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze” si inserisce come sviluppo naturale e strategico de *La Biennale Educational* nella ricerca educativa. Le precedenti progettualità hanno infatti mostrato come l'interazione tra pratiche artistiche, corpo, linguaggi multimediali, narrazione e riflessione critica possa generare processi di apprendimento profondi e trasformativi. L'incontro con il paradigma della Pedagogia Generativa – con la sua attenzione alla latenza, al desiderio, al talento e alla costruzione di futuri possibili – ha permesso di ampliare ulteriormente questa visione, offrendo nuovi strumenti metodologici per valorizzare la dimensione educativa delle iniziative rivolte a scuole e famiglie.

All'interno di tale quadro, la collaborazione nella progettualità della Cattedra UNESCO rappresenta, dunque, una scelta pienamente coerente con le linee evolutive de *La Biennale Educational*: una scelta orientata a integrare, nei propri programmi, modelli scientificamente fondati di orientamento e formazione, capaci di connettere esperienza estetica, ricerca pedagogica e pratiche culturali partecipate. La collaborazione con la Cattedra UNESCO ha così permesso di introdurre un approccio sistemico, transdisciplinare e generativo che valorizza le potenzialità dei partecipanti e rende l'esperienza culturale un'occasione di autentica trasformazione.

Proprio la forza concettuale del progetto – la sua capacità di coniugare esperienza estetica, riflessione pedagogica e attivazione di processi generativi – ha portato *La Biennale Educational* a riconoscerne l'alto valore educativo e a collocarlo nel programma del Carnevale Internazionale dei Ragazzi. *La*

Biennale Educational ha scelto di sostenere e accompagnare l'iniziativa perché ne ha riconosciuto il potenziale trasformativo: la capacità di far emergere desideri, talenti e futuri possibili attraverso un impianto esperienziale immersivo e multisensoriale e una metodologia di ricerca originale e innovativa.

L'impegno si è quindi espresso nell'offrire al progetto un contesto istituzionale funzionale, garantendo spazi, condizioni organizzative e professionalità in grado di valorizzarne pienamente l'impianto scientifico. Non si è trattato soltanto di facilitare la realizzazione tecnica del percorso, ma di riconoscere nella visione pedagogica della Cattedra UNESCO un interlocutore capace di arricchire la *mission* educativa de *La Biennale*, attraverso un approccio transdisciplinare e culturalmente generativo.

Alla luce di questo quadro, i risultati presentati nelle sezioni successive dell'articolo non sono soltanto l'esito di un intervento educativo efficace, ma testimoniano la fecondità di una collaborazione che ha saputo coniugare ricerca, cultura e responsabilità istituzionale. Per *La Biennale Educational*, *Cammini KOTO BA* ha rappresentato un contributo prezioso: un'occasione per confermare il ruolo dell'arte come esperienza formativa profonda e per riconoscere, nella Cattedra UNESCO, un *partner* capace di tradurre visioni pedagogiche avanzate in esperienze culturali di alto profilo.

2. QUADRO TEORICO, METODOLOGIA E DISPOSITIVI DELLA RICERCA

Il progetto *Cammini KOTO BA: tra le stanze della latenza e i non-luoghi della Generatività Pedagogica* si fonda sul paradigma ontologico, epistemologico e metodologico della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011-2023), la quale assume l'educazione come processo sistemico-evolutivo, dinamico e non riduzionista, capace di generare trasformazioni nella persona e nei contesti. In tale cornice, l'orientamento non è dispositivo accessorio, né momento terminale di un percorso formativo, ma dimensione costitutiva dell'apprendere, in cui il soggetto esercita il proprio potere di significazione, si autoriconosce come essere desiderante, dialogico e progettuale, e si colloca nella relazione con l'altro e con il Sistema-Mondo.

Il Protocollo O.Ge.S.O. – *Orientamento Generativo e Sistemi Organizzativi* – rappresenta l'impianto metodologico attraverso cui tale paradigma assume una forma operativa. Esso non propone modelli prescrittivi né procedure lineari, ma si configura come matrice metodologica aperta, adattiva, transdisciplinare, trasformativa e scalabile, in grado di dialogare con contesti formali, non formali e informali. O.Ge.S.O. integra, sul piano metodologico, contributi scientifici e filosofici provenienti da molteplici ambiti: la fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty), la filosofia ermeneutica (Gadamer, Ricoeur), le neuroscienze dinamiche (Bach-y-Rita, Doidge, Merzenich; Greenspan), la psicologia culturale (Bruner), la complessità (Morin), la neurobiologia interpersonale (Siegel), la pedagogia narrativa e autobiografica (Demetrio), la filosofia del linguaggio (Wittgenstein, Heidegger).

Tali riferimenti concorrono a delineare una teoria dell'educazione come evento generativo, in cui la soggettività, anziché essere trasmessa, è *messa al mondo* attraverso atti di relazione, esperienza, riflessione e immaginazione. L'assunto epistemologico fondamentale è che la persona sia un sistema aperto, complesso, trasformativo, dotato di capacità autopoietiche e narrative, e che l'orientamento consista nel renderla in grado di esercitare questa generatività.

All'interno di questo quadro teorico, *Cammini KOTO BA* rappresenta un'applicazione ad alta intensità simbolica, immersiva e multisensoriale ed educativa del paradigma generativo, realizzata in collaborazione con *La Biennale Educational* di Venezia. Il progetto è stato concepito come esperienza euristica ed educativa integrale, in cui la dimensione estetica e artistica non è elemento decorativo, bensì dispositivo gnoseologico che consente ai partecipanti di entrare in contatto con la propria latenza, di attivare il pensiero generativo e di trasformare l'esperienza in conoscenza e progettualità.

2.1 Talento: Genius Loci dell'Anima

Nel quadro della Pedagogia Generativa, il talento non coincide con la nozione tradizionale di abilità o predisposizione, né con categorie psicometriche o performative. Esso viene concepito, in continuità con quanto affermato da Mannese (2016; 2023), come *genius loci dell'anima*: una forza interiore, originaria e situata, che richiama il soggetto alla propria singolarità, al desiderio che lo abita e alle possibilità di vita che ancora non hanno trovato parola o forma. Questa espressione attinge alla tradizione latina e si articola in un dialogo complesso con tre grandi matrici teoriche: la fenomenologia, la geografia culturale e la teoria della complessità.

Nell'antica cultura romana, il *genius loci* rappresentava la forza vitale che custodiva l'identità di un luogo, orientandone l'essenza e proteggendone la continuità (Norberg-Schulz, 1980). Traslato in campo pedagogico, tale riferimento conserva la sua valenza simbolica: ogni persona porta in sé un "luogo interiore" che ne orienta il cammino e che necessita di essere riconosciuto, custodito e accompagnato affinché possa emergere nella sua unicità.

Questa interpretazione dialoga con la fenomenologia heideggeriana, secondo cui l'essere umano non abita il mondo soltanto in senso fisico, ma esistenziale: l'abitare è un modo di essere, un radicarsi nel mondo attraverso significati, relazioni e possibilità (Heidegger, 1971). Inteso come *genius loci dell'anima*, il talento diviene una forma di abitare se stessi: un luogo sorgivo da cui scaturiscono desiderio, immaginazione e progettualità. Il talento è il punto in cui l'esperienza diventa significato, e il significato diventa direzione.

Un secondo contributo rilevante proviene dalla geografia culturale. Tuan (1977), distinguendo tra *space* e *place*, evidenzia come lo spazio divenga luogo attraverso l'investimento affettivo, simbolico e culturale dei soggetti. In questa prospettiva, il talento può essere considerato un "luogo emotivo": un nucleo identitario fatto di vissuti, memorie, immagini, che chiede di essere riconosciuto e narrato attraverso pratiche di cura, ascolto e riflessione.

Questa visione si integra con la prospettiva della complessità, che invita a pensare l'identità umana come un sistema aperto, relazionale e intrecciato (Morin, 2000; 2004). Il talento, in tale cornice, non è un elemento isolato né un attributo statico: è un'emergenza complessa, frutto dell'interdipendenza tra dimensioni biologiche, culturali, biografiche e contestuali. Esso si manifesta – come sottolineano anche le neuroscienze dinamiche (Bach-y-Rita, 1972; Doidge, 2007; Greenspan, 1997; Merzenich et al., 1983) – in risposta a esperienze significative, processi di apprendimento profondi e ambienti capaci di amplificare, piuttosto che limitare, le possibilità del soggetto.

Nella Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2021; 2023), il talento diviene così vocazione a diventare: un movimento che unisce desiderio e responsabilità, latenza e progetto, immaginazione e scelta. Il talento non è ciò che il soggetto "possiede", ma ciò che può "diventare", nella misura in cui incontra contesti educativi che rispettano la complessità dell'Umano e attivano processi di *cura sui*, riflessione e co-costruzione.

Il progetto *Cammini KOTO BA*, ideato da Mannese (2023) e sviluppato secondo il Protocollo O.Ge.S.O. (Mannese, 2019; 2023), offre una traduzione metodologica di questa visione. L'esperienza immersiva del Bosco e dell'Universo, la metaforizzazione dell'esperienza sensoriale, la narrazione autobiografica e la costruzione simbolica delle mappe generative (Desideri, Talenti, Futuri, Progetti) costituiscono dispositivi che accompagnano i partecipanti nella scoperta del proprio *genius loci*. In tale processo, il talento non emerge come dato preesistente, bensì come processo generativo, come produzione di novità che nasce dall'intreccio tra soggettività, ambiente e linguaggi espressivi. È il fiore della latenza – il *koto ba* – che sboccia quando l'esperienza è autentica, quando la pedagogia accoglie la complessità e quando l'educazione diventa spazio di libertà, responsabilità e trasformazione.

2.2 L'approccio euristico-educativo di orientamento generativo e metaforizzazione della latenza

L'approccio metodologico adottato nel progetto si radica nel paradigma ontologico-epistemologico-metodologico della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2021; 2023), secondo cui la conoscenza non è un dato da trasmettere, ma un processo emergente, trasformativo e situato, che prende forma nella relazione tra esperienza, linguaggio e mondo. Tale prospettiva assume un impianto euristico-educativo, fondato sull'idea che il soggetto apprenda attraverso atti di esplorazione, scoperta, immaginazione e narrazione, secondo una modalità di apprendimento enattiva – così come descritta da Varela, Thompson e Rosch (1991) – in cui il conoscere è un “portare-alla-presenza” il mondo mediante il corpo, le emozioni, la percezione e la simbolizzazione, secondo un movimento non lineare, ricorsivo, capace di generare senso attraverso gesti, parole, immagini, metafore e relazioni. Al centro di questo impianto si colloca la categoria di latenza, cardine della Pedagogia Generativa, che indica il vissuto profondo, che racchiude memorie e identità, è bagaglio dell'insieme di potenzialità ancora inesplorate del soggetto: ciò che non ha ancora trovato forma linguistica o emotiva, ciò che attende di essere riconosciuto e generato. Latenza è possibilità. La metaforizzazione – intesa come gesto cognitivo, linguistico, corporeo, affettivo e simbolico – svolge la funzione di trasformare la latenza in espressione; di tradurre il vissuto non ancora detto in un *già possibile*; di far emergere immagini interne che disegnano possibilità di mondo.

L'installazione immersiva *Il Bosco e l'Universo della Generatività Pedagogica* costituisce, in questo senso, un dispositivo epistemico ed esperienziale che agisce come “ambiente generativo” (Mannese, 2023). La dimensione multisensoriale del percorso – suoni, luci, materie, immagini – sollecita i processi di percezione profonda e attiva dinamiche di *attunement* emotivo che, come dimostrano le neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Greenspan & Shanker, 2004; Merzenich, 1983), possono riattivare memorie implicite, immaginazione e desideri, producendo riorganizzazioni significative nei modi di interpretare se stessi e il mondo. L'esperienza immersiva agisce, dunque, come un “dispositivo epigenetico”, capace di modulare il vissuto emozionale e cognitivo e di predisporre i partecipanti alla successiva fase laboratoriale.

Un ruolo decisivo è svolto dal linguaggio, che nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica rappresenta il luogo in cui l'essere si manifesta. Heidegger, in *Unterwegs zur Sprache* (1959), interpreta la parola come il “luogo del disvelamento”, lo spazio in cui ciò che è latente può apparire. L'espressione giapponese *koto ba* – ripresa nella cornice del progetto – significa letteralmente “petali che fioriscono” e offre una potente metafora del linguaggio generativo: la parola come fiore della latenza, come gesto linguistico che consente al soggetto di dare forma alla propria interiorità e di trasformarla in mondo condiviso. In questa prospettiva, la narrazione non è attività accessoria, ma condizione generativa della soggettività (Bruner, 1990; Ricoeur, 1983).

2.3 Le direttrici metodologiche del Protocollo O.Ge.S.O.

L'intero impianto formativo di *Cammini KOTO BA* è strutturato secondo il Protocollo Metodologico O.Ge.S.O. (Mannese, 2019; 2023), articolato in quattro direttrici generative che orientano il percorso esperienziale, narrativo e progettuale. Ogni direttrice attiva specifici movimenti di senso e coinvolge target diversi, nell'ottica di un apprendimento sistemico e intergenerazionale.

- **Bild Generativity – Costruire la generatività (Mappa dei Desideri – 6-10 anni)**
Questa direttrice si fonda sulla centralità del desiderio come forza originaria del divenire, riprendendo la tradizione fenomenologico-ermeneutica e la riflessione di Ricoeur (1969) e Scheler (1913) sul desiderare come movimento intenzionale e orientato. Nei laboratori per la scuola primaria, i bambini, dopo l'esperienza immersiva, rappresentano graficamente e narrativamente i propri desideri, dando forma a immagini interne spesso inesprese. Tale processo costituisce una prima forma di *cura sui*, poiché consente ai partecipanti di riconoscere e nominare ciò che li abita, costruendo radici identitarie stabili e generative.

- **Grow Generativity – Coltivare la generatività (Mappa dei Talenti – 11-14 anni)**
Nella preadolescenza e adolescenza, il percorso si concentra sulla scoperta del proprio *genius loci* dell'anima. Gli studenti sono guidati a esplorare ciò che li caratterizza, ciò che sentono autentico e significativo. Le attività autobiografiche e riflessive consentono di individuare il proprio modo di “abitarsi”, in coerenza con la visione fenomenologica dell'identità come abitare (Heidegger, 1971). Il talento non è inteso come dotazione, ma come emergenza generativa che può essere coltivata grazie all'ascolto, alla narrazione e alla simbolizzazione.
- **Live Generativity – Vivere la generatività (Mappa dei Futuri – 15-19 anni)**
Questa direttrice introduce esplicitamente la dimensione temporale del progetto. Seguendo il pensiero della complessità (Morin, 2000) e la teoria dei “futuri possibili” di Appadurai (2013), i ragazzi sono invitati a immaginare, rappresentare e narrare diverse forme di futuro: desiderato, temuto, possibile, plausibile. Tale lavoro favorisce l'acquisizione di competenze meta-riflessive, capacità decisionali e processi di progettazione identitaria.
- **Activate Generativity – Attivare la generatività (Mappa dei Progetti – famiglie)**
Il coinvolgimento dei nuclei familiari risponde alla visione sistemica dell'educazione come processo co-costruito (Bronfenbrenner, 1979; Mannese, 2023). Attraverso la Mappa dei Progetti, le famiglie condividono obiettivi, paure, desideri, tempi e possibilità, attivando dinamiche di cooperazione, ascolto e costruzione comune del futuro. Il progetto diventa così un'occasione per rigenerare legami, riconoscersi reciprocamente e costruire futuri condivisi.

2.4 Analisi dei dati e interpretazione dei risultati

L'analisi dei dati raccolti nel progetto è stata condotta secondo criteri qualitativi coerenti con l'approccio narrativo-autobiografico che caratterizza la Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2023). Gli elementi osservati – autenticità espressiva, profondità riflessiva, coerenza narrativa, intensità simbolica, evidenze di metaforizzazione, tracce di trasformazione, produzione di nuove possibilità cognitive e immaginative – costituiscono indicatori privilegiati per comprendere in che modo l'esperienza immersiva e laboratoriale abbia attivato processi di emersione della latenza e di generazione di senso.

Tali criteri si radicano nella pedagogia narrativa, che riconosce alla narrazione la capacità di rendere visibili i movimenti interiori del soggetto (Demetrio, 1996), e nella prospettiva della complessità (Morin, 2004), secondo cui l'emergenza rappresenta la produzione di forme di conoscenza e di possibilità non riducibili alla somma delle parti. In questa cornice, l'analisi non mira a misurare o classificare, ma a interpretare le tracce della trasformazione: a leggere nei disegni, nelle parole, nelle frasi e nelle mappe generative il modo in cui i partecipanti hanno riconfigurato il proprio rapporto con il desiderio, con il talento, con il futuro e con il progetto di sé.

L'interpretazione dei risultati ha permesso di rilevare il passaggio dalla latenza all'espressione attraverso la metaforizzazione e di cogliere come l'esperienza abbia inciso sulla costruzione della soggettività, sulle dinamiche relazionali e sulla percezione del proprio posto nel mondo. L'attenzione a tali processi di significazione – più che all'esito in senso valutativo – consente di restituire la profondità trasformativa dell'esperienza e la sua capacità di generare nuove forme di pensiero, immaginazione e progettualità.

3. IL PERCORSO GENERATIVO: SOGGETTI, AMBIENTI E PROCESSO

3.1 Partecipanti

L'azione ideata, progettata e sviluppata dalla Cattedra UNESCO e messa in campo dal gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale di cui è Responsabile Scientifico la professoressa Emiliana Mannese, è stata rivolta ai partecipanti al Carnevale

Internazionale dei Ragazzi – *La Biennale Educational* dal 22 febbraio al 3 marzo 2025, a Venezia. La ricerca ha preso in considerazione un campione complessivo di 262 studenti di scuola di ogni ordine e grado e di 70 famiglie, suddiviso come indicato nella tabella 1.

Tabella 1

PARTECIPANTI	NUMEROSITÀ
FAMIGLIE	70
STUDENTI SCUOLA PRIMARIA	175
STUDENTI SCUOLA SEC. I GRADO	30
STUDENTI SCUOLA SEC. II GRADO	57

La metodologia della ricerca adottata ha previsto la considerazione di alcuni parametri oggettivi finalizzati alla lettura quali-quantitativa dei dati ricavati dai partecipanti al Progetto: per le famiglie è stata considerata la fascia d’età dei figli (*Tabella 2*) e per le scuole sia il grado di scuola frequentato sia l’appartenenza di genere (*Tabella 3*).

Tabella 2

Num. FAMIGLIE	Num. FAMIGLIE CON FIGLI GRANDI	Num. FAMIGLIE CON FIGLI PICCOLI
70	24	46

Tabella 3

GRADO DI SCUOLA	FEMMINE	MASCHI	TOTALE PARTECIPANTI
PRIMARIA	80	95	175
SECONDARIA 1° GRADO	14	16	30
SECONDARIA 2° GRADO	322	5	57

L’applicazione del Protocollo metodologico O.Ge.S.O., in quanto strumento dinamico e adattivo, è stata declinata sulla base degli obiettivi di Orientamento Generativo (Mannese, 2019, 2023) specifici del progetto “*Cammini KOTO BA*: tra le Stanze della Latenza e i Non Luoghi della Generatività Pedagogica” e ha consentito l’acquisizione di dati qualitativi significativi per tutte le fasi del progetto.

3.2 Setting di lavoro

Le attività laboratoriali sono state svolte presso il palazzo Ca’ Giustinian de *La Biennale Educational* di Venezia. L’aula laboratoriale si componeva di:

- un tappeto diviso in tante caselle nelle quali ciascun partecipante era chiamato a porre il proprio lavoro ultimato. L’insieme delle caselle ha inteso restituire l’immagine di una *Mappa* che univa rispettivamente i desideri, i talenti, i futuri e i progetti emersi dalle attività;
- un cubo dalle quattro facciate ove riportate le didascalie informative delle mappe;

- un cartonato dalle tre facciate ove riportata la definizione di generatività pedagogica, il significato di “Koto-ba” che dà il nome al progetto e l’articolo 3 della Costituzione Italiana. Si tratta di appunti teorici fondamentali alla comprensione del significato e dell’intento che ha guidato la nascita del Progetto stesso.

Lo spazio immersivo, invece, si componeva di:

- installazioni che richiamavano il Bosco, quali alberi, piante, erba con annesse suggestioni uditive, luminose, olfattive, tattili al fine di stimolare i sensi dei partecipanti;
- Schermi dai quali proiettare il video del Bosco e dell’Universo e presenza di pouf.

3.3 Fasi operative del processo

Il progetto educativo “*Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*” è stato svolto nel rispetto di fasce orarie e turnazioni prestabilite che hanno permesso l’adeguato svolgimento delle seguenti fasi operative di applicazione del Protocollo metodologico: *accoglienza e contestualizzazione dell’esperienza, esperienza immersiva multisensoriale; laboratori di esplorazione narrativa e simbolica; fase conclusiva di restituzione e rielaborazione riflessiva.*

- *Fase di accoglienza e contestualizzazione dell’esperienza:* i partecipanti sono stati invitati a depositare i propri oggetti personali in appositi contenitori e agli stessi è stata fornita una panoramica dell’esperienza in procinto di svolgersi con un focus specifico sul significato che accompagna il titolo del Progetto – “*Cammini KOTO BA: tra le Stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*”. Come specificato, *KOTO BA* è una parola giapponese il cui significato rinvia a “fiori che nascono dal profondo”. La metafora “*cammini KOTO BA*”, ripresa dal testo “In cammino verso il linguaggio” del filosofo Martin Heidegger, rappresenta il viaggio interiore di ognuno per scoprire e far sbocciare i propri «Koto ba», “i fiori che nascono dal profondo”, i fiori delle emozioni autentiche, dei desideri, dei talenti, dei sogni che ciascuno porta con sé.
- *Fase dell’esperienza immersiva multisensoriale:* è concepita come ambiente esperienziale di tipo multisensoriale capace di stimolare processi pre-riflessivi, percettivi ed emotivi, secondo i principi dell’apprendimento situato e dell’indagine fenomenologica. Ha previsto dapprima la visione dell’installazione di tipo immersivo e multisensoriale, dal titolo “Il Bosco e l’Universo della Generatività Pedagogica”.
- *Fase laboratoriale di esplorazione narrativa e simbolica:* i partecipanti sono stati coinvolti in attività espressive, riflessive e dialogiche finalizzate alla produzione di dati qualitativi (parole, disegni, mappe, narrazioni), in coerenza con la ricerca educativa narrativa e con l’approccio generativo. All’interno di un’area dedicata del palazzo Ca’ Giustinian de *La Biennale Educational*. Gli studenti e le famiglie sono stati invitati a vivere l’esperienza immersiva nella totale libertà di movimento e di espressione.
- *Fase conclusiva di restituzione e rielaborazione riflessiva:* è stata intesa come momento di rielaborazione dell’esperienza, emersione di significati e consolidamento dei processi trasformativi. La fase conclusiva dei lavori ha previsto un momento di restituzione strutturata, durante il quale sono stati raccolti e condivisi i *feedback* qualitativi dei partecipanti, con particolare attenzione alle percezioni, ai vissuti e ai significati attribuiti all’esperienza. Tale restituzione ha consentito di integrare ulteriori elementi interpretativi nel quadro complessivo dell’analisi, in linea con le metodologie qualitative orientate alla valorizzazione delle narrazioni dei soggetti coinvolti. Inoltre, è stato dedicato uno spazio informativo alle prospettive di sviluppo e alle attività future promosse dalla Cattedra UNESCO “Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze”, diretta dalla Prof.ssa Emiliana Mannese, al fine di garantire continuità al percorso di ricerca e alle azioni educative generative attivate.

4. L'INSTALLAZIONE IMMERSIVA: "IL BOSCO E L'UNIVERSO DELLA GENERATIVITÀ PEDAGOGICA"

L'installazione, allestita presso il palazzo Ca' Giustinian de *La Biennale Educational* di Venezia e realizzata per la prima fase del progetto, è stata ideata dalla professoressa Emiliana Mannese con l'obiettivo pedagogico di creare un'esperienza immersiva capace di suscitare emozioni, desideri e talenti.

L'immersione ha coinvolto le dimensioni sensoriale, emotiva e cognitiva, grazie alla proiezione delle immagini su tre grandi pareti in modo da avvolgere e coinvolgere i partecipanti prima in una passeggiata nel bosco attraverso immagini suggestive e reali e poi in un viaggio straordinario nell'universo attraverso immagini e video originali provenienti da telescopi spaziali⁶.

Un altro elemento fondamentale, parte integrante della componente immersiva, è stata la musica che ha accompagnato l'intera visione: dalla musica classica alla musica contemporanea al fine di realizzare a pieno l'esperienza immersiva grazie al connubio di suoni e parole dense di significato esistenziale.

In questa fase l'equipe di ricerca ha individuato tre *aree di osservazione* che sono state elaborate e suddivise in maniera specifica in base al target (famiglie, scuola) di riferimento:

- *area della partecipazione e dell'interesse*
- *area del coinvolgimento emotivo*
- *area comunicativo-relazionale*

Tutte le Aree, rispettivamente divise per famiglie e studenti, sono state articolate con specifici descrittori e categorie, necessari per la corretta registrazione osservativa da parte dei ricercatori (Tabelle 4 e 5).

Tabella 4

Aree di Osservazione: famiglie	
Categoria	Descrittori
Partecipazione-Interesse	Attiva (partecipazione entusiasta e coinvolta) Passiva (partecipazione limitata o assente) Individuale (interesse personale) Condivisa (interesse collettivo o di gruppo)
Coinvolgimento Emotivo	Valutabile (emozioni esplicitamente espresse e analizzabili): - Presente (reazioni emotive evidenti) - Assente (nessun coinvolgimento emotivo osservabile) Non Valutabile (emozioni non esprimibili o difficilmente identificabili)
Comunicativo-Relazionale	Empatico-Affettivo (comunicazione basata sull'ascolto reciproco e sulla connessione emotiva) Assertiva (comunicazione chiara e sicura) Passiva (comunicazione poco chiara o subalterna) Direttiva (comunicazione autoritaria o orientata a prendere decisioni) Assente

⁶ Hubble Space Telescope; European Space Agency, ESA – Telescopio spaziale Euclid; Nasa - Telescopio spaziale Hubble; Iodisea | Il Mondo delle Odissee - Telescopio James-Webb.

Tabella 5

Aree di Osservazione: scuole	
Categoria	Descrittori
Partecipazione-Interesse	Attiva (partecipazione entusiasta e coinvolta) Passiva (partecipazione limitata o assente) Individuale (interesse personale) Condivisa (interesse collettivo o di gruppo)
Coinvolgimento Emotivo	Valutabile (emozioni esplicitamente espresse e analizzabili): <ul style="list-style-type: none"> - Presente (reazioni emotive evidenti) - Assente (nessun coinvolgimento emotivo osservabile) Non Valutabile (emozioni non esprimibili o difficilmente identificabili)
Comunicativo-Relazionale <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verticale (Docente-studente)</i> - <i>Orizzontale (tra pari)</i> 	Empatico-Affettivo (comunicazione basata sull'ascolto reciproco e sulla connessione emotiva) Assertiva (comunicazione chiara e sicura) Passiva (comunicazione poco chiara o subalterna) Direttiva (comunicazione autoritaria o orientata a prendere decisioni) Assente

Al fine di garantire il massimo rigore scientifico dell'analisi qualitativa della prima fase del Progetto, per ogni area di osservazione sono stati individuati specifici Indicatori di Osservazione calibrati e adatti sia per le scuole sia per le famiglie, come riportato nella Tab. 6.

Tabella 6

Indicatori di Osservazione: Scuola Primaria, Scuola Secondaria I Grado, Scuola Secondaria II Grado, Famiglie	
Categoria	Descrizione degli indicatori
Partecipazione-Interesse	Dinamiche motorie, ludiche, espressioni verbali, prossemica, comunicazione non verbale e para-verbale (esclamazioni, tono di voce, sguardi, risate, pause...), livello di attenzione allo schermo e al <i>setting</i> in generale.
Coinvolgimento Emotivo	Dinamiche motorie, ludiche, espressioni verbali, la prossemica, la comunicazione non verbale e para-verbale (esclamazioni, tono di voce, sguardi, risate, pause...).
Comunicativo-Relazionale (verticale)	Modalità relazionali: gestualità, tono di voce, stile di comunicazione, autorevolezza, coinvolgimento emotivo, capacità di ascolto, connessione empatica
Comunicativo – Relazionale (orizzontale)	Modalità relazionali: frequenza dell'interazione con i coetanei, gestualità, coinvolgimento ludico, modalità dialogiche, capacità di ascolto, connessione empatica, condivisione emotiva

L'osservazione effettuata dall'equipe di ricerca attraverso appositi registri di osservazione ha prodotto un numero significativo di informazioni di tipo qualitativo che sono state successivamente catalogate al fine di individuare gli elementi maggiormente frequenti (moda statistica). Di seguito si riportano alcuni valori emersi, particolarmente utili ai fini della ricerca: la dimostrazione della connessione generativa tra elementi esperienziali, componente affettivo-empatica e fattori emotivo-relazionali per l'elaborazione del processo di orientamento generativo (Mannese, 2019, 2021, 2023).

4.1 Dalla scuola alla famiglia: dati osservativi della fase iniziale

Nell'ambito dell'*area Partecipazione e Interesse*, il 99% del campione della scuola primaria ha evidenziato un marcato interesse e un coinvolgimento emotivamente significativo, espresso attraverso la motricità generale, il movimento del corpo (salti, corsa, movimento degli arti superiori e inferiori), la modulazione del tono della voce, l'uso di espressioni fonetiche e verbali (espressione di stupore e gioia), l'orientamento dello sguardo verso lo schermo e la ricerca attiva del contatto tattile con le immagini. In riferimento alla scuola secondaria di primo grado, i due terzi degli studenti hanno mostrato una partecipazione osservativa, con lo sguardo attento rivolto allo schermo, scegliendo di sedersi sul pavimento oppure sui pouf appositamente posizionati nell'installazione. Un terzo, invece, ha privilegiato un approccio ludico-motorio e orientato alla condivisione, mostrando vivo interesse sia per i contenuti proiettati, sia per l'esplorazione dell'intero *setting* immersivo. Alcuni studenti, pur rimanendo seduti, hanno scelto di esprimersi attraverso il canto. Al termine dell'esperienza immersiva, diversi alunni hanno manifestato il desiderio di rivedere il video e ripetere l'attività, confermando verbalmente il coinvolgimento e l'interesse suscitato. La maggior parte dei ragazzi della secondaria di secondo grado ha assistito alla proiezione dei video assumendo un atteggiamento prevalentemente contemplativo e riflessivo, scegliendo di sedersi sui pouf, sul pavimento o di sdraiarsi. Le famiglie hanno mostrato una notevole variabilità nelle modalità di partecipazione legate soprattutto alle diverse età dei figli e alle modalità relazionali del nucleo familiare: sono state rilevate dinamiche ludico-motorie, espressioni verbali, comunicazione non verbale e para-verbale legata alla prossemica, al tono di voce, allo sguardo, ad espressioni sonore come risate ed esclamazioni di stupore, al livello di attenzione allo schermo e al *setting* in generale.

In merito all'*area Coinvolgimento Emotivo*, dall'osservazione dei comportamenti dei bambini della scuola primaria sono emerse frequenti manifestazioni di intenso coinvolgimento, meraviglia e stupore, accompagnate da espressioni di gioia quali urla entusiaste, corsa, saltelli, movimenti danzanti e interazioni senso-motorie sia con lo schermo che con i pari. Gli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno espresso sia una forma di coinvolgimento contemplativo-osservativo, manifestata attraverso il silenzio attivo e il contatto visivo con le immagini, sia un coinvolgimento di tipo ludico ed espressivo, caratterizzato da movimento, vocalizzazioni e manifestazioni verbali e para verbali di gioia. Per alcuni studenti il coinvolgimento emotivo, pur non risultando immediatamente valutabile in fase di osservazione diretta, è emerso con evidenza dall'attività successiva alla visione del video, nel corso della restituzione delle emozioni e sensazioni vissute tramite la scrittura. Il progredire dell'età dei partecipanti ha segnato un passaggio evidente da una espressione senso-motoria e verbale delle emozioni provate ad una modalità in prevalenza contemplativo-riflessiva, connotata da senso di pace, calma, serenità e sensazione di benessere, come si è potuto evincere dalla traccia scritta delle emozioni provate e dell'esperienza vissuta. Infine, i nuclei familiari hanno mostrato coinvolgimento e apprezzamento per l'esperienza, intrecciando le diverse modalità già descritte, in relazione all'età e alla composizione di ogni singola famiglia.

Per l'*area Comunicativo – Relazionale*, l'impostazione pedagogico-generativa (Mannese, 2023) del progetto di ricerca ha implicato una duplice osservazione della componente comunicativo-relazionale, sia nella sua declinazione verticale (docente-alunno/i) sia orizzontale (tra pari). Per la fascia della scuola primaria la quasi totalità delle docenti e dei docenti ha adottato uno stile comunicativo-relazionale improntato all'empatia e all'assertività. Nel complesso hanno mostrato un interesse autentico, partecipando attivamente all'esperienza attraverso la produzione di video,

l'esplorazione fisica dell'ambiente immersivo e il coinvolgimento canoro e motorio. Inoltre, la maggior parte dei bambini ha instaurato relazioni con i pari attraverso modalità empatico-affettive ed emotivamente connotate, caratterizzate dal contatto verbale, dalle interazioni ludiche e dall'espressione verbale e motoria di emozioni positive quali gioia e piacere. Pochi bambini hanno preferito limitare l'interazione, attivando modalità di fruizione dell'esperienza di tipo osservativo. In sintonia con le colleghe e i colleghi della scuola primaria, le docenti e i docenti della fascia intermedia (scuola secondaria di primo grado) hanno adottato prevalentemente uno stile comunicativo-relazionale empatico e assertivo, dimostrando attenzione e interesse verso le reazioni degli studenti. Hanno manifestato stili relazionali volti alla condivisione dell'esperienza attraverso la realizzazione di video e l'interazione verbale. La quasi totalità dei ragazzi ha interagito con i coetanei attraverso modalità relazionali emotive di tipo empatico-affettivo, espresse mediante il dialogo, il riso, il contatto fisico e il gioco. Anche le espressioni verbali dei docenti della secondaria di secondo grado hanno evidenziato modalità comunicativo-relazionali caratterizzate da una evidente componente empatico-affettiva, mostrando un vivo apprezzamento dell'esperienza e una intenzionalità comunicativa rivolta alla condivisione dell'esperienza con i ragazzi. La dinamica relazionale orizzontale tra gli studenti della scuola superiore è stata marcata dalla scelta di posizionarsi a coppie o in piccoli gruppi all'interno del *setting*, mostrando modalità di partecipazione connotate dall'ascolto attivo. Il dialogo, parzialmente presente, è stato caratterizzato da scherzosità e intesa tra i ragazzi. Nel complesso anche i gruppi familiari hanno evidenziato una discreta competenza comunicativa all'interno del contesto immersivo. Per un'efficace ed esplicativa sintesi comparativa delle aree di osservazione in relazione ai quattro gruppi destinatari del Progetto si rimanda alla Tabella 7.

Tabella 7

Partecipazione-Interesse	Coinvolgimento Emotivo	Area Comunicativo-relazionale
PRIMARIA Prevalenza: espressione ludico-motoria	PRIMARIA Prevalenza: manifestazione esplicita di tipo motorio e verbale	PRIMARIA Prevalenza: intensa espressione verbale e gestuale
SECONDARIA I GRADO Sia espressione ludico motoria sia osservativa-riflessiva	SECONDARIA I GRADO Sia manifestazione esplicita di tipo motorio e verbale, sia di tipo contemplativo-meditativo	SECONDARIA I GRADO Sia espressione verbale e gestuale in gruppo sia ascolto attivo
SECONDARIA II GRADO Prevalenza: osservativa-riflessiva, contemplativa	SECONDARIA II GRADO Prevalenza: individuale-meditativo	SECONDARIA II GRADO Prevalenza: a coppie o piccoli gruppi
FAMIGLIE Eterogenea: differenze significative tra adulti e bambini	FAMIGLIE Condivisione verbale tra adulti e bambini	FAMIGLIE Prevalenza di interazione empatica tra adulti e bambini e ludico-motoria tra pari

4.2 Le parole delle emozioni: i feedback dell'esperienza immersiva

Al termine dell'esperienza immersiva, della durata complessiva di 8 minuti, è stato chiesto ai partecipanti di lasciare una parola, una frase, un disegno su un cartoncino, che esprimesse le emozioni vissute, i pensieri e i sentimenti provati.

Il *setting* scelto per questa attività di restituzione emotiva è stata la stanza dell'installazione immersiva, al fine di aiutare i partecipanti ad attivare, attraverso la memoria e il ricordo multisensoriale, la dinamica auto-narrativa ed emotivo-riflessiva capace di far emergere la dimensione generativa dell'esperienza vissuta. La richiesta è stata esplicitata tramite una domanda stimolo, scelta sia per i diversi ordini di scuola sia per le famiglie (Tab.8).

In questa occasione, il lavoro di ricerca degli operatori ha previsto un tempo di osservazione partecipante alternata alla gestione delle fasi di riordino e organizzazione dello spazio immersivo.

Tabella 8

DOMANDA STIMOLO	<i>Quale emozione o quali emozioni hai provato? Come ti sei sentito? Scegli una parola o più parole, una frase, un disegno per raccontarlo.</i>
----------------------------	---

Questi dati sono stati registrati e catalogati in base ai parametri oggettivi di seguito riportati (Tab.9) e agli indicatori delle Aree di Osservazione (vedi Tab.6).

Tabella 9

Partecipanti	Parametri oggettivi di riferimento
FAMIGLIE	Fascia d'età dei figli
SCUOLE	Grado di scuola Genere (M/F)

Dall'analisi quali-quantitativa della moda statistica è emerso che le parole più frequenti utilizzate dal totale del campione, per raccontare e descrivere l'esperienza vissuta, sono state «felicità», «gioia», «allegria», «libertà», «bellissimo», «tranquillità» (Fig. 1). Procedendo ad una lettura più dettagliata delle parole/frasi lasciate dagli alunni delle scuole in base al parametro “Grado di scuola”, è possibile rilevare alcuni dati molto significativi che confermano l'interconnessione generativa tra eventi epigenetici, in quanto dinamiche esperienziali emotivamente e affettivamente connotate, e momento autobiografico e metaforizzante, da interpretarsi pedagogicamente come “cammini generativi”, percorsi di autoformazione che la Pedagogia Generativa (Mannese 2021, 2023) ritiene essenziali nelle pratiche educative del processo di Orientamento Generativo (Mannese, 2019) sin dalla scuola primaria. Il 100% degli alunni di questo grado di scuola ha scelto parole con una connotazione semantica profondamente positiva (Fig. 2), è interessante rilevare che il 35% abbia sintetizzato l'esperienza vissuta con la parola «felicità» e il 23% con la parola «amore». Ancora più uniforme il dato emerso dalla secondaria di primo grado in merito alla parola «felicità» (Fig. 3), scelta dal 36% dei ragazzi, a cui si aggiunge «pace», parola densa di significato esistenziale, lasciata sul cartoncino dal 32% del campione. La fascia d'età compresa nel quinquennio della scuola secondaria di secondo grado ha mostrato sensibilità, percezioni e sfumature emotive differenti rispetto ai gradi inferiori (Fig. 4), con un 34% che ha optato per le parole «tranquillità/relax» e un significativo 27% che ha scelto «libertà/libero» per condensare efficacemente in una parola la vasta gamma di sensazioni, emozioni e pensieri generati nel corso dell'esperienza immersiva. Della viva partecipazione emersa nella fase di osservazione delle 70 famiglie, è stata rinvenuta una traccia coerente con le emozioni manifestate nella scelta delle parole che hanno registrato emozioni, sensazioni e pensieri emersi: il 100% dei

gruppi familiari ha optato per parole ricche di positività semantica come «felicità», «tranquillità», ma anche «divertimento» e «stupore» (Fig. 5).

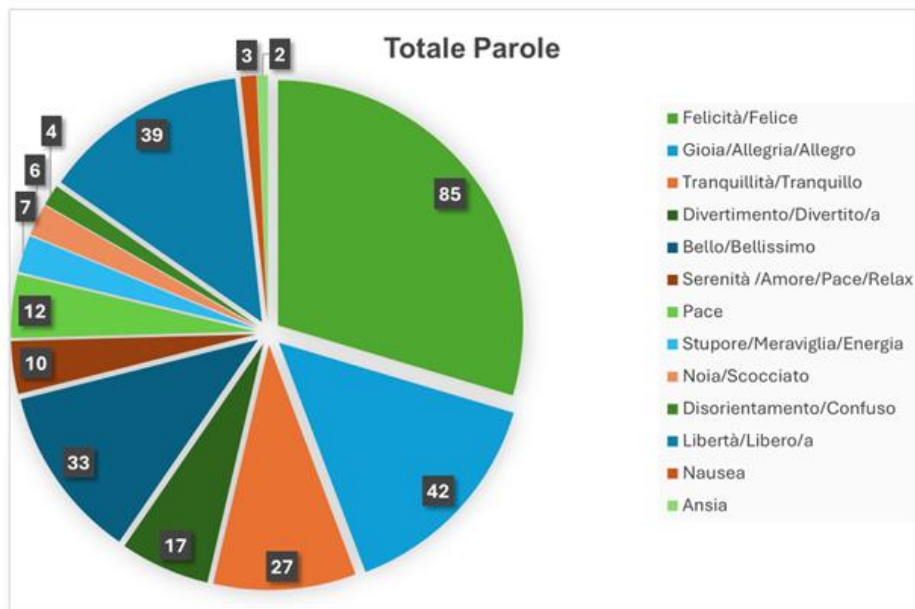


Fig. 1

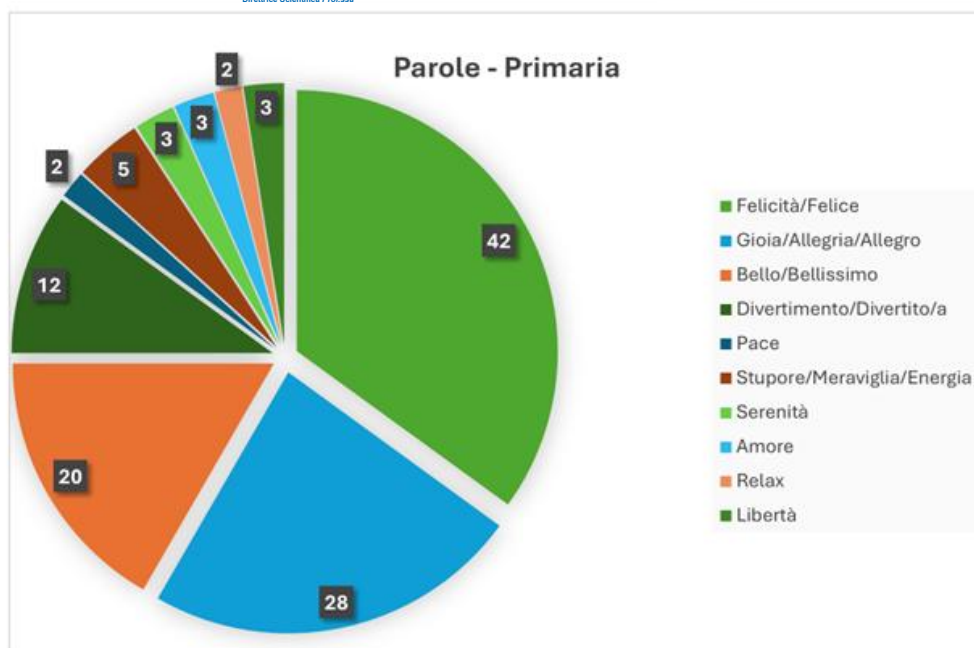


Fig. 2

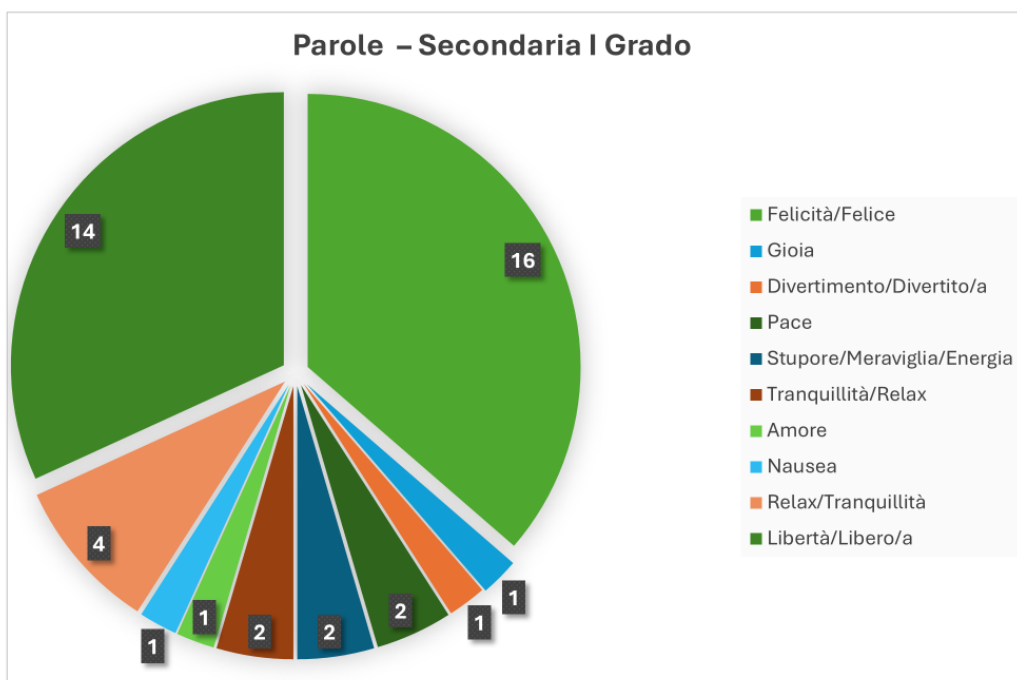


Fig. 3



Fig. 4

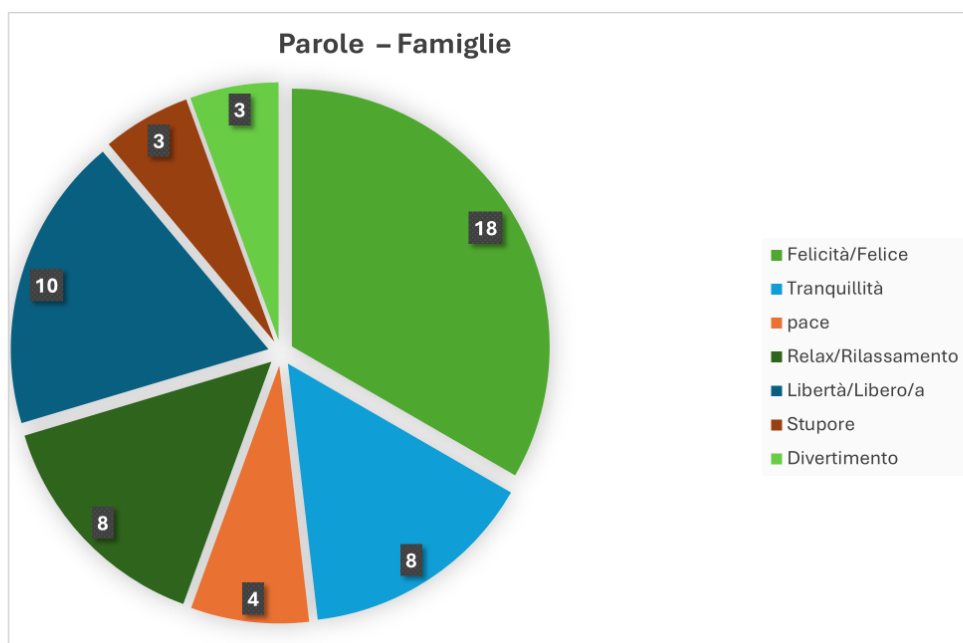


Fig. 5

Complementare all'indagine quali-quantitativa delle connotazioni semantiche delle parole presenti sui cartoncini, è stata l'analisi qualitativa delle frasi che molti dei partecipanti hanno scelto come modalità grafica per lasciare una traccia personale del proprio vissuto emotivo.

L'analisi dei casi ha confermato pienamente l'ipotesi generativa, il cui fondamento scientifico si iscrive nelle basi epistemologiche della Pedagogia Generativa, la cui complessa teorizzazione si connota per l'approccio transdisciplinare e sistemico che comprende l'ambito neuroscientifico dinamico, la sociologia, la psicologia, la neurobiologia interpersonale, la filosofia, la biologia, le arti visive ecc. (Mannese, 2023).

L'attivazione della Generatività, come processo creativo, affettivo, cognitivo di apprendimento non lineare (Mannese, 2021), risulta chiaramente rinvenibile in alcune espressioni lasciate sui cartoncini come le seguenti, scritte da bambini della scuola primaria (Tab.10): "Questo è stato molto bello, sembra come una cosa vera, per me è una fantasia fantastica" (Bambino, classe II), "A me è venuta l'emozione perché era troppo bello ed ero rimasta a bocca aperta e mi veniva da piangere" (Bambina, classe II). L'emersione della latenza pedagogica attraverso l'azione di metaforizzazione del vissuto autobiografico si evince dalla frase lasciata da un bambino della classe I: "Volevo correre tanto e mi ricordava il nonno".

Tabella 10

FRASI SCUOLA PRIMARIA (estratto)	
<ul style="list-style-type: none"> <i>Io mi sono sentito molto bene, tranquillo. Questo è stato molto bello, sembra come una cosa vera, per me è una fantasia fantastica</i> (Bambino, classe II) <i>A me è venuta l'emozione perché era troppo bello ed ero rimasta a bocca aperta e mi veniva da piangere</i> (Bambina, classe II) 	

- *Volevo correre tanto e mi ricordava il nonno* (Bambino, Classe I)
- *Quando mi sono seduto mi sentivo stanco. Quando c'era la terra mi sentivo felice, correvo e mi sentivo libero* (Bambino, classe II)
- *È stato bello, mi sono divertita. Mi sono sentita libera. È stata la giornata più bella della mia vita* (Bambina, classe III)
- *La natura è bellissima. Io mi sono commosso a vedere cosa c'è attorno a me* (Bambino, classe IV)
- *Gioia immensa e mi sentivo nel mio posto/habitat* (Bambina, classe V)

L'intreccio generativo che connette e interpreta passato, presente e futuro attraverso il filtro della connotazione emotivo-affettiva si riscontra con particolare evidenza in alcune frasi lasciate dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado (Tab.11), che hanno scelto di esprimersi come segue: "Io ho provato molta felicità e tranquillità. Ho immaginato quando da piccola leggevo un libro sullo spazio con i miei genitori" (Ragazza, Classe I), "Ho provato felicità. Mi ha fatto venire voglia di andare ad un concerto e diventare un astronauta" (Ragazzo, classe I).

Tabella 11

FRASI SCUOLA SECONDARIA 1° GRADO (estratto)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi sono sentito felice, tutti i pensieri sono andati via</i> (Ragazzo, classe III) • <i>L'energia e la libertà infinita della vita</i> (Ragazzo, classe I) • <i>Questo filmato mi ha fatto provare un sacco di emozioni, tra cui la gioia, ma anche un po' di "nostalgia" perché mi sono sentita molto bene. Mi è piaciuto molto</i> (Ragazza, classe I) • <i>Io ho provato molta felicità e tranquillità. Ho immaginato quando da piccola leggevo un libro sullo spazio con i miei genitori</i> (Ragazza, Classe I) • <i>È stato molto bello vedere questi filmati perché sembrava esserci dentro veramente. È stato molto divertente, rilassante e molto ispirante</i> (Ragazzo, classe I) • <i>Ho provato felicità. Mi ha fatto venire voglia di andare ad un concerto e diventare un astronauta</i> (Ragazzo, classe I)

Esempi efficaci di processo generativo attraverso la metaforizzazione e l'azione auto-riflessiva si evincono da alcune tracce di studenti della scuola secondaria di secondo grado (Tab.12) che hanno scelto espressioni come "La natura e l'universo mi ha fatto capire quanto siamo piccoli, ma in queste piccolezze il modo per cambiare, se ciecamente voluto, può avvenire. Anche nel piccolo si possono fare grandi cose. Il rilassamento ti fa percepire dove puoi arrivare" (Ragazzo, classe V), e ancora "Poter essere libera di essere me stessa, non avere paura di ciò che sono, non farmi influenzare del giudizio di nessuno e avere la libertà di poter dire ciò che penso" (Ragazza, classe V). Anche la scelta di una studentessa di scrivere solo la parola "stupore" (Ragazza, classe III) assume un significato di spiccato valore pedagogico: la tesi generativa, infatti, dimostra la primaria importanza dell'interconnessione tra eventi epigenetici, nel loro strutturarsi come esperienze dotate di senso, e dinamiche emotivo-affettive, la cui pregnanza nel processo di apprendimento riveste un ruolo chiave, propedeutico e fondativo del pensiero generativo stesso (Mannese, 2016, 2023).

Tabella 12

FRASI SCUOLA SECONDARIA 2° GRADO (estratto)	
•	<i>La natura e l'universo mi ha fatto capire quanto siamo piccoli, ma in queste piccole cose il modo per cambiare, se ciecamente voluto, può avvenire. Anche nel piccolo si possono fare grandi cose. Il rilassamento ti fa percepire dove puoi arrivare (Ragazzo, classe V)</i>
•	<i>Sensazione di volare, sentire la propria anima uscire e liberarsi dal peso che porta con sé ogni giorno (Ragazza, classe V)</i>
•	<i>Poter essere libera di essere me stessa, non avere paura di ciò che sono, non farmi influenzare dal giudizio di nessuno e avere la libertà di poter dire ciò che penso (Ragazza, classe V)</i>
•	<i>Terapia, sollievo (Ragazzo, classe III)</i>

Le restituzioni scritte sui cartoncini dalle famiglie (Tab.13) rivelano un alternarsi di aggettivi, parole ed espressioni che scaturiscono dal processo di metaforizzazione e si caratterizzano per il valore simbolico che l'esperienza ha assunto nelle percezioni individuali e del gruppo familiare: "Rilassante, tranquillità, sintonia (bosco). Energia, carica, sensazione di volare, sentirsi parte di una cosa molto, molto grande (universo)". Significativamente presente anche la dinamica riflessiva: "L'immenso valore della nostra libertà".

Tabella 13

FRASI FAMIGLIE (estratto)	
•	<i>Happy, nostalgic, free, content, excited, grow, calm, euphoria, hope, optimism, expansive</i>
•	<i>Felicità, tranquillità, stupore, meraviglia, malinconia</i>
•	<i>L'immenso valore della nostra libertà</i>
•	<i>Foresta "La foresta mi ha accompagnato a passeggiare" Natura "La natura è imbattibile ed eterna" Universo "Io sono parte dell'universo immenso"</i>
•	<i>Prima parte: rilassante, tranquillità, sintonia. Seconda parte: energia, carica, sensazione di volare, sentirsi parte di una cosa molto, molto grande.</i>

Grazie alla metodologia quali-quantitativa della ricerca messa in campo all'interno del Progetto "Cammini Koto-ba: tra le stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica", è stato possibile effettuare una lettura pedagogico-generativa comparata dell'esperienza immersiva, ponendo a confronto e tracciando correlazioni significative tra gli elementi di osservazione registrati nella stanza immersiva dai ricercatori sulla base degli indicatori di osservazione (Tab. 6), e l'autopercezione affettivo-empatica dell'esperienza vissuta, così come è emersa dalle parole, dai disegni e dalle frasi dei cartoncini. Questi ultimi, in particolare, costituiscono una testimonianza inequivocabile ed eloquente del valore primario della cura pedagogica che necessita ogni esperienza di orientamento che voglia porsi come autenticamente formativa e, dunque, generativa.

5. L'APPLICAZIONE LABORATORIALE DELLE CATEGORIE PEDAGOGICO-GENERATIVE

La partecipazione a *La Biennale Educational* ha rappresentato un'opportunità formativa di straordinario valore, capace di generare processi profondi di apprendimento, riflessione e

trasformazione. In questo contributo si intende analizzare la seconda fase del progetto educativo proposto che ha previsto un'azione laboratoriale rivolta a famiglie e studenti provenienti da diversi ordini scolastici. Tale esperienza si colloca all'interno di una cornice epistemologica fondata sulla Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2021, 2023), che promuove l'attivazione di categorie pedagogico-generative quali *Desiderio*, *Talento*, *Futuro* e *Progetto*. Ciascuna di queste categorie assume un significativo impatto nella costruzione di percorsi di scoperta, valorizzazione e crescita della persona in quanto attivo costruttore della propria esistenza, in quanto “fine e non mezzo” (Mannese, 2023) in un'epoca devota alla standardizzazione delle risposte, all'omologazione del pensiero e alla tirannia dell'effimero.

Il *Desiderio* per primo è una forza vitale che orienta il soggetto verso il suo divenire poiché in grado di innescare processi di apprendimento, autorealizzazione e trasformazione. Si pone pertanto, nella prospettiva della Pedagogia Generativa, come un elemento trasformativo non solo nell'individuo ma nel tessuto stesso dell'educazione (Mannese, 2023, p.155). La dimensione desiderante costituisce la leva generativa dal quale partire affinché si renda possibile costruire percorsi di *agency*, di resilienza, di scoperta del proprio sé latente. Il *Desiderio* è stata la categoria scelta per i lavori laboratoriali rivolti agli studenti della Scuola Primaria. Per le ragioni sopradescritte, appare fondamentale partire in età precoce con l'avvio di azioni di cura, valorizzazione e scoperta del proprio desiderio o dei propri desideri cosicché sia possibile immaginare un apprendimento profondo, personale e collettivamente significativo in grado di co-costruire radici solide dalle quali prospettare un progetto di vita, esito di un approdo educativo coerente e autenticamente legato con la vita latente di cui ciascuno è portatore. Il *Desiderio* rappresenta il primo fondamentale passo necessario “per vivere nell'autenticità della nostra natura, quella umana” (Mannese, 2023). Per tale motivo, la domanda-stimolo consegnata ai bambini – “Questa passeggiata magica nel bosco quale desiderio o quali desideri vi ha fatto venire in mente?” – si collega direttamente all'esperienza multisensoriale e immersiva vissuta nella prima fase del progetto. Essa restituisce ai partecipanti una dimensione di contatto profondo tra uomo e natura, riconnettendo il sé umano alla forza vitale del mondo che ci circonda. Come ricorda Falcicchio, il progressivo “allontanamento dell'umanità dai cicli vitali della Natura ha aumentato la probabilità di condurre una esistenza deprivata e compromessa per un vasto spettro di aspetti emotivi, affettivi, cognitivi e valutativi” (2015, p. 146).

Al contrario, sperimentare un'azione desiderante recuperando un'intima connessione con la Natura, ci riporta inevitabilmente “alla vita latente e metaforizzante che caratterizza ogni apprendimento profondo, non lineare, quello che ci cambia, che ci pone di fronte alle nostre responsabilità” (Mannese, 2023, p. 2). Pertanto, il desiderio è la prima rivoluzione essenziale in grado di restituire alla persona la dimensione di assoluta libertà e responsabilità dalle quali promuovere processi di cambiamento e di trasformazione.

La seconda categoria sulla quale si struttura e prende forma la fase laboratoriale è *Talento*. La riflessione sul *Talento* inteso come “*genius loci* dell'Anima” (Mannese, 2023) rievoca la dimensione stessa dei desideri, delle vocazioni, delle aspirazioni latenti che definiscono l'unicità, l'irripetibilità e la singolarità di ciascuna Persona. Lavorare affinché sia possibile scoprire, valorizzare ed esplorare tale dimensione significa impegnarsi in azioni di cura del progetto di vita dei singoli, orientare alla costruzione di percorsi identitari solidi che convergono in una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenziali carriere. Il *Talento*, così inteso, non rinvia alla mera logica performativa, ma ad un percorso attraversato da tensioni conflittuali, disordini latenti che lo rende non-luogo di libertà, di autentica scoperta di sé. È questo l'intento che porta con sé la domanda-stimolo – “Qual è il vostro talento? Cosa vi sentite di saper fare, cosa vi piace fare e cosa desiderate fare?” – indirizzata, in questo caso, ai ragazzi della scuola secondaria di I grado.

La terza categoria sulla quale sono stati invitati a lavorare i ragazzi della scuola secondaria di II grado è *Futuro*. Le trasformazioni, la precarietà e la fluidità che caratterizzano i diversi ambiti dell'uomo contemporaneo rendono maggiormente complicato poter delineare, prefigurare o progettare un'ipotesi di futuro possibile.

Come ricordano Annacontini e Loiodice (2025): “la prospettiva progettuale e di sviluppo, che sembrava essere connaturata a esso, si tinge ora sempre più di tinte fosche e perturbanti, che ne disegnano contorni incerti e frammentati, oscurandone la direzione e lasciando addirittura prefigurare una sua fine” (p. VII). La letteratura che attiene al tema ha posto negli ultimi anni maggiore attenzione alle conseguenze che questa condizione di disorientamento e di incertezza costante porta con sé mettendo in luce l’importanza di un’azione educativa orientata alla gestione dell’imprevedibilità e alla scoperta di una “forza propulsiva che può derivare solo dalla speranza di prospettive di sviluppo e di progresso” (2025, p. VII). L’educazione rimane il punto dal quale diviene necessario ripartire per declinare un paradigma culturale rispondente alla necessità di re-immaginare i futuri (UNESCO, 2023), di accompagnare i soggetti a scegliere consapevolmente di impegnarsi per tutta la vita. In questo senso, l’alfabetizzazione al futuro parte dal pensiero lento, generativo (Mannese, 2016, 2023), dalla fatica della riflessione, dall’autenticità della conoscenza e da forme di apprendimento profondo e significativo. Tali strumenti divengono cruciali per ricostruire forme di progettualità esistenziale in grado di ridare senso e significato alla vita e contrastare la chiusura egoistica del vivere odierno coltivando, al contrario, speranza e senso di rinnovamento. Tale analisi pedagogica si colloca nella dimensione laboratoriale nella quale – a partire dalla domanda-stimolo – “Qual è la vostra idea di futuro? Quali futuri immaginate o desiderate per la vostra vita?” – è stata offerta ai ragazzi una occasione di riflessione autobiografica, di azione enattiva-narrante e immaginativa, aperta alla pluralità dei vissuti coinvolti.

Infine, l’ultima categoria che ha caratterizzato la fase laboratoriale è stato *Progetto*. Quest’ultima è stata declinata nella domanda-stimolo “Quale progetto o quali progetti immaginate e sognate per la vostra famiglia?” destinata alle famiglie. Come ricorda Mannese, il *Progetto* “riflette un processo dinamico di autorealizzazione nel quale il soggetto si impegna attivamente nella costruzione di un percorso di vita che rispecchi il proprio essere più profondo” (2023, p. 147). La dimensione familiare nella quale questo prende forma attiva momenti di ascolto reciproco dei propri sogni, desideri, aspettative e di costruzione condivisa di uno scopo. Altresì è possibile che si generino dinamiche conflittuali, di scontro/incontro che, nella progettualità dell’esperienza offerta, intendono divenire occasioni di comprensione e di programmazione condivisa.

5.1 Laboratori creativi di orientamento pedagogico “Talenti Generativi”

Nella fase laboratoriale le famiglie e gli studenti sono stati invitati a riflettere su una delle categorie pedagogico-generative precedentemente descritte (Desiderio, Talento, Progetto e Futuro) attraverso la consegna di una domanda-stimolo. Le tabelle di seguito propongono una ripartizione delle categorie pedagogico-generative in relazione ai diversi gradi di scuola e ai destinatari coinvolti.

Scuola Primaria	
Categoria Pedagogico-Generativa: Desiderio	Domanda Stimolo: Questa passeggiata magica nel bosco quale desiderio o quali desideri vi ha fatto venire in mente?
Scuola Secondaria di I Grado	
Categoria Pedagogico-Generativa: Talento	Domanda Stimolo: Qual è il vostro talento? Cosa vi sentite di saper fare, cosa vi piace fare e cosa desiderate fare?
Scuola Secondaria di II Grado	

Categoria Pedagogico-Generativa: Futuro	Domanda Stimolo: Qual è la vostra idea di futuro? Quali futuri immaginate o desiderate per la vostra vita?
Famiglie	
Categoria Pedagogico-Generativa: Progetto	Domanda Stimolo: Quale progetto o quali progetti immaginate e sognate per la vostra famiglia?

Prima dell'avvio delle attività pratiche, ogni gruppo ha condiviso pensieri e riflessioni legate alla propria categoria di riferimento. Questo momento di ascolto ha favorito la creazione di un clima di partecipazione attiva, in cui ciascun individuo ha potuto esprimere la propria soggettività. Successivamente, i partecipanti sono stati invitati a rappresentare graficamente e testualmente le proprie idee, dando forma visiva e narrativa alle categorie proposte. Tali elaborati – riportati nelle figure seguenti (1, 2, 3 e 4) – costituiscono materiali qualitativi rilevanti per l'analisi interpretativa, poiché rendono visibili i processi di simbolizzazione, le modalità di attribuzione di senso e le prime tracce delle dinamiche generative attivate durante il percorso.



Figura 1 – Scuola Secondaria I Grado (M)



Figura 2 – Scuola Primaria (M)

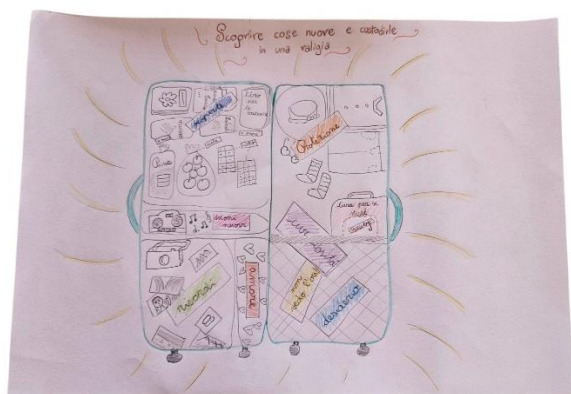


Figura 3 – Famiglia



Figura 4 – Scuola Secondaria II Grado (F)

Attraverso l'analisi dei lavori prodotti dai ragazzi durante la fase laboratoriale, si è delineato un quadro ricco e articolato delle loro esperienze interiori. Sono emerse in modo evidente le paure, spesso legate all'incertezza e alla difficoltà di immaginare un percorso futuro definito. Sono altresì emersi i sogni, le speranze, le aspirazioni, i desideri dei partecipanti che, mediante il loro lavoro, hanno consegnato una parte autentica del loro vissuto biografico.

5.2 Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati è stata condotta utilizzando i seguenti indicatori:

- Fascia d'età
- Genere (M/F)

L'analisi qualitativa è stata guidata dalla *Categoria Generativa di Osservazione*, articolata in tre componenti fondamentali:

- *Empatica-Autopoietica*: riguarda la capacità di sintonizzazione affettiva e la costruzione di senso soggettivo;
- *Enattiva-Narrante*: si riferisce alla trasformazione dell'esperienza in racconto, attraverso dinamiche narrative;
- *Creativa-Immaginativa*: evidenzia l'emergere di elementi simbolici e metaforici che amplificano l'esperienza vissuta.

Sulla base di queste componenti sono stati selezionati alcuni elaborati grafici e testuali che, in linea con la prospettiva epistemologica della Pedagogia Generativa, evidenziano aspetti significativi dell'esperienza vissuta.

Le rappresentazioni riportate nelle figure seguenti offrono infatti una testimonianza immediata dei processi generativi attivati: attraverso simboli, parole e immagini, i partecipanti hanno reso visibile il modo in cui desideri, talenti, futuri e progetti hanno preso forma nel dialogo tra esperienza immersiva e rielaborazione personale. Questi materiali costituiscono veri e propri dati qualitativi, dai quali emergono tracce della latenza, movimenti riflessivi, forme di immaginazione progettuale e primi nuclei di significato che orientano l'interpretazione complessiva del percorso.

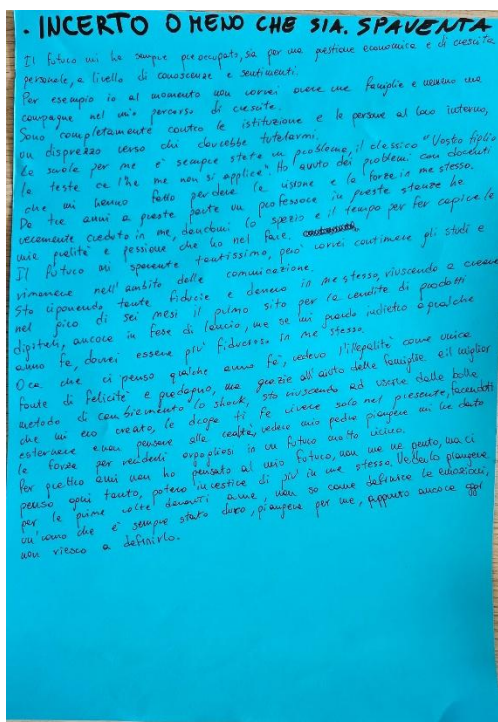


Figura 5 - Scuola Secondaria di II Grado (M); *Categoria enattiva-narrante*

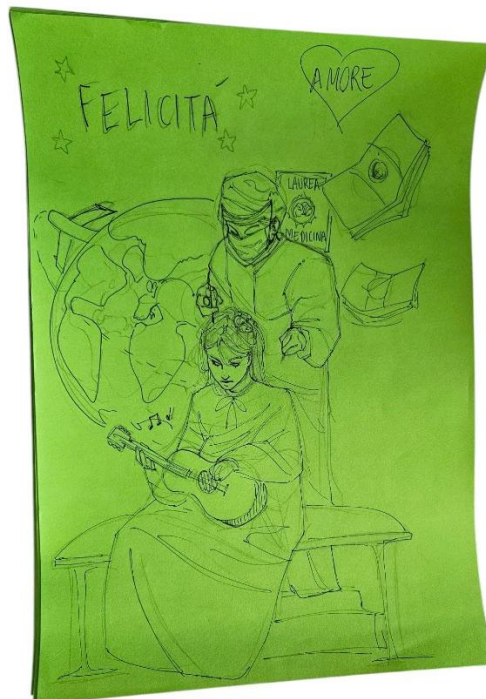


Figura 6 – Scuola Secondaria di II Grado (F)
Categoria enattiva-narrante



Figura 7 – Scuola Secondaria di II grado (F)
Categoria Creativa-Immaginativa



Figura 8 – Famiglie
Categoria empatica-autopoietica



Figura 9 – Scuola Secondaria di II grado (F)
Categoria empatica-autopoietica

5.3 Evidenze emergenti

Dall'analisi dei materiali prodotti dai partecipanti, sono emerse tre evidenze fondamentali:

- gli elementi esperienziali, affettivo-empatici ed emotivo-relazionali attivano processi significativi di orientamento generativo;
- presenza di una forte connessione tra esperienza autobiografica, percezione, dimensione emotiva e capacità autoriflessiva;
- generazione di nuove possibilità di pensiero, immaginazione e progettazione, confermando la funzione dinamico-generativa del percorso.

La seconda fase del percorso generativo messo in campo ha rappresentato un momento di profonda trasformazione pedagogica. Attraverso l'attivazione delle categorie generative e la partecipazione attiva dei diversi gruppi, è stato possibile dare voce ai vissuti, alle aspirazioni e alle narrazioni dei partecipanti. Il laboratorio si è configurato come uno spazio generativo, capace di promuovere senso, immaginazione e progettualità. Questa esperienza conferma il valore della Pedagogia Generativa come approccio capace di connettere l'esperienza soggettiva con la dimensione educativa, aprendo nuovi orizzonti di senso e di futuro.

CONCLUSIONI: VERSO UN ORIENTAMENTO GENERATIVO DI TALENTI

Il percorso di ricerca presentato ha inteso interrogare, sul piano teorico ed empirico, la capacità dei dispositivi immersivi e laboratoriali progettati secondo il paradigma della Pedagogia Generativa e con l'applicazione del Protocollo O.Ge.S.O. di attivare processi di orientamento generativo nei bambini, negli adolescenti e nei nuclei familiari. Il lavoro ha mostrato coerenza interna tra obiettivi, impianto metodologico integrato e risultati emersi, mettendo in luce come esperienza estetica, narrazione e riflessione possano intrecciarsi in percorsi formativi capaci di far emergere latenza, desiderio, talento e progettualità.

Alla domanda di ricerca – in che misura e secondo quali dinamiche l'installazione immersiva e i laboratori creativi attivino processi di orientamento generativo – il contributo offre una risposta fondata empiricamente: le evidenze raccolte mostrano che la dimensione multisensoriale e simbolica del Bosco e dell'Universo, congiunta al lavoro narrativo e iconico delle mappe, ha favorito l'emersione di tracce significative di consapevolezza, immaginazione e auto-riflessione in tutti i gruppi coinvolti. L'apporto originale dell'articolo risiede proprio nella documentazione di tali processi, che rende osservabile il passaggio dalla latenza alla parola, dalla percezione pre-riflessiva alla configurazione di nuclei narrativi di senso.

I risultati non si limitano a fotografare un'esperienza educativa di particolare intensità, ma ne distillano il valore concettuale: il progetto ha mostrato che l'orientamento, quando ancorato a una visione sistemico-generativa dell'educazione, non è funzione informativa o adattativa, bensì esperienza trasformativa che tocca in profondità la costruzione di sé. L'articolazione delle categorie generative – desiderio, talento, futuri e progetto – ha evidenziato come tali dimensioni possano divenire operativamente leggibili e pedagogicamente coltivabili attraverso dispositivi adeguati, confermando la rilevanza formativa dei non-luoghi generativi allestiti in *Biennale*.

Nella prospettiva del ripensamento dell'"Orientamento per la Generatività dei Talenti", l'esperienza *Cammini KOTO BA* documenta, infatti, un modello di orientamento inteso come processo pedagogico generativo, capace di favorire conoscenza di sé, attivazione dei talenti autentici e costruzione di senso e di futuro nei contesti educativi e territoriali. La collaborazione tra Cattedra UNESCO e *Biennale Educational* mostra come l'orientamento possa diventare dispositivo formativo e culturale, oltrepassando le logiche selettive e strumentali per configurarsi come pratica di *cura sui*, di responsabilità educativa e di apertura di mondi possibili.

Sul piano teorico, il contributo si propone di arricchire il dibattito sull'orientamento collegando cornice epistemologica, pratiche immersive e processi di metaforizzazione autobiografica. Sul piano applicativo, intende offrire un modello replicabile per la progettazione di interventi educativi in cui arte, esperienza, corporeità, narrazione e complessità convergono verso la formazione dei talenti autentici e la costruzione di futuri possibili. Ne emerge un'indicazione chiara: l'orientamento generativo richiede contesti capaci di sostenere, con rigore metodologico e cura pedagogica, l'emersione di ciò che nel soggetto è ancora in attesa di parola.

Come ogni ricerca in contesti reali, anche questa presenta limiti: la natura situata dell'esperienza, il coinvolgimento di gruppi eterogenei per età e provenienza, la durata circoscritta del percorso e la prevalenza di dati qualitativi richiedono cautela nell'estendere i risultati oltre il quadro specifico di riferimento. Tali limiti, tuttavia, non indeboliscono il valore del contributo, ne indicano la natura esplorativa e aprono ulteriori piste di indagine.

Le prospettive di ricerca che si delineano sono molteplici e coerenti con l'impianto teorico adottato. Sarà utile approfondire, in studi futuri, l'impatto longitudinalmente osservabile dei processi generativi avviati, l'applicabilità del modello in contesti scolastici e territoriali diversi, il ruolo specifico del linguaggio metaforico nella configurazione del talento e la possibile integrazione di ulteriori dispositivi artistico-narrativi. Un'estensione quantitativa delle analisi potrebbe, inoltre, contribuire a consolidare l'evidenza empirica e a rafforzare la trasferibilità del modello.

L'esperienza documentata mostra che l'incontro tra arte, complessità e formazione può aprire spazi inediti di futuro, facendo emergere ciò che nei soggetti è vivo, desiderante e ancora latente. È in questa fioritura di talenti e immaginari che l'orientamento ritrova il suo significato più autentico, generativo e trasformativo.

In questa direzione, il progetto *Cammini KOTO BA* attesta come l'orientamento possa divenire un atto profondamente generativo: un processo che non individua percorsi predefiniti, ma fa fiorire talenti, desideri e possibilità che ancora non hanno nome. È in questa capacità di creare le condizioni affinché il soggetto divenga autore del proprio divenire che si misura, oggi, la qualità pedagogica dei sistemi educativi.

Lo studio conferma, pertanto, la fecondità della Pedagogia Generativa come paradigma teorico-pratico capace di tradurre la complessità dell'esperienza educativa in percorsi di orientamento profondi, trasformativi e culturalmente situati. *Cammini KOTO BA* mostra che quando educazione, arte e ricerca si intrecciano, diviene possibile generare contesti in cui talenti, desideri e futuri possono finalmente trovare spazio, parola e direzione.

BIBLIOGRAFIA

Annacontini, G., Loiodice, I. (2025). *Formare (a)i futuri*. Bari: Progedit.

Bach-Y-Rita, P. (1972). *Brain mechanisms and sensory substitution*. New York: Academic Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press; trad. it. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. 2002.

Biesta, G. J. J. (2010). Why “what works” still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press

Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Editori Laterza.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Doidge, M. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Falcicchio, G., Barbiero, G. (2015). L'apertura amorevole alla Natura. Il valore morale della biofila in Aldo Capitini. *Culture della sostenibilità*, VIII (16), 142-156.
- Foucault, M. (1984): *Histoire de la sexualité*, Vol. II: L'usage des plaisirs e Vol. III: Le souci de soi, Paris: Gallimard. trad. it. *La cura di sé e L'uso dei piaceri*, Feltrinelli.
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary ed.). New York: Bloomsbury Academic. (Originariamente pubblicato nel 1970).
- Green, A. (1995). *Uno psicoanalista impegnato*. Roma: Borla.
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Milano: Mondadori.
- Greenspan, S.I., & Shanker, S G. (2004). *The First Idea: How Symbols, Language, and Intelligence Evolved from Our Primate Ancestors to Modern Humans*. London: Da Capo Press.
- Guichard, J. (2021). *Postface*. In *Éducation, enseignement, pédagogie*. Paris: Dunod.
- Hadot, P. (1995): *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, Paris: Gallimard. trad. it. *Che cos'è la filosofia antica?*, Torino: Einaudi, 1998 e 2010.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Hall, Niemeyer; trad it. (1976a), *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger, M. (1959). *Unterwegs zur Sprache*. Pfullingen: Neske.
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, language, thought*. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. (2019). *In cammino verso il linguaggio*. (A. Caracciolo, Trad.). Mursia Editore. (Originariamente pubblicato nel 1959).
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'Orientamento efficace. Per una Pedagogia del Lavoro e delle*
- Mannese, E. (2021). La pedagogia come scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX (1), 24-30.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong lifewide learning*, 20(43), 101-110.
- Mannese, E., Violante, L., & Pietrangelo, B. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multi Media.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Merzenich, M. M., Kaas, J. H., Wall, J. T., Sur, M., Nelson, R. J., & Felleman, D. (1983). Topographic reorganization of somatosensory cortical areas 3b and 1 in adult monkeys following restricted deafferentation. *Neuroscience*, 8(1), 33-55.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2004). *La Méthode 6. Éthique*. Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. New York: Rizzoli.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). (2015). *Handbook of the Life Design Paradigm*. Göttingen: Hogrefe.
- OECD. (2021). *OECD Economic Outlook*, Volume 2021 Issue 2. Paris: OECD Publishing.

Organizzazioni. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.

Rosa, H. (2010). *Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.

Sultana, F. (2014). Gendering climate change: Geographical insights. *The Professional Geographer*, 66(3), 372–381.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

UNESCO. (2021). *UNESCO Science Report: The Race Against Time for Smarter Development*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO-UNEVOC. (2023). *Report on the strengthening of TVET institutions within the UNEVOC Network*. Paris: UNESCO.

Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.

ATTRIBUZIONI

Il presente lavoro è stato elaborato, discusso ed articolato in comune dalle Autrici. La stesura dei diversi paragrafi è tuttavia individuale, per cui è da attribuire a: Maria Chiara Castaldi *Partecipanti, L'installazione immersiva: "il Bosco e l'Universo della Generatività Pedagogica"*; Lucia de Manincor, *La cornice istituzionale: la Fondazione La Biennale Educational*; Raffaella Marigliano, *Setting di lavoro, Fasi operative del processo, L'applicazione laboratoriale delle categorie pedagogico-generative*; Maria Ricciardi, *Abstract, Introduzione: l'Orientamento Generativo tra presupposti epistemologici, scenari e domande di ricerca, Quadro teorico, metodologia e dispositivi della ricerca, Conclusioni: verso un Orientamento Generativo di Talenti*.

SVILUPPO PROFESSIONALE OUTDOOR:
un approccio generativo per l'orientamento e la collaborazione dei docenti
all'Istituto Comprensivo di Fontanafredda

OUTDOOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
A Generative Approach to Teacher Guidance and Collaboration at
Fontanafredda Comprehensive School

Maria Carmela Romeo

Dirigente scolastico, Istituto Comprensivo "Rita Levi-Montalcini" di Fontanafredda (PN), Italia
mariacarmela.romeo@icfontanafredda.edu.it

ABSTRACT

L'articolo descrive un'esperienza di Collegio Docenti realizzata in contesto *outdoor* presso l'Istituto Comprensivo di Fontanafredda, indagando come il *setting* naturale influisca su benessere, partecipazione e crescita professionale. I dati, raccolti tramite 87 questionari strutturati (67,4% del campione), evidenziano percezioni positive su benessere psicofisico, clima relazionale e libertà di espressione. I risultati sono interpretati alla luce della Pedagogia Generativa, della *Outdoor Education* e delle *professional learning communities*, proponendo il Collegio *outdoor* come dispositivo educativo replicabile per attivare talenti e sviluppare comunità scolastiche innovative, senza trascurare alcuni dati meno favorevoli, che offrono indicazioni per progettare esperienze future più inclusive, riflessive e orientate alla piena partecipazione di tutti i docenti.

ABSTRACT

This article reports on an outdoor Teachers' Meeting at the Istituto Comprensivo of Fontanafredda, examining how a natural setting affects teachers' well-being, engagement, and professional growth. Data from 87 structured questionnaires (67.4% response rate) reveal generally positive perceptions regarding psycho-physical well-being, relational climate, and freedom of expression. The findings are interpreted through the lenses of Generative Pedagogy, Outdoor Education, and professional learning communities, framing the outdoor meeting as a replicable model for fostering talent and developing innovative school communities. Less favorable data are also discussed, offering insights for designing future experiences that are more inclusive, reflective, and supportive of full teacher participation.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Outdoor Education; Pedagogia Generativa; Benessere Professionale; Comunità Scolastica; Innovazione Didattica

Outdoor Education; Generative Pedagogy; Professional Well-being; School Community; Teaching Innovation

INTRODUZIONE

L'Istituto Comprensivo "Rita Levi-Montalcini" di Fontanafredda si colloca nel nord-est italiano, nella provincia di Pordenone, un territorio ricco di opportunità e da sempre sensibile all'innovazione educativa. Negli anni, l'Istituto ha consolidato una cultura scolastica orientata all'innovazione didattica e organizzativa, sperimentando metodologie attive, laboratori interdisciplinari e percorsi personalizzati. L'approccio educativo mira a sviluppare competenze trasversali, capacità di *problem solving* e autonomia, promuovendo al contempo relazioni positive tra studenti e docenti.

Una delle priorità è la promozione del benessere, inteso come equilibrio nella relazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente. Le attività proposte mettono al centro la persona, valorizzandone le potenzialità sia individuali sia relazionali. La convinzione alla base delle scelte educative è che un ambiente accogliente favorisca performance migliori e relazioni efficaci (cfr. Goleman, 2011; Higgins & Nicol, 2002).

La scelta di applicare i principi dell'*Outdoor Education* alla gestione del personale rappresenta un'evoluzione naturale di questa filosofia, estendendo benessere e apprendimento a tutta la comunità scolastica. In questa prospettiva, l'esperienza si configura come un dispositivo di orientamento generativo che, in coerenza con il paradigma della Pedagogia Generativa e il protocollo O.Ge.S.O., promuove attivazione dei talenti, responsabilità condivisa e immaginazione collettiva. Il Collegio Docenti *outdoor* ha creato uno spazio esperienziale generativo, in cui i docenti hanno potuto esplorare competenze e riflettere sul proprio ruolo professionale, partecipando attivamente, confrontandosi e co-creando significato. L'ambiente naturale ha favorito ascolto, apertura e collaborazione, elementi centrali dell'orientamento generativo, che mira a sviluppare consapevolezza, autonomia e responsabilità condivisa.

Questa esperienza non solo promuove benessere e motivazione, ma rafforza la cultura collaborativa, la coesione del gruppo docente e l'innovazione organizzativa, offrendo un contributo concreto al ripensamento dell'Orientamento come processo di crescita personale e professionale.

Il presente contributo segue la prima esperienza di Collegio Docenti in contesto *outdoor* realizzata dall'Istituto e rappresenta il primo tentativo di indagarne gli effetti. In questa prospettiva, il lavoro si configura come ricerca esplorativa, finalizzata a rilevare percezioni e vissuti dei docenti in un contesto specifico. L'indagine ha carattere descrittivo e orientativo e mira ad aprire piste di riflessione e di ricerca successive.

CONTESTO, MOTIVAZIONI E METODOLOGIA

La decisione di svolgere il Collegio Docenti *outdoor* si colloca in una prospettiva educativa che intende trasformare momenti tradizionalmente formali in esperienze generative, di riflessione, partecipazione e collaborazione. La proposta, avanzata dalla dirigente scolastica, ha suscitato immediato interesse e aperto un dialogo preliminare con i docenti, che hanno potuto condividere osservazioni e aspettative. Questo processo ha anticipato la logica dell'Orientamento generativo, in cui ogni partecipante contribuisce alla costruzione di senso e progettazione del futuro della comunità (cfr. Mannese, 2023).

La collaborazione con il Comune di Porcia, proprietario della storica Villa “Correr Dolfin”, è stata determinante, in quanto lo stesso ha messo a disposizione la loggia, gli arredi e il parco. I sopralluoghi hanno permesso di progettare uno spazio funzionale e simbolico, capace di rafforzare il senso di appartenenza e corresponsabilità. L’allestimento tecnico è stato curato dalla scuola, mentre i docenti hanno contribuito alla preparazione dello spazio, rafforzando il senso di *ownership*.

Durante il Collegio, le modalità tradizionali di discussione si sono integrate con stimoli generativi: i docenti hanno sperimentato pratiche di responsabilità condivisa. Il successivo momento conviviale ha esteso l’esperienza sul piano relazionale, consolidando legami e motivazione.

COLLABORAZIONE CON LE AMMINISTRAZIONI LOCALI

L’esperienza del Collegio Docenti *outdoor* è stata resa possibile grazie a una collaborazione attiva tra scuola e amministrazioni locali, diventando un esempio di sistema educativo territoriale capace di favorire generatività e innovazione. Il contributo degli enti locali ha consentito di valorizzare spazi simbolici, stimolando la partecipazione attiva dei docenti. In parallelo, il Comune di *Fontanafredda* ha riqualificato i plessi scolastici, realizzando spazi sicuri e giardini destinati a futuri laboratori generativi.

Questa sinergia non si limita a un supporto logistico, ma diventa un dispositivo educativo, in cui la costruzione condivisa di significato e la qualità della vita professionale si intrecciano in un modello replicabile di rete educativa.

PARTECIPAZIONE AL QUESTIONARIO

Ai fini di una valutazione obiettiva dell’esperienza, è stato somministrato ai docenti dell’Istituto un questionario strutturato, i cui esiti sono di seguito presentati. Il Collegio Docenti *outdoor* ha visto la partecipazione complessiva di 129 docenti, con 87 compilazioni valide, corrispondenti a un tasso di risposta del 67,4%. Il campione, sebbene non esaustivo, risulta sufficientemente rappresentativo per fornire indicazioni attendibili sulle percezioni dei partecipanti, grazie alla distribuzione equilibrata rispetto a discipline insegnate, livelli di esperienza e continuità nell’Istituto. Allo stesso tempo, il campione presenta alcuni limiti legati al contesto unico di realizzazione dell’indagine e al carattere autovalutativo dello strumento. Tali aspetti risultano tuttavia intrinsecamente connessi alla natura dei Collegi Docenti e alle scelte organizzative proprie di ciascuna istituzione scolastica, che rendono complessa la costruzione di campioni trasversali su più contesti. In questa prospettiva, l’indagine privilegia una lettura situata e contestualizzata dell’esperienza.

Lo strumento di rilevazione è stato costruito prevalentemente su scale Likert a cinque punti (da “Per nulla” a “Completamente”), utilizzate per indagare il grado di accordo e l’intensità delle percezioni rispetto a benessere individuale, contesto naturale, partecipazione e dinamiche relazionali. Alcune domande, tuttavia, prevedevano risposte differenziate, più funzionali alla natura dell’aspetto indagato: per gli impatti percepiti, “Partecipato”, “Innovativo”, “Stimolante”, “Consapevole” e “Nessuna di queste”; mentre per le prospettive future, “No”, “Non necessariamente”, “Sì, occasionalmente”, “Sì, con regolarità”.

La costruzione del questionario ha seguito criteri osservativi coerenti con il quadro teorico di riferimento, organizzando gli item in aree tematiche funzionali a rilevare dimensioni percettive, relazionali e professionali. Lo strumento è stato progettato con una duplice finalità: da un lato raccogliere dati quantitativi comparabili, utili a evidenziare tendenze e pattern significativi; dall’altro offrire spazio, ove possibile, a elementi qualitativi capaci di cogliere sfumature non riducibili a numeri. Le procedure di analisi hanno privilegiato un approccio descrittivo, volto a individuare ricorrenze e aree di attenzione, integrando le informazioni qualitative per interpretare più

accuratamente i vissuti professionali dei docenti. Questa impostazione metodologica, adeguata alla natura esplorativa dell'indagine, ha consentito di restituire una lettura sistematica ma al tempo stesso sensibile alle specificità contestuali.

In questa prospettiva, la raccolta sistematica dei *feedback* si configura come un dispositivo di apprendimento organizzativo, in grado di restituire alla comunità scolastica elementi di autoriflessione e di orientare le scelte future.

RISULTATI E OSSERVAZIONI

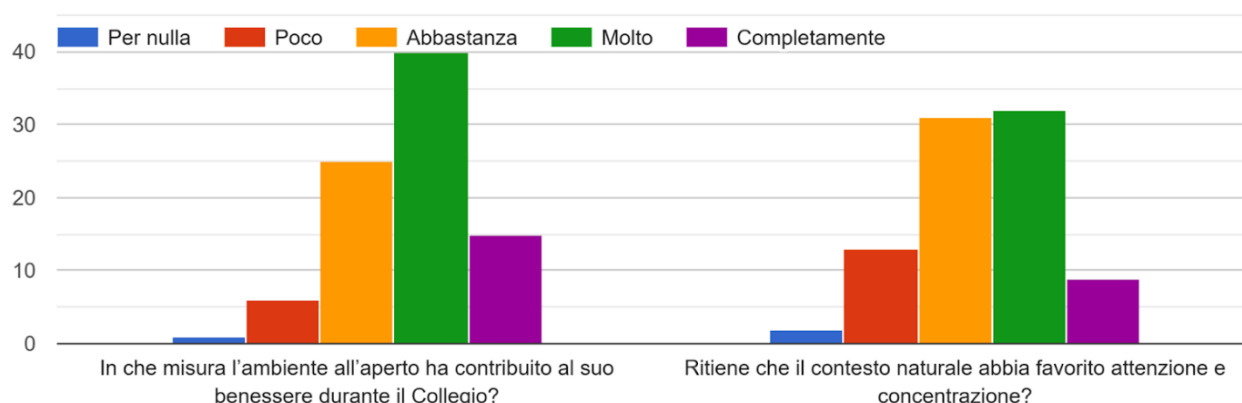
Area di indagine: Benessere e contesto

Domande poste:

- In che misura l'ambiente all'aperto ha contribuito al suo benessere durante il Collegio?
- Ritiene che il contesto naturale abbia favorito attenzione e concentrazione?

Fig. 1: Benessere e contesto

Benessere e contesto



Obiettivo delle domande poste era quello di identificare una tendenza rispetto alla percezione di benessere in una sede immersa nel verde e indagare l'influenza della stessa su attenzione e concentrazione, elementi chiave degli incontri di progettazione tra i docenti in particolare per l'avvio dell'anno scolastico.

Per quanto riguarda il benessere, il 91,9% dei docenti ha dichiarato che il contesto all'aperto ha contribuito "abbastanza", "molto" o "completamente", mentre solo l'8% ha riportato valutazioni "poco" o "per nulla". Per l'attenzione e la concentrazione, le valutazioni favorevoli (da "abbastanza" a "completamente") si attestano attorno all'82%, mentre il 17,2% ha segnalato un impatto scarso o nullo. Questi dati mostrano come il contesto naturale incida significativamente sul benessere percepito (cfr. Dillon et al., 2006), pur con effetti cognitivi più differenziati. Il 17,2% dei docenti che ha segnalato un impatto scarso o nullo sull'attenzione rappresenta un dato rilevante: potrebbe riflettere distrazioni legate all'ambiente esterno o preferenze individuali per spazi più strutturati. Questa evidenza suggerisce la necessità di pianificare *setting outdoor* che minimizzino interferenze e garantiscano comfort, favorendo la concentrazione di tutti.

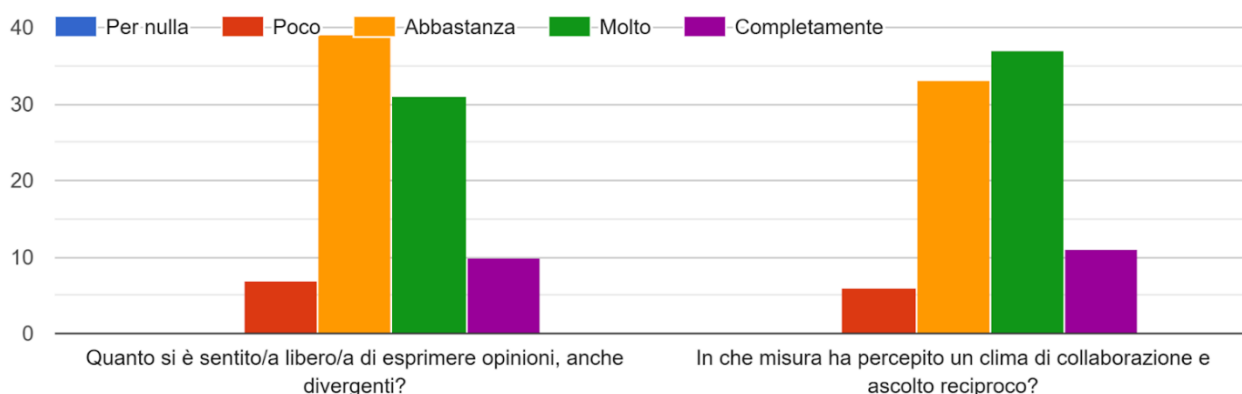
Area di indagine: Partecipazione e dinamiche relazionali

Domande poste:

- Quanto si è sentito/a libero/a di esprimere opinioni, anche divergenti?
- In che misura ha percepito un clima di collaborazione e ascolto reciproco?

Fig. 2: Partecipazione e dinamiche relazionali

Partecipazione e dinamiche relazionali



L'analisi dei dati mostra che la maggior parte dei docenti ha percepito un elevato grado di libertà nell'esprimere opinioni, comprese quelle divergenti. Circa il 47% delle risposte si colloca tra "molto" e "completamente", mentre il restante 44,8% indica "abbastanza", con pochissime segnalazioni di "poco". Questi risultati suggeriscono un contesto inclusivo e rispettoso della pluralità di idee, coerente con i principi della comunicazione dialogica e della *leadership* partecipativa, che favoriscono la costruzione di comunità professionali collaborative.

Analogamente, il clima di collaborazione e ascolto reciproco è stato percepito molto positivamente: circa il 55% dei docenti ha indicato "molto" o "completamente", il 37,9% "abbastanza" e solo il 6,9% "poco". La correlazione tra libertà di espressione e percezione di collaborazione segnala che ambienti relazionali aperti e sicuri promuovono motivazione ed *engagement* professionale, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura sulle *Professional Learning Communities* (Stoll et al., 2006).

Si nota inoltre che le valutazioni massime ("completamente") sono più frequenti per la collaborazione rispetto alla libertà di espressione. Da ciò si evince che, sebbene il lavoro di gruppo e le dinamiche di ascolto siano percepiti come efficaci, alcuni docenti restano più cauti nell'esprimere opinioni divergenti. Tale evidenza offre spunti generativi per interventi futuri: strutturare momenti di confronto creativo, *peer feedback* e co-progettazione può rafforzare la fiducia reciproca, stimolare la partecipazione attiva e consolidare la cultura collaborativa della scuola, soprattutto considerando che la presenza di una quota, seppur minoritaria, di docenti che si sente meno libera di esprimersi indica la necessità di lavorare su *setting* comunicativi ancora più sicuri e inclusivi.

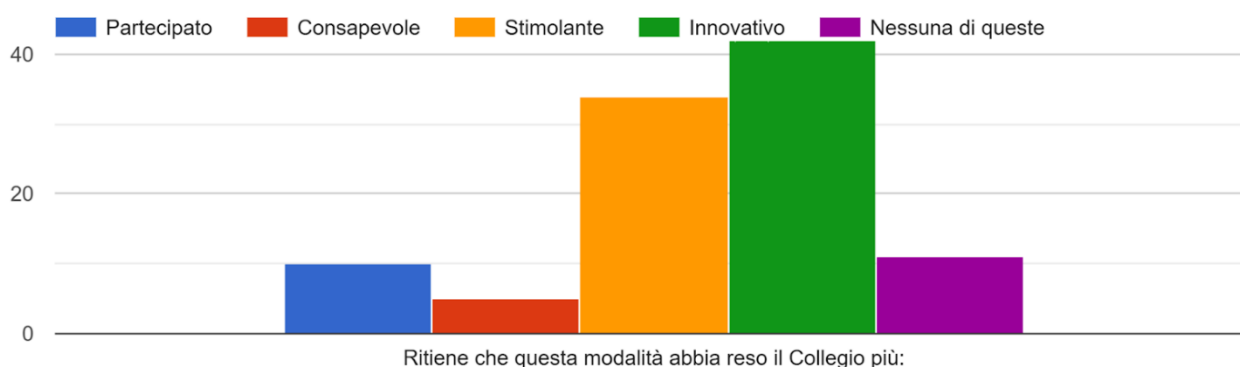
Area di indagine: Impatti percepiti

Domande poste:

- a. Ritiene che questa modalità abbia reso il Collegio più: partecipato, innovativo, stimolante, consapevole, nessuna di queste.

Fig. 3: Impatti percepiti

Impatti percepiti



Dall'analisi delle risposte emerge che la maggioranza dei docenti ha percepito il Collegio Docenti *outdoor* come stimolante e innovativo: circa il 39% delle risposte include "Stimolante" e il 48,2% "Innovativo". L' 11,4% delle risposte evidenzia "Partecipato" e solo il 5,7% indica "Consapevole", mentre il 12,6% ha selezionato "Nessuna di queste" e due docenti non hanno risposto. Questo pattern denota che la modalità *outdoor* ha avuto un impatto positivo sul coinvolgimento e sulla percezione di innovazione, confermando l'efficacia di attività pratiche e collaborative nel favorire creatività e apprendimento esperienziale, in linea con i principi dell'*active learning* e della *professional learning community* (cfr. Kolb, 1984).

L'associazione frequente di "Stimolante" e "Innovativo" indica che i docenti hanno percepito il Collegio come uno spazio dinamico e aperto alla sperimentazione. Sebbene la dimensione di "Partecipato" sia meno prevalente, essa segnala un buon grado di coinvolgimento attivo. La minore frequenza di "Consapevole", invece, evidenzia un'opportunità per rafforzare la riflessione critica sulle pratiche quotidiane, sulle decisioni condivise e sugli obiettivi educativi collettivi. Queste evidenze risultano coerenti con quanto rilevato anche da studi internazionali sull'*outdoor learning*, che mostrano come i docenti attribuiscono a tali esperienze una serie di benefici non formali (motivazione, benessere, senso di comunità) spesso più rilevanti degli aspetti curricolari (Ross, Higgins & Nicol, 2007).

La modalità *outdoor* può essere utilizzata strategicamente non solo per stimolare motivazione, innovazione e partecipazione, ma anche in termini generativi per sviluppare consapevolezza professionale attraverso momenti strutturati e riflessione guidata sulle dinamiche collaborative. In questo modo, l'esperienza diventa un vero e proprio spazio di apprendimento esperienziale e progettuale condiviso, capace di consolidare la cultura collaborativa e di orientare l'Istituto verso pratiche educative innovative e sostenibili. Di contro, la rilevazione del 12,6% di risposte "nessuna di queste" segnala che non tutti i partecipanti hanno percepito benefici significativi: ciò invita a esplorare, attraverso strumenti qualitativi, le ragioni di questa percezione neutra o negativa e a progettare esperienze più personalizzate e inclusive.

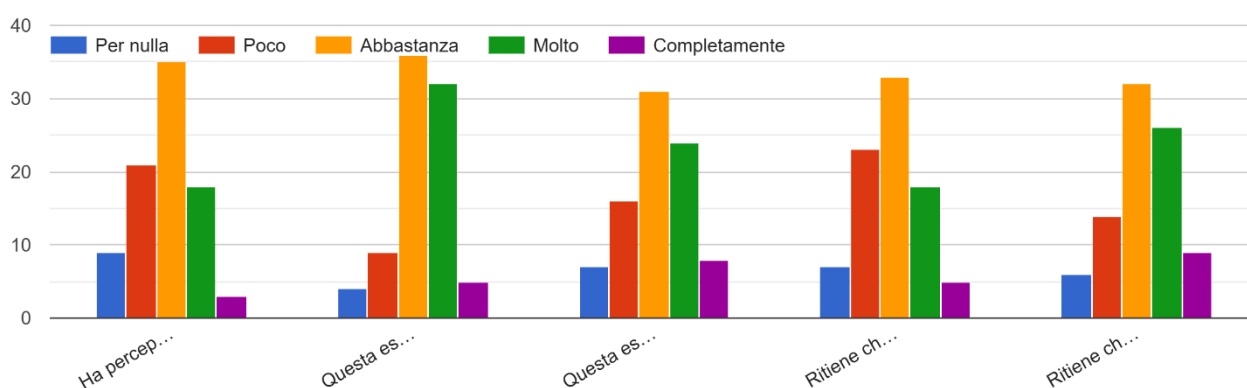
Area di indagine: Orientamento e crescita professionale

Domande poste:

- Ha percepito che l'esperienza abbia favorito una maggiore consapevolezza del suo ruolo e delle sue potenzialità professionali?
- Questa esperienza ha rafforzato il senso di appartenenza?
- Questa esperienza ha aumentato la motivazione personale?
- Ritiene che questa esperienza le abbia permesso di riflettere sulle sue competenze/talenti o sul modo di contribuire alla comunità scolastica?
- Ritiene che partecipare al Collegio Docenti *outdoor* abbia sostenuto la sua resilienza e adattabilità nel contesto scolastico, intese come capacità di affrontare efficacemente sfide e difficoltà?

Fig. 4: Orientamento e crescita professionale

Orientamento e crescita professionale



In quest'area di indagine l'analisi dei dati indica che il Collegio Docenti *outdoor* ha avuto un impatto positivo su diverse dimensioni della crescita professionale. La maggioranza dei docenti ha percepito un aumento della motivazione personale e del senso di appartenenza: circa il 70-80% ha segnalato valori tra “abbastanza”, “molto” e “completamente” per queste due dimensioni, suggerendo che l'esperienza ha favorito un coinvolgimento emotivo e relazionale significativo. Parallelamente, la resilienza e l'adattabilità nel contesto scolastico sono risultate rafforzate per il 77% dei partecipanti, evidenziando l'efficacia di momenti condivisi di interazione e *problem solving* nel sostenere capacità di *coping* professionale (cfr. Gu & Day, 2007).

La consapevolezza del ruolo e delle potenzialità professionali, così come la riflessione sulle competenze individuali e sul contributo alla comunità scolastica, ha mostrato una distribuzione leggermente più moderata: circa il 25% dei docenti ha indicato “molto” o “completamente”, circa il 40% “abbastanza” e circa il 10% “poco” o “per nulla”, suggerendo che, sebbene l'esperienza stimoli il coinvolgimento emotivo e relazionale, le dimensioni riflessive richiedono interventi mirati per essere potenziate, coerentemente con i modelli di apprendimento esperienziale e di sviluppo professionale continuo (cfr. Kolb, 1984; Eyler, 2009). Questo risultato rappresenta, inoltre, un punto di attenzione: la scarsa emersione della consapevolezza professionale può dipendere dalla mancanza di strumenti riflessivi strutturati o dal tempo limitato dedicato all'elaborazione individuale. L'integrazione di momenti di autoanalisi guidata potrebbe favorire un'elaborazione più profonda e il riconoscimento dei propri talenti.

Infine, il confronto trasversale tra le dimensioni evidenzia un pattern significativo: l'aumento della motivazione, del senso di appartenenza e della resilienza appare correlato, creando un circolo virtuoso di *engagement* professionale, mentre le dimensioni riflessive emergono come un'area generativa da

sviluppare ulteriormente. Ciò suggerisce che il Collegio *outdoor* non solo facilita il consolidamento delle risorse emotive e relazionali, ma offre anche un'opportunità strategica per progettare attività mirate a consolidare la consapevolezza professionale, attraverso momenti strutturati di riflessione sul contributo individuale alla comunità scolastica.

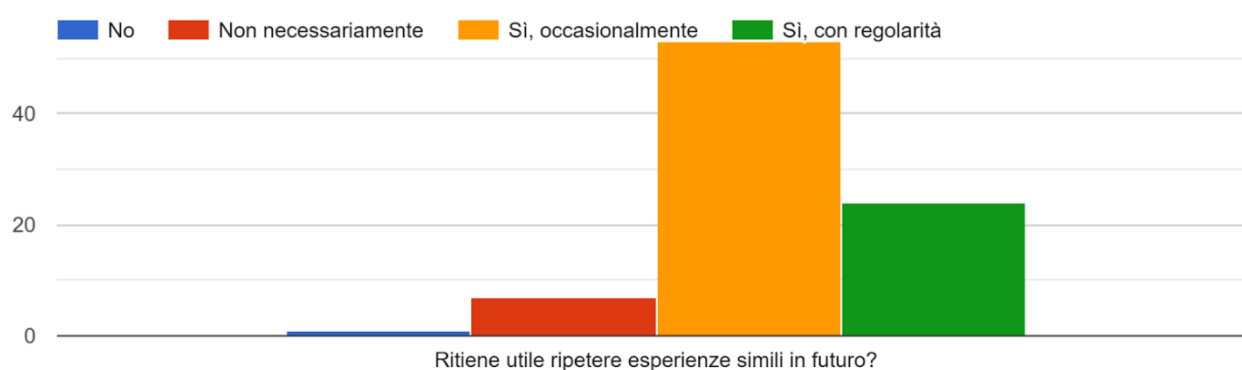
Area di indagine: Prospettive future

Domanda poste:

a. Ritiene utile ripetere esperienze simili in futuro?

Fig. 5: Prospettive future

Prospettive future



L'analisi delle risposte evidenzia che la quasi totalità dei docenti percepisce come utile ripetere esperienze simili: circa il 70% indica "sì, occasionalmente" e il 27,5% "sì, con regolarità". Solo l'8% sceglie "non necessariamente" e circa l'1% "no", mentre due soggetti non hanno risposto. Nel complesso, i dati confermano una valutazione positiva dell'esperienza e suggeriscono che il Collegio Docenti *outdoor* sia percepito come occasione di crescita professionale, capace di rafforzare il coinvolgimento dei partecipanti.

L'alternanza tra "occasionalmente" e "con regolarità" indica che esperienze non routinarie mantengono il loro valore stimolante e che la loro integrazione programmata può generare un effetto cumulativo sulla motivazione e sulla partecipazione attiva.

Da una prospettiva generativa, questi dati indicano che la replicabilità del Collegio *outdoor* può rappresentare uno strumento strategico per consolidare la cultura collaborativa dell'Istituto e favorire processi di *empowerment* professionale.

Area di indagine: Valore simbolico

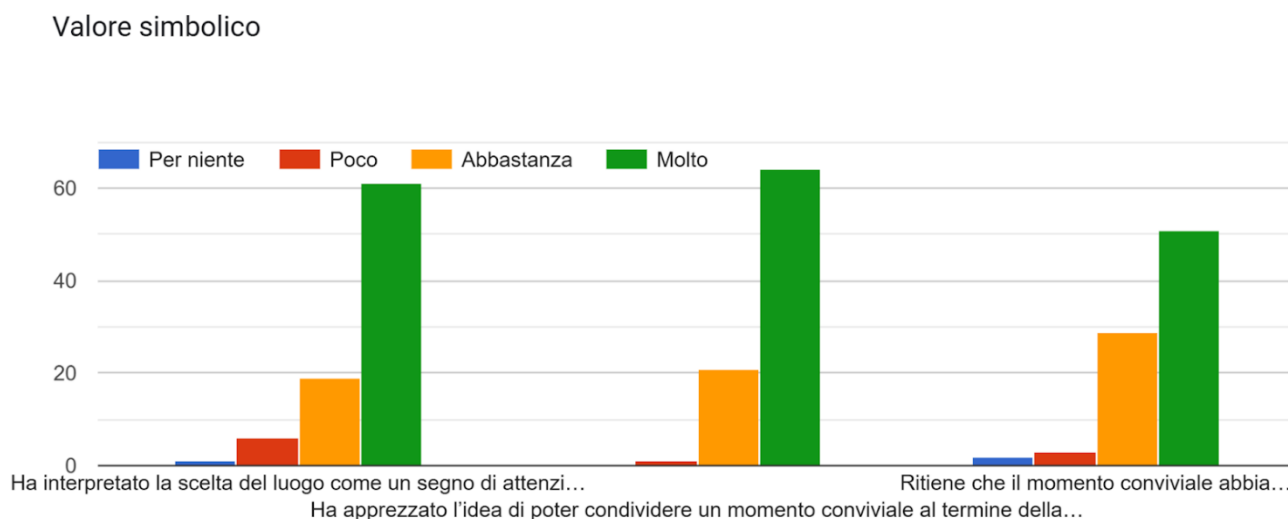
Domande poste:

a. Ha interpretato la scelta del luogo come un segno di attenzione e valorizzazione del personale?

b. Ha apprezzato l'idea di poter condividere un momento conviviale al termine della riunione (indipendentemente dalla sua effettiva partecipazione)?

c. Ritene che il momento conviviale abbia contribuito a rafforzare il clima di collaborazione e appartenenza?

Fig. 6: Valore simbolico



I dati evidenziano che la maggior parte dei docenti ha interpretato positivamente il contesto scelto per il Collegio Docenti *outdoor* come segno di attenzione e di valorizzazione del personale: circa il 70% delle risposte segnala “molto”, il 21,8% “abbastanza” e solo il 6,9% indica “poco” o “per niente”. Parallelamente, l’idea di condividere un momento conviviale al termine della riunione è stata apprezzata da oltre l’80% dei partecipanti, che ha indicato “molto” o “abbastanza”, mentre solo una minima parte di docenti non ha risposto.

Il contributo del momento conviviale al rafforzamento del clima di collaborazione e appartenenza è risultato evidente: il 73,5% dei docenti ha risposto “molto”, il 24,1% “abbastanza” e solo una minima quota “poco” o “per niente”. Ne emerge che elementi simbolici e rituali, come la scelta del luogo e la convivialità, svolgono un ruolo strategico nel consolidare legami professionali, motivazione e senso di comunità, in coerenza sia con gli studi sulla fiducia relazionale nelle scuole (Bryk & Schneider, 2002) sia con la letteratura sulla cultura scolastica e sul ruolo dei rituali (Deal & Peterson, 2002).

La selezione di spazi significativi e l’inserimento di momenti di convivialità strutturati possono agire da catalizzatori per la partecipazione, la collaborazione e la costruzione di fiducia, contribuendo a creare un contesto favorevole all’*engagement*, al senso di appartenenza e allo sviluppo professionale condiviso. Tali pratiche, se integrate con maggiore continuità, possono trasformare il Collegio Docenti in uno spazio generativo, in cui valori relazionali e simbolici alimentano l’innovazione educativa e la coesione del gruppo professionale.

ANALISI RIFLESSIVA

Nel complesso, l’esperienza conferma l’efficacia della combinazione di spazi stimolanti, approccio generativo e attenzione al benessere nel rafforzare partecipazione, consapevolezza e coesione professionale. Le diverse dimensioni indagate risultano tuttavia percepite in maniera relativamente autonoma, senza correlazioni significative tra di esse. Inoltre, le aree di cautela emerse (attenzione non sempre ottimale, percezione di scarsa consapevolezza del ruolo, libertà di espressione parziale) costituiscono indicatori preziosi per affinare il modello, rafforzandone l’impatto formativo e inclusivo nelle future edizioni.

Più nello specifico e dal punto di vista metodologico, l'indagine presenta alcuni limiti legati alla natura esclusivamente quantitativa della rilevazione. La scelta di utilizzare un questionario strutturato rispondeva all'esigenza di raccogliere dati comparabili in tempi contenuti e in occasione di un evento collegiale non ripetibile nel breve periodo. Tuttavia, l'assenza di strumenti qualitativi limita la possibilità di approfondire i significati attribuiti dai docenti all'esperienza e di comprendere più a fondo le ragioni delle percezioni meno favorevoli. L'integrazione futura di interviste, *focus group* o osservazioni partecipate permetterebbe di arricchire la lettura dei processi generativi attivati, offrendo una comprensione più densa dei vissuti professionali e delle condizioni che favoriscono partecipazione, consapevolezza e collaborazione.

In questa prospettiva, l'adozione di un approccio misto potrebbe rafforzare ulteriormente il rigore metodologico e ampliare la trasferibilità del modello ad altri contesti scolastici, consentendo di cogliere non solo le tendenze generali, ma anche le narrazioni, le motivazioni e le dinamiche relazionali che sostengono l'efficacia del Collegio Docenti *outdoor*.

TRASFERIBILITÀ E REPLICABILITÀ

L'esperienza del Collegio Docenti *outdoor*, pur radicata nel contesto specifico dell'Istituto Comprensivo di Fontanafredda, presenta elementi che possono essere trasferiti e adattati ad altre realtà scolastiche. La scelta di un ambiente naturale come spazio formativo, l'adozione di un approccio generativo orientato alla partecipazione e la valorizzazione dei momenti simbolici e relazionali costituiscono componenti replicabili, purché integrate in una progettazione intenzionale e coerente con la cultura organizzativa della scuola. Alcuni aspetti, come la disponibilità di spazi esterni adeguati o la collaborazione con le amministrazioni locali, dipendono dal territorio; tuttavia, i principi pedagogici sottesi (cura del benessere, responsabilità condivisa, apprendimento esperienziale e costruzione di comunità professionali) possono essere declinati in contesti diversi, anche attraverso soluzioni alternative (cortili scolastici, giardini didattici, parchi urbani, spazi pubblici). Su queste premesse il Collegio *outdoor* si configura come un modello flessibile, capace di ispirare pratiche innovative di sviluppo professionale e di orientamento generativo, favorendo la rigenerazione delle routine collegiali e la costruzione di una cultura collaborativa più consapevole e partecipata.

CONCLUSIONI

L'esperienza del Collegio Docenti *outdoor* presso Villa "Correr Dolfin" ha dimostrato come la scuola possa ripensare i propri momenti organizzativi, tradizionalmente formali, in spazi generativi di apprendimento e crescita condivisi. Il contesto naturale e l'approccio orientato al benessere e alla partecipazione hanno favorito un clima di attenzione, ascolto e apertura al confronto, rendendo i docenti protagonisti attivi della costruzione condivisa di senso e decisioni.

Il questionario conferma un impatto positivo su motivazione, senso di appartenenza e resilienza, con effetti evidenti non solo sul benessere individuale, ma anche sulle dinamiche relazionali e collaborative. Parallelamente, la libertà di esprimere opinioni, il rispetto reciproco e il momento conviviale hanno consolidato fiducia e coesione, rafforzando l'identità della comunità scolastica.

L'esperienza ha anche un forte valore simbolico: la scelta di un luogo prestigioso e accogliente ha rappresentato un segno tangibile di attenzione verso il personale e di riconoscimento del ruolo dei docenti nella missione educativa dell'Istituto, coinvolgendo il territorio in una rete di corresponsabilità educativa.

In questa direzione, la scelta di un ambiente naturale, l'approccio generativo orientato alla partecipazione e la valorizzazione dei momenti simbolici e relazionali rappresentano componenti

replicabili, adattabili ai diversi contesti scolastici attraverso soluzioni coerenti con la cultura organizzativa e con i principi di benessere, responsabilità condivisa e apprendimento esperienziale. Su queste premesse il Collegio *outdoor*, letto alla luce della Pedagogia Generativa e del protocollo O.Ge.S.O., si configura come pratica capace di attivare talenti, stimolare immaginazione e progettualità e rafforzare i legami comunitari, integrando *outdoor education*, pedagogia generativa e *professional learning community* per trasformare le routine collegiali in occasioni di *empowerment*, creatività e crescita collettiva.

Questi esiti trovano conferma nelle teorie sull'intelligenza emotiva (cfr. Goleman, 2011), sul *learning by doing* (cfr. Kolb, 1984) e nelle ricerche dell'OMS (2017), che evidenziano il ruolo degli ambienti naturali nella riduzione dello stress e nel rafforzamento della coesione sociale. Il riferimento all'Orientamento generativo (cfr. Mannese, 2023) e alle riflessioni di Mortari (2021) fornisce il quadro pedagogico per interpretare l'esperienza come dispositivo che integra benessere, innovazione e crescita professionale.

In conclusione, il Collegio Docenti *outdoor* di Fontanafredda rappresenta una pratica innovativa in grado di trasformare una riunione organizzativa in uno spazio di Orientamento generativo che promuove benessere, creatività e corresponsabilità. Questo modello, sostenuto da evidenze empiriche e in linea con le teorie sull'apprendimento esperienziale e sul benessere organizzativo, offre un contributo concreto alla riflessione pedagogica su come le scuole possano rigenerarsi come comunità professionali di apprendimento.

Ancora, i dati meno favorevoli emersi dal questionario, pur rappresentando una minoranza, forniscono indicazioni preziose per affinare le pratiche, suggerendo la necessità di progettare attività più inclusive, momenti riflessivi strutturati e strategie che garantiscano la piena partecipazione di tutti. Resta tuttavia necessario approfondire l'esperienza attraverso strumenti qualitativi che permettano di cogliere più a fondo i significati attribuiti dai docenti e le dinamiche relazionali sottese, al fine di consolidare il rigore metodologico e ampliare ulteriormente la trasferibilità del modello in studi futuri.

BIBLIOGRAFIA

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2002). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). *The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere*, School Science Review, 87(320), 107-112

Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24–31.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.

Higgins, P. & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (Volume 2). https://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/oe_authentic_learning.pdf

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mannese, E. (2023). *Pedagogia generativa e orientamento*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari, L. (2021). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2016). *Urban green spaces and health. A review of evidence*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/345751>

Ross, H., Higgins, P. & Nicol R. (2007). *Outdoor study of nature: Teachers' motivations and contexts*, in «Scottish Educational Review», 39(2), pp. 160–172.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

ATTRIBUZIONI

La realizzazione del presente contributo è stata resa possibile grazie alla partecipazione attiva del Collegio Docenti dell'Istituto Comprensivo di Fontanafredda (PN), che ha preso parte all'esperienza e al successivo questionario; al Consiglio di Istituto, che ne ha approvato l'attuazione; ai Comuni di Fontanafredda (PN) e Porcia (PN), per il supporto sinergico e la cura degli spazi.

Imprese *for benefit*, fioritura dei talenti, impatto sociale. Un caso emblematico

Benefit corporation, talent flourishing, social impact. An emblematic case

Claudia Salvi

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, claudia.salvi-tutor@unicatt.it

ABSTRACT

Lo scenario storico attuale è caratterizzato da sfide che sollecitano un'azione sinergica, integrale e integrante. Si richiede di saper governare il cambiamento con competenza e sono fondamentali percorsi di orientamento in una logica di *empowerment* della persona e della valorizzazione dei talenti in ogni contesto di vita. Anche le imprese possono rappresentare dei luoghi privilegiati nei quali perseguire il bene comune e impatti sociali nel segno della salvaguardia dell'*humanum*. Le imprese *for benefit* e la costruzione di *governance* partecipative sono foriere di una corresponsabilità generativa per avvalorare l'auto-orientamento e la fioritura delle competenze. La società benefit "Casa dello Studente" rappresenta un caso studio di responsabilità in azione nei confronti della dispersione dei talenti in una logica sistemica e di partecipazione.

ABSTRACT

The current historical period is characterized by challenges that urge synergic, comprehensive, and inclusive action. It requires the ability to competently manage change, and guidance programs are essential, focusing on personal empowerment and the development of talent in every context. Businesses can also be privileged places in which pursue the common good and social impact while taking care of the human race. For-benefit companies and the development of participatory governance are a tangible sign of generative co-responsibility to reach self-guidance and the flourishing of talent. The For-benefit company "Casa dello Studente" represents a case study of responsibility in action against talent dispersion, adopting a systemic and participatory approach.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Imprese *for benefit*; Impatto sociale; Orientamento; Talento; Coinvolgimento

For-benefit companies; Social impact; Guidance; Talent; Engagement

INTRODUZIONE

L'attuale congiuntura storica è connotata da rilevanti transizioni (Malavasi, 2024) – antropologica, culturale, sociale, ambientale, economica – e richiama l'importanza di approcci integrali e

multidisciplinari. Tali sfide recano con sé il rischio dell'ignoto (Loiodice, 2012) ma anche la possibilità di *so-stare* nel cambiamento e migliorare la propria condizione attuale e del futuro. Si tratta allora di imparare a governare il cambiamento lungo tutto l'arco della vita e in ogni contesto tra cui quello personale e professionale. È doveroso individuare in siffatto quadro, percorsi formativi e orientativi in grado di preparare la persona a farsi progettuale (Mannese, 2021) nel coltivare i propri talenti all'interno di un sistema che incoraggi reti formative tra istituzioni, politiche e imprese nell'ottica che la persona sia la vera ricchezza dello sviluppo di comunità inclusive, responsabili e solidali (Vischi, 2024).

ORIENTAMENTO, FORMAZIONE, IMPRESE. QUESTIONI APERTE

Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona (Unesco, Bratislava 1970).

Si legge così nella Raccomandazione conclusiva del comitato di esperti durante il Congresso dell'Unesco a Bratislava. Da decenni il tema dell'orientamento ha assunto una rilevante posizione strategica nelle politiche nazionali e internazionali. La nozione ha subito profondi mutamenti anche in seguito ai cambiamenti repentini e continui che vivono le comunità. Secondo Loiodice (2012), questo processo si configura oggi come “vera e propria categoria esistenziale come attitudine, insieme intellettuale ed emotiva, a fronteggiare la indefinibilità e la instabilità dei contorni delle professioni e del più generale contesto di vita” (p. 31).

Come riportato da Alessandrini (2012), riprendendo il consiglio dell'Unione europea del 18 maggio 2004, si legge che le pratiche orientative non sono legate a un unico momento della vita ma devono connotarsi secondo una prospettiva *life long learning* e *life wide learning* al fine di

identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi [...] nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze (Consiglio dell'Unione Europea, 18 maggio 2004).

L'orientamento appare come una “dimensione formativa essenziale” (Loiodice, 2012, p. 30) nell'attuale società per gestire le complessità dal punto di vista personale, professionale e comunitario. Le attività orientative, nelle loro polisemica definizione e complessità (Mannese, 2019), offrono una possibilità trasformativa (Mezirow, 2016) e di cambiamento, emergono “come un poliedro” dalle facce “diversificate e tutte fondamentali” (Annacontini, 2020, p. 73). La persona che apprende, in ogni contesto, è potenzialmente aperta al cambiamento, richiama la possibilità di senso di conversione, grazie ad autentiche esperienze, anche professionali, per saper gestire il cambiamento, consapevole delle proprie possibilità e della responsabilità verso sé, gli altri e l'ambiente.

I partecipanti all'orientamento non lo devono subire passivamente, ma nell'ottica di “partire dall'uomo per ritornare all'uomo” (Mannese, 2016) il soggetto è chiamato ad autodeterminarsi. Tale attività accoglie la sfida di connotarsi quale *processo* che custodisce l'autenticità della persona, la possibilità di scelta, l'*empowerment* individuale e il desiderio di tutti e ciascuno, contrastando un sistema che mira a “creare emarginazioni e derive esistenziali” (Mannese, 2019, p. 54).

È ben chiaro che parlare di orientamento significa considerare una molteplicità di istanze interrelate, un complesso insieme di azioni che non può essere ridotto o semplificato, ma va considerato nel suo insieme e le sue ricadute. Certamente tale percorso è un'attività multiforme, sia perché si articola nelle numerose fasi della vita, sia perché richiama una formazione che non si sostanzia solo su aspetti tecnico-pratici ma anche trasversali.

Secondo un'accezione pedagogica accreditata, l'orientamento si connota come *progetto esistenziale* (Loiodice, 2004) *in fieri*, che non si conclude mai perché chiama in causa la predisposizione al cambiamento e ciò richiama la capacità decisionale di una persona in un'ottica di una continuità in grado di far fronte alle complessità e alle molteplici situazioni che costellano la vita.

Appare fondamentale concepire il percorso orientativo come un'opportunità quando esso “è trasformativo e generativo” (Mannese, 2019, p. 35) per la persona, un approccio culturale e dinamico che si sostanzia in ogni contesto di vita come “una modalità che può essere appresa se si attivano tutte le variabili biografiche in grado di focalizzare l'attenzione su un percorso personalizzato ed efficace” (Mannese, 2019, p. 40). La persona, protagonista del progetto orientativo, riflette sui propri sogni e bisogni per *divenire ciò che* desidera aldilà da ciò che la società richiede (Striano & Oliviero, 2012). Qualsiasi attività *formativa* di orientamento dovrebbe porsi l'obiettivo della personalizzazione, di far emergere quelle che sono le peculiarità individuali di ciascuno, portare a valore le esperienze maturate in ogni contesto e nella rete sociale, relazionale e professionale, sostenere le motivazioni personali aldilà dal mero successo formativo e lavorativo e favorire una predisposizione al cambiamento per raggiungere benefici comuni. Il processo orientativo si sostanzia nella relazione con la persona connotata da una tensione progettuale che favorisce la crescita e il cambiamento. La relazione richiama l'impegno e una “connessione di relazionalità umane intessute” (Gennari, 2015, p. 315) di partecipazione e reciprocità.

Tale attività si caratterizza per “intenzionalità e responsabilità dell'agire umano” e come ricerca “incessante [di] significati e contenuti autentici, avvalora la persona umana, protagonista nell'impegno della costruzione della comunità che apprende” (Vischi, 2019, p. 136). L'approccio orientativo ha da essere considerato come una *bussola* dinamica e non statica, teso a sostenere la persona nella costruzione del proprio progetto esistenziale (Balzano, 2023). Tale azione è intrinsecamente progettuale (Flores D'Arcais, 1987) in quanto si sostanzia nel presente con uno slancio al futuro (Camussi, 2021) antropologicamente fondato. L'orientamento assume una valenza pedagogica se non viene più visto come un momento che segna una fase di passaggio da un percorso a un altro ma come fruibile da tutti e in ogni contesto di vita quale strategia per lo sviluppo personale, professionale e comunitario. Ne si richiama il diritto anche nel sistema lavorativo e delle organizzazioni consolidando l'idea di un pari valore dell'apprendimento nei contesti formale, informale e non formale. “L'orientamento oggi si deve confrontare con qualcosa di nuovo rispetto al passato” e anche il mondo delle organizzazioni è interessato a questo cambiamento; esso “non può essere adattamento alle scelte della razionalità produttiva e tecnologica ma piuttosto diventare piena valorizzazione di un uomo responsabilizzato a progettare, scegliere e realizzare il proprio futuro” (Costa, 2023, pp. 116-118). In ogni ambito lavorativo, la formazione prende le mosse dalla personalizzazione per giungere a benefici dal carattere sociale. Un orientamento formativo e generativo (Mannese 2019; 2023) nelle imprese può favorire la fioritura dei talenti (Margiotta, 2018) e concedere spazio alla personalizzazione del proprio percorso.

TALENTO O TALENTI? PER IL BENEFICIO COMUNE E L'IMPATTO SOCIALE

Le transizioni [rappresentano] il paradigma esistenziale dominante: dei lavori, nei lavori, degli stili di vita, nelle ibridazioni delle competenze necessarie a far fronte alla nascita di nuovi mestieri, di nuovi orizzonti di successo formativo [...] che oggi danno forma alla vita umana (Margiotta, 2018, p. 16).

Prendendo le mosse dal pensiero di Margiotta si comprende quanto sia importante *so-stare* nell'incertezza e incoraggiare lo sviluppo umano integrale secondo la prospettiva della personalizzazione e dei talenti. In tale contesto l'autore rifiuta la promozione di un talento come qualità innata, leggendo nell'orientamento un segno tangibile di formazione che permette di far emergere attitudini e le inclinazioni personali.

Per meglio comprendere cosa significhi il lemma talento e la sua evoluzione, appare fondamentale analizzarlo dal punto di vista etimologico. Esso deriva dal latino *talēntu* a sua volta preso dal greco *tálanon* che racchiude tre significati diversi: il piatto della bilancia, peso e somma di denaro (Cortellazzo & Cortellazzo, 2022, p. 1658). Sin dall'antichità si evince quanto sia prezioso e di grande valore perché rimanda a un'unità di peso e alle monete di grande valore. Anche nel Vangelo emerge questa connotazione di valore ma legato alla *capacità* e al *dono* (Matteo, 25, 14). Nell'economia del presente contributo si intende analizzare, nel quadro della riflessione pedagogica, dove il talento supera il concetto di dono, "simile a una condizione preesistente, legata ad aspetti biologici e ambientali, su cui l'impegno e lo sforzo personale interferiscono con un'influenza relativa" (Cunti, 2024, p. 260) per favorire una concezione che richiama "quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità" (Margiotta, 2018, p. 20). Quanto mai urgente emerge la necessità di favorire in ogni contesto formativo il consolidarsi di una visione sistemica e complessa del talento volto alla crescita e all'individuazione di sé.

Sorgono spontanei alcuni quesiti: *è possibile parlare di un solo talento? Esistono delle categorie legate al talento?* Per alcuni studiosi, il talento è ascrivibile a un'abilità o a conoscenze che un individuo sviluppa in uno specifico campo (Gagné, 2004); Sorrentino e Pinnelli (2021) hanno validato delle scale di valutazione del talento proponendone una visione ampia che spazia da competenze tecniche, come scienza, tecnologia, lettura, matematica, e competenze trasversali, come creatività, motivazione, *leadership*, comunicazione, arte, musica e teatro. Ne emerge, secondo una lettura pedagogica, che non è possibile parlare di un solo talento e che non esistono talenti di *serie a* e talenti di *serie b*; ma appare importante dare impulso a quei processi formativi lungo tutto l'arco della vita e in ogni contesto (Alessandrini, 2017) volti a farli fiorire per il benessere individuale e collettivo (Lodigiani, 2008; Paci, 2007; Parricchi, 2023).

"Un talento che non è mai solo una dote naturale, ma si configura piuttosto come il risultato di un viaggio che [segnala] la nostra unicità" (Margiotta, 2018, p. 18). I talenti, secondo la prospettiva della pedagogia generativa (Mannese, 2023), rappresentano "la fusione tra le disposizioni innate e le capacità acquisite" (p. 154) e implicano un processo nel quale la persona è chiamata a autorealizzarsi e ritorna "ad essere il fine del proprio progetto di vita, si svincola dalle dinamiche legate alla mera *performance* e competizione per co-costruire azioni solidali di argine alle derive della crisi contemporanea" (Lombardi, 2025, p. 153). Si tratta di *spostare il fuoco* dall' "essere" sull' "esser-ci" (Mannese, 2019, p. 59) andando oltre le richieste del mercato per avvalorare le proprie potenzialità, inclinazioni e attitudini, la "pluralità di fabbisogni e aspettative" (Alessandrini, 2017, p. 20) personali. Valorizzare il talento "come nella parabola, [...] va fatto fruttare; e di quel talento è responsabile sia la persona che la comunità" (Margiotta, 2017, p. 146).

In una cornice pedagogica, la formazione permette di incoraggiare le potenzialità di tutti e ciascuno nei diversi contesti, tra cui quello delle organizzazioni. Si evince che valorizzare il singolo permette alla persona di sentirsi sicura di sé e attiva all'interno della comunità e delle imprese per generare impatti positivi condivisi.

Osservando l'origine etimologica del termine impatto si comprende che racchiude molteplici significati: *urtare, gettare contro, battere* (Battisti & Alessio, 1966, p. 1956). Generare un beneficio richiama la capacità di apportare un cambiamento anche di diversa intensità i cui esiti possono essere assai diversificati. Confrontando il termine di taluni idiomi è possibile affermare che il termine ne racchiude al suo interno un altro, *patto* (*impacto* in spagnolo, *impact* in inglese e in francese), a indicare la natura duale. È possibile altresì affermare, osservando l'etimologia del termine, che osservare l'impatto che si genera, nel quadro della riflessione pedagogica, significa promuovere una concezione di talento che produce degli *effetti* e che si sostanzia sulla *fede* e sulle potenzialità dell'agire umano – in gallese il lemma è traducibile in *effaith*.

Rileggere il talento come effetto concreto di beneficio sulle e per le comunità significa assumere la categoria della persona come imprescindibile: in questa diade esiste un "paradigma relazionale" (De

Bénazé, 2024, p. 334). Alla pedagogia si richiede di riflettere criticamente sulla nozione di impatto (George & Kirkpatrick, 2012; Epstein & Yuthas, 2014), riportando al centro la persona e la capacità trasformativa del talento perché “siamo esseri trasformativi e non destinati ad accomodarci all’esistente” (Freire, 2000, p. 36). Un effetto positivo si genera *con*, per e *nell’*umano, nella relazione con l’altro nel segno della cura e richiama il valore intangibile di beni comuni. Agire per un bene comune e generare benefici positivi possono costituire due istanze etiche e costitutive per le organizzazioni pubbliche o private, *profit*, *no profit* e *for benefit* (Vischi, 2019). Le realtà *for benefit* (Sabeti, 2011; Ventura, 2022) rappresentano un cambiamento di paradigma poiché pongono al centro il *benefit* economico, sociale e ambientale come strettamente collegati, con la consapevolezza degli impatti che si generano quali cura “dell’altro e dei luoghi dell’agire umano” (Mannese, 2019, p. 55). Favorire una visione generativa di talento è una sfida pedagogica che sollecita anche le imprese *for benefit* per la salvaguardia dell’*humanum* e della promozione delle risorse umane quale “dispositivo generativo’ di cambiamento” (Lombardi, 2024, p. 56).

IMPRESE *FOR BENEFIT*, *ENGAGEMENT*. UN CASO EMBLEMATICO

Compito della pedagogia, con una tensione fenomenologica-ermeneutica (Malavasi, 1992), è quello di promuovere le organizzazioni quale luogo di “vettorialità generativa” (Costa, 2011, p. 111), “in cui l’agire umano diviene una pratica contestualizzata in una serie di azioni e di attività quotidiane che implicano partecipazione, appartenenza, condivisione e *cura sui*” (Mannese, 2019, p. 53). Nell’ultimo decennio in Italia si è assistito a una *trasformazione* paradigmatica nella tradizionale organizzazione del settore economico grazie alla nascita di un nuovo orientamento al fare impresa, antropologicamente e assiologicamente fondato. A partire dal 2015 si evidenzia la nascita di un settore che non può essere inserito nel primo (pubblico), nel secondo (*profit*) né nel terzo (*no profit*) ma un quarto nel quale le imprese integrano il raggiungimento di benefici sociali e ambientali nel perseguimento degli obiettivi economici. Tale fenomeno segna un passaggio fondamentale che permette di rinsaldare un’alleanza tra economia e società, tra produzione e bene comune foriero di nuove opportunità per la persona, l’ambiente e l’impresa (Bornatici & Birbes, 2023). Questa *ibridazione* dei settori tradizionali sposta “l’enfasi dalla misurazione della produzione economica alla misurazione del benessere delle persone [e dell’ambiente]” (Stiglitz et al., 2009). Perseguire un beneficio comune, prendendo le mosse dal pensiero di Morin, si edifica *sulla*, *con* e *per* la persona e la fioritura dei suoi talenti quale “missione insostituibile, quella della presenza concreta, della relazione da persona a persona” (2015, p. 66).

In linea con le prospettive esplicitate sino ad ora, nell’ambito del programma di ricerca “*Progettazione pedagogica, valutazione di impatto, European Green Deal. Tra comunità energetiche, lavoro educativo e competenze per una transizione ecologica giusta e inclusiva*” dell’Università Cattolica del Sacro Cuore (2023), è stato possibile rileggere l’esperienza della Società Benefit Casa dello Studente (<https://www.casadellostudente.net>) che, attraverso la forma della Rete di impresa, ha generato una collaborazione che trascende l’attuale suddivisione produttiva (pubblico-privato, *profit-no profit*) promuovendo servizi dedicati ad un supporto scolastico integrato.

L’analisi di carattere esplorativo del caso studio e l’indagine qualitativa interlocutoria della documentazione dell’ente, ben lungi da qualsiasi ambizione empirico-sperimentale, hanno permesso di delineare taluni aspetti impliciti e peculiarità tematiche della valutazione d’impatto e della valorizzazione del talento quale orientamento generativo (Mannese, 2023) dell’agire delle imprese. L’organizzazione intende ridurre la dispersione scolastica e favorire la promozione dei talenti in ogni ordine e grado scolastico sostenendoli nelle varie fasi di crescita. Tale fenomeno è caratterizzato da una pluralità di aspetti come il basso rendimento scolastico, l’abbandono precoce, il bullismo e la segregazione sociale, segnali che mettono in discussione un modello scolastico che sovente non riesce a trovare risposte efficaci alle sfide della contemporaneità. In tale contesto appare importante porre rilievo all’eterogeneità degli stili di apprendimento e dei bisogni educativi, dove

l'individualizzazione, la personalizzazione e l'accento sulle risorse emergono come valori fondamentali, ma al contempo, difficilmente riescono ad essere perseguiti nella pratica scolastica quotidiana. "Casa dello Studente" accoglie la sfida e promuove un suo metodo che si basa sull'organizzazione capillare di centri integrati per l'apprendimento che prevedono la creazione di tavoli di studio di 3-4 studenti coordinati da un *tutor* scolastico che applica le prassi operative derivate dalle indicazioni del MIUR, supportato dalla presenza di un responsabile pedagogico-educativo che crea i piani di studio personalizzati per ogni studente e studentessa e collabora in sinergia con le famiglie, le scuole e le organizzazioni del territorio. Attraverso l'ideazione di un *software* gestionale ha promosso una maggiore qualità del lavoro *sartoriale* nei centri di lavoro riducendo le mansioni e le tempistiche dedicate alla componente burocratica, gestionale e amministrativa. La realtà *for benefit* supporta i giovani a migliorare rendimento e motivazione scolastica, e si propone di favorire la nascita dei talenti di tutti e ciascuno attraverso una serie di servizi di apprendimento e supporto psico-educativo che pongono al centro la persona.

A partire dal 2023, Casa dello Studente ha dato vita a una Rete d'Impresa basata su una *governance* partecipativa degli enti del Terzo settore con l'obiettivo di accrescere l'impatto sociale generato e produrre benefici sociali a livello sovraregionale attraverso processi di crescita condivisa e co-progettata. L'organizzazione intende dare impulso alla costituzione di una rete nazionale volta a ridurre la dispersione dei giovani talenti attraverso lo "scambio di buone pratiche con diverse realtà a livello locale, regionale, nazionale e internazionale, nella creazione di comunità di pratiche (interdisciplinarietà e contaminazione), [...] e nel mutuo aiuto organizzativo" (Sandrini, 2022, p. 104). Secondo la logica della Rete d'Impresa si è data vita a un sistema formativo capacitante (Ellerani, 2017) che "esprime le condizioni favorevoli continue trasposizioni, generative di nuovi significati, di apprendimenti, di soluzioni di problemi, di creatività, di reciprocità" (Ivi, p. 142).

Attraverso un Contratto di Rete, gli enti intendono collaborare, crescere, individualmente e collettivamente, la capacità innovativa, le competenze e la competitività sul mercato "in una logica di corresponsabilità con tutti gli attori interessati" (Mannese, 2019, p. 48). Gli enti della rete condividono la necessità di misurare i risultati sociali conseguiti sulla base di obiettivi strategici comuni, attraverso indici e indicatori interni, ma anche esterni, che vengono misurati attraverso l'analisi e la valutazione dei seguenti parametri: il livello di soddisfazione dei beneficiari; i servizi forniti sulla base di aspetti qualitativi e quantitativi; l'incremento dei nuovi beneficiari grazie alla collaborazione sovraregionale; il successo scolastico; la valorizzazione dei talenti; il miglioramento del clima familiare e scolastico.

La pedagogia, in relazione alle imprese *for benefit*, è sollecitata a rileggere il beneficio sociale quale forza generativa attraverso cui è possibile rispondere alle povertà antropologiche, sociali, relazionali ed educative e promuovere le competenze per una transizione ecologica giusta e inclusiva *con, per e nelle* comunità. L'impatto, secondo una prospettiva squisitamente pedagogica, può definirsi *davvero* generativo e comune quando coinvolge le realtà organizzative, le comunità, quando è sociale, quando "si ridistribuisce alle persone" (Maritain, 1963, p. 50) e trova realizzazione in progettualità come, per esempio, quella appena descritta.

Promuovere reti di collaborazione multilivello significa riconoscere e valorizzare le peculiarità e i *talenti* di ogni ente e richiede di avviare una riflessione sulla partecipazione e sull'*engagement* che pone l'accento sulla dimensione qualitativa – e non solo quantitativa – della relazione che si genera tra organizzazioni. Si tratta di favorire modelli di collaborazione (Triani, 2018) che diano il via a un processo partecipativo *attivo* ad alto coinvolgimento per condividere la generazione d'impatto quale anelito al bene comune (Malavasi, 2020). È quanto mai dirimente riconoscere il valore imprescindibile dell'*engagement* e del fare rete per conseguire quella svolta nel fare impresa connotata da responsabilità che, analizzando il termine latino *respondus*, richiama *risposta e azione*.

CONCLUSIONI

Nel caso studio in esame è possibile ravvisare la sperimentazione di una rinnovata *governance* d'impresa in risposta ai bisogni emergenti di orientamento e valorizzazione dei talenti. Promuovere reti con l'intento di favorire la crescita globale della persona e delle organizzazioni stesse potrebbe rappresentare l'*humus* favorevole nel quale *far fiorire* processi partecipativi per un bene collettivo. Orientamento e talenti, anche in impresa secondo una logica di permanenza, richiamano l'importanza della responsabilità e dell'etica per progettare un futuro del quale tutti sono corresponsabili per generare impatti *intenzionali* dell'agire organizzativo per guidare e incoraggiare attivamente un cambiamento con e per l'altro.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2012). Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento in uscita con particolare riferimento alla questione del dialogo università-impresa. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(6), 11-18.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. In A. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 67-78). Lecce: Università del Salento.
- Balzano, G. (2023). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. *Studium educationis*, 23(2), 91-97.
- Battisti, C., & Alessio, G. (1966). *Dizionario etimologico italiano, Vol. III*. Firenze: Università degli Studi di Firenze.
- Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Camussi, E. (2021). *Il piano Colao: Orientamento e Life Design in prospettiva di genere*. <https://www.sio-online.it/newsletter/il-piano-colao-orientamento-e-life-design-in-prospettiva-di-genere/>
- Consiglio dell'Unione europea. (2004). *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, Bruxelles, 18 maggio 2004.
- Cortellazzo, M., & Cortellazzo, M. A. (2022). *Il nuovo etimologico, deli – Dizionario Etimologico della Lingua Italiana* (2a ed.). Bologna: Zanichelli.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2023). Orientamento e agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 113-119.
- Cunti, A. (2024). Orientamento. In S. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 256-262). Brescia: Scholè.
- De Bénazé, X. (2024). La conversione ecologica e l'interconnessione della creazione. *La civiltà cattolica*, 175(4186), 328–339.
- Ellerani, P. (2017). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis. Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni*, 10(2), 129-145.
- Epstein, M. J., & Yuthas K. (2014). *Measuring and Improving Social Impacts: A Guide for Non profits, Companies, and Impact Investors*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Heart*. New York: The Continuum Publishing Company.

- Gagnè, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gennari, M. (2015). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- George, C., & Kirkpatrick, C. (2012). *Forthcoming. Impact Assessment for a New Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(6), 30-35.
- Lombardi, M. G. (2024). La dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo tra storia dell’educazione e Pedagogia Generativa. *Pedagogia Oggi*, 22(1), 55-61.
- Lombardi, M. G. (2025). Intersezioni generative tra meritocrazia e transdisciplinarietà. Dalla dimensione storica all’impegno pedagogico delle Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 7(1), 147-154.
- Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l’umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2024). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 24-30.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l’Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain, J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pesare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Cortina.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Parricchi, M. (2023). Inclusione economica per costruire benessere sociale. *Pedagogia oggi*, 21(2), 207-213.
- Sabeti, H. (2011). The For-Benefit Enterprise. A fourth sector of the economy is emerging with the power to transform the course of capitalism. *Harvard Business Review*.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (2021). Scale Renzulli. Scale per l’identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 7-146.
- Stiglitz, J., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2009). *Report of the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm>
- Striano, M., & Oliviero, S. (2012). Cerchiamo talenti. Un’esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(6), 242-260.

- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- UNESCO. (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso sull'Orientamento*, Bratislava 1970.
- Università Cattolica del Sacro Cuore. (2023). *Progettazione pedagogica, valutazione di impatto, European Green Deal. Tra comunità energetiche, lavoro educativo e competenze per una transizione ecologica giusta e inclusiva*. Linea di ricerca D.3.1.
- Ventura, L. (2022). Philanthropy and the For-profit Corporation: The Benefit Corporation as the New Form of Firm Altruism. *European Business Organization Law Review*, 23, 603–632.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2024). Comunità energetiche rinnovabili e fraterne. *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. LE COSE NUOVE DEL XXI SECOLO*. 2024(2), 7-15.

Orientamento: tra scienza e futuro.
Progetti di ricerca emblematici

Guidance: between science and future.
Emblematic research projects

Sara Scioli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, sara.scioli@unicatt.it

ABSTRACT

È nel valore educativo dell'orientamento che la riflessione pedagogica, *iuxta propria principia*, ha da *impegnarsi* in modo rigoroso e proattivo per promuovere e accompagnare percorsi utili per un autentico e integrale sviluppo umano, nel segno di una creatività *eticamente fondata*.

C'è bisogno di orientare attraverso un approccio integrale, continuativo e collettivo, volto al futuro, per una solidarietà inter e intragenerazionale.

Nel presente quadro, il contesto accademico, anche attraverso attività progettuali e di ricerca, è sollecitato a favorire la diffusione di una cultura pedagogica dell'orientamento, sia attraverso lo sviluppo di pratiche e dispositivi generativi, sia mediante il riconoscimento della funzione orientativa che appartiene per diversi ambiti alle professionalità pedagogiche.

Al riguardo, in modo esplorativo, sono presentati due progetti di ricerca d'ateneo, attivi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, di particolare rilevanza transdisciplinare: *Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva* e *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*.

ABSTRACT

It is in the educational value of guidance that pedagogical reflection, *iuxta propria principia*, must "engage" rigorously and proactively to promote and support pathways useful for authentic and integral human development, characterized by creativity that is "ethically founded". It is important to guide through an integral, continuous and collective approach aimed at the future, for inter- and intra-generational solidarity. In this context, the academic setting, also through project and research activities, is urged to foster the spread of a pedagogical culture of guidance, both through the development of generative practices and devices, and by recognizing the guiding role that belongs to pedagogical professionals across different fields. In this regard, the paper introduces two university research projects of the Catholic University of the Sacred Heart of transdisciplinary relevance: *Science for benefit. Training young generations in scientific thinking for active citizenship* and *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Orientamento; Scienza; Formazione; Giovani; Professioni pedagogiche

Guidance; Science; Formative education; Young; Pedagogical professions

INTRODUZIONE

Nell'attuale congiuntura storica, connotata da transizioni esistenziali, professionali e formative, le scienze sono sollecitate a riconoscersi nel loro impegno e ruolo sociali. In particolare, la scienza pedagogica, intesa come scienza in grado di orientare i processi educativi (Bertolini, 2005), è chiamata a sviluppare e progettare percorsi orientativi in prospettiva integrale, permanente e collettiva.

Oggi, più che mai, le nuove generazioni hanno bisogno di percorsi di orientamento attivi e partecipativi per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e responsabile. Ciò interpella le istituzioni educative e formative, tra cui le università, coinvolte in modo emblematico nell'orientare i giovani al pensiero scientifico, ma anche nel formare le professioni del pedagogico.

A tal proposito, il presente contributo si propone di esporre due progetti di ricerca d'ateneo, attivi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, di particolare rilevanza transdisciplinare: *Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva e RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*.

ORIENTAMENTO. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

Orientare al pensiero scientifico e formare alle scienze si configurano come viatici ineludibili per affrontare le sfide ambientali, economiche e sociali che delineano l'attuale congiuntura storica.

Come nota P. Bertolini (1990), la funzione nativa della scienza può, giustappunto, essere individuata nel contributo fornito alla persona, in una direzione anche tecnica o tecnologica, per risolvere al meglio i suoi problemi, interpellando, in prospettiva pedagogica, la responsabilità e l'impegno sociali delle scienze verso l'umano.

La pedagogia, in dialogo con le altre discipline, è chiamata in causa come *science for benefit* per promuovere una cultura scientifica fondata sulla concezione della scienza come strumento a beneficio dell'umanità e del pianeta, verso transizioni eque e inclusive.

La scienza pedagogica è sollecitata a *farsi* azione progettuale (Malavasi, 2022), promuovendo percorsi educativi e formativi anche nell'ambito di un orientamento efficace, inteso "quale parte integrante del processo formativo ai vari livelli che consenta di auspicare alla realizzazione di una progressiva uscita dalla crisi identitaria del singolo e della società" (Mannese, 2021, p. 28).

La pedagogia, recepita come scienza in grado di orientare i vari processi educativi (Bertolini, 2005, p. 37) e formativi, tuttavia, "non può pretendere per sé alcuna autorità normativa, ma solo di tipo propositivo, nel senso che le teorie pedagogiche vanno assunte come criteri di orientamento generale da utilizzare nella pratica in una prospettiva problematizzante" (Mortari, 2005, p. 5, nota 1).

È nella natura e nell'essenza epistemologica della pedagogia delinearsi come scienza debole, ma senza assumerne un'accezione negativa,

debole nel senso che non pretende di precisarsi in principi rigidi o in leggi deterministiche tali da produrre prassi sicure e garantite, ma che è in grado di indicare degli orientamenti, delle direzioni di senso, da seguire ma sempre con la consapevolezza che essi vanno continuamente e sempre di nuovo precisati e storicamente puntualizzati (Bertolini, 2005, p. 26).

Il valore formativo di ciascuna scienza, e pertanto anche quella pedagogica, non è definito unicamente dai contenuti a cui perviene quanto piuttosto dalla sua capacità di orientare, fornire una *chiave di lettura*, di attribuire un senso – o una molteplicità di sensi – alla realtà, per poi codificarla, sia pure non rigidamente o con pretese di definitività (Bertolini, 1990).

Nell'attuale epoca, tra complessità e flessibilità, ove la transizione – di stato, di ambiente, di forma – è divenuta permanente e si configura come il paradigma esistenziale dominante (Margiotta, 2018), si consolida sempre più il bisogno di progettare percorsi orientativi che accompagnino le persone in

quella condizione di incertezza che connota ogni *passaggio* e rende difficile compiere scelte e definire azioni.

In prospettiva pedagogica, il riconoscimento dei talenti, già citati da J. Delors nel 1997 e ripresi nelle recenti Linee guida per l'orientamento MIM (Governo italiano, 2022), può rappresentare un valevole viatico per un orientamento generativo (Mannese, 2023).

Diviene plausibile, tra le diverse vie, sostenere la forza del talento come principio formativo unitario e considerare l'orientamento e la formazione ai talenti possibili leve strategiche per la società (Margiotta, 2018).

Come nota U. Margiotta (2018)

se non si consente al talento di emergere, non si genera quella creatività, ovvero quella dignità personale, e dunque quella possibilità di mobilità negoziale (sia in senso orizzontale che verticale) che alfine riverbera sul valore del sistema Paese, sul potenziale di crescita di autonomia delle singole persone, sulla loro capacitazione e dunque sul loro posizionamento competitivo nella scena globale (p. 18).

L'autore, nel sostenere che il talento non è innato, nota che esso si configura

come il risultato di un viaggio o, meglio, 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 (p. 20).

Ne emerge una lettura di talento multidimensionale, dinamica e relazionale, che per manifestarsi nella sua interezza necessita di un intreccio tra diversi contesti e differenti dimensioni della vita personale e professionale.

Proseguendo, infatti, nel pensiero di U. Margiotta (2017)

il talento si esprime e si sviluppa nella relazione tra le tensioni rappresentate dalla dote naturale, dalla capacità di affrontare un duro lavoro di misurarsi con un esercizio continuato e concentrato, e da quella di saper cogliere le occasioni che l'ambiente offre (p. 133),

richiamando così non solo le attitudini innate ed il saper fare, ma anche l'importanza della creatività, laddove “il coefficiente di creatività che di solito accompagna l'espressione del talento è rappresentato dalla capacità di immergersi in un ambiente e trarne le maggiori opportunità” (*Ibidem*).

Già J. Delors (1997) affermava che

il ruolo fondamentale dell'educazione sembra essere quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento, e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per rimanere per quanto è possibile al controllo della propria vita. [...]. In un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica sembra essere una delle principali forze motrici, si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana (p. 88).

Porre in evidenza l'accezione dinamica, creativa ed immaginativa del talento significa rinforzare la prospettiva che esso non sia una condizione preesistente, su cui l'impegno personale e collettivo possano interferire limitatamente; ciò, come nota A. Cunti (2023), celerebbe “il pericolo che da parte delle agenzie educative si agisca un progressivo disinvestimento dall'impegno formativo” (p. 688).

Muovendo da queste considerazioni, in particolare dalle chiavi di lettura proposte sul concetto di talento, l'orientamento, che, come si è affermato in precedenza, interpella la funzione e l'impegno orientativi delle scienze, tra cui quelle pedagogiche, è chiamato ad assumere un approccio partecipativo, creativo, emancipativo, non definibile a priori.

Le figure del pedagogico sono sollecitate ad accompagnare verso la scoperta, la conoscenza e la consapevolezza delle proprie attitudini e predisposizioni; sono interpellate a promuovere un processo conciliativo tra i talenti ed i desideri della vita quotidiana e professionale, favorendo percorsi

orientativi mossi da propositi, ovvero visioni di un fine (Dewey, 1938), esistenziali, autentici e realistici.

Il pedagogista, dunque, tra creatività ed intenzionalità, è coinvolto nell'orientare le persone affinché il proposito possa essere “il risultato della cooperazione tra intelligenza, sensibilità e forza” (Chello, 2024a, p. 159) dell'essere umano, richiamando la dimensione integrale e proteiforme del talento e quindi del processo orientativo.

Tuttavia, affinché il processo di orientamento sia vissuto in modo attivo e partecipativo, è sempre più necessario che le scienze, in particolare quelle pedagogiche, orientino e formino attraverso e verso una concezione progettuale del sapere, che si antepone a quella depositaria.

Come nota Chello (2024b):

La pedagogia può porsi sia come sapere progettuale, intento a sostenere la crescita emancipativa del soggetto attraverso la formazione di temporalità autonome, sia come sapere depositario, volto a sostenere la crescita conformativa del singolo mediante la sua sottomissione ai tempi definiti aprioristicamente dalla natura umana specie-specifica, socio-culturale e individuale (p. 165).

In entrambi i casi, come scrive l'autore, il fine ultimo è la crescita formativa del soggetto e della comunità, ove “con crescita si intende il risultato di un processo di passaggio che conduce il soggetto a transitare da una condizione all'altra, laddove transizione rimanda ad un ‘tra-due’ ovvero tra due spazi, due tempi, e due relazioni” (*Ibi*, p. 166).

La scienza pedagogica, qui fortemente chiamata in causa, è sollecitata a progettare dispositivi pedagogici – ovvero “risorse di natura diversa che, integrate l'una all'altra, secondo una specifica sequenza e logica interna consentono di rispondere in maniera adeguata ai bisogni espressi dalla molteplicità di persone che compongono una comunità” (Chello, 2024a, p. 149) – per orientare i soggetti nelle loro transizioni formative verso orizzonti di crescita emancipativa (Chello, 2024b, p. 181).

È nel potenziale valore educativo (Governo italiano, 2022) – e formativo – dell'orientamento che la scienza pedagogica, *iuxta propria principia*, ha da *impegnarsi* per promuovere e accompagnare processi orientativi, indispensabili per un autentico e integrale sviluppo umano, nel segno della creatività e di propositi eticamente fondati.

ORIENTARE. TRA INTEGRALITÀ, PERMANENZA, CORRESPONSABILITÀ

Assumere, nell'ambito del lavoro pedagogico, la prospettiva di un orientamento *lifelong and lifewide*, significa connotarlo di una dimensione permanente e trasversale, porne in rilievo la valenza integrale e l'accezione di impegno collettivo per un cambiamento generativo.

E. Mannese (2023) afferma che

l'orientamento si configura come un processo di scoperta continua, che non si limita alla mera scelta professionale o di studio, ma si estende all'esplorazione delle proprie vocazioni, alla comprensione delle proprie passioni e al riconoscimento delle proprie capacità di cambiamento e adattamento (p. 208).

Tra le valenze pedagogiche che possono delineare l'orientamento, senza alcuna pretesa di esaustività, si pongono in evidenza le seguenti: l'integralità, la permanenza e la corresponsabilità, verso il futuro. A tale riguardo, muovendo dal valore educativo dell'orientamento, nelle Linee guida per l'orientamento del Ministero dell'Istruzione e del Merito del dicembre 2022 (Governo italiano, 2022) si scrive che

la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito

personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce (p. 3).

Ciò sottolinea la dimensione integrale e trasversale dell'orientamento che coinvolge differenti sfere di vita della persona, tra cui quella formativa, professionale e sociale. Si evidenzia un processo permanente e continuativo che difficilmente si conclude e che pertanto ha bisogno di essere progettato, accompagnato e sviluppato attraverso un approccio sistemico. Ben oltre, si sottolinea la responsabilità e l'impegno collettivo dell'intera comunità che è chiamata a prendersi cura dell'orientamento delle proprie risorse umane, ugualmente per il beneficio che ne potrà trarre.

Anche autorevoli autori nel campo della pedagogia, tra cui Pierluigi Malavasi e Domenico Simeone (2017), propongono la rilevanza delle connotazioni pedagogiche sopracitate dell'orientamento:

nel dialogo fecondo tra orientamento esistenziale ed elaborazione progettuale, tra sistema d'istruzione e mondo del lavoro, sono in gioco teorie e pratiche pedagogiche, competenze e azioni per accrescere la qualità dei processi formativi e promuovere una circolarità virtuosa tra cultura, vita, società, in un impegno collettivo di co-progettazione per lo sviluppo del capitale umano (p. 2).

Proseguendo nel pensiero di D. Simeone (2010) “l'orientamento può essere stimato un'attività di formazione permanente volta alla piena realizzazione della persona. Esso poggia sull'idea che la persona va considerata nella sua integralità e come agente principale del proprio sviluppo” (p. 174). Il processo orientativo, nella sua accezione più ampia, non si limita alla persona coinvolta, ma si estende alla propria comunità ed al proprio contesto di vita, così come già affermava la Raccomandazione del Congresso dell'UNESCO di Bratislava (1970)

orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona umana.

Ben oltre, l'orientamento non assume più una concezione statica, quanto piuttosto dinamica, ovvero

non si basa più soltanto sul ‘conosci te stesso e la realtà che ti circonda’ per costruire il proprio progetto di vita personale e professionale, ma anche sul ‘costruisci te stesso e partecipa al cambiamento’. [...] Implica quindi concetti di formazione permanente, di empowerment e di sviluppo di competenze trasversali, che possono rispondere alla mobilità e al cambiamento sociale, ma possano anche contribuire a cambiarlo e a indirizzarlo (Mancinelli, 2007, p. 11).

Ciò sollecita i professionisti pedagogici a promuovere una visione generativa delle azioni orientative, ad “innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro” (Iori, 2023, p. 7).

Come nota l'UNESCO (2023) un orientamento che guarda al futuro è un orientamento strettamente connesso ai processi educativi che coinvolgono ogni periodo dell'esistenza; ripensare l'orientamento in chiave generativa significa promuovere “un'etica condivisa di solidarietà intergenerazionale” (*Ibi*, p. 118) per “un orientamento assunto consapevolmente e responsabilmente dalle generazioni più adulte verso i giovani” (Riva, 2022, p. 32).

Pensare, progettare ed agire l'orientamento nelle direzioni tracciate comporta scelte complesse e percorsi orientativi “immaginati come progetti di sistema” (Tiso, 2023, p. 429), che, coinvolgendo molteplici variabili, richiedono approcci integrali, continuativi e volti al futuro.

UNIVERSITÀ, FORMAZIONE, GIOVANI. PROGETTI DI RICERCA EMBLEMATICI

Nell'articolazione del presente discorso, in linea con gli indirizzi nazionali (Governo italiano, 2021, 2022) e ministeriali (MUR, 2025), assume particolare rilevanza la promozione di percorsi volti ad un orientamento formativo e attivo dei giovani nella scelta della loro formazione per far acquisire consapevolezza circa le loro attitudini e capacità.

L'orientamento, ritenuto dallo stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Governo italiano, 2021) una delle priorità da perseguire trasversalmente nel sistema educativo e formativo, tende oggi a delinearsi “non solo come un insieme di interventi mirati a formare competenze funzionali al mondo del lavoro, ma anche come un insieme articolato di azioni attraverso cui sostenere le persone nell'affrontare, in un mondo contrassegnato dall'incertezza, le cosiddette ‘transizioni’” (Palmieri, 2023, p. 382), tra cui quelle professionali, esistenziali e culturali.

Concepire l'orientamento in chiave sistemica e generativa chiama in causa coloro che operano nel campo dell'educazione e della formazione e ciò, proseguendo nel pensiero di C. Palmieri (2023),

comporta che il ‘saper orientare’ sia visto come una competenza trasversale di tutti i professionisti dell'educazione: insegnanti, educatori/trici, pedagogisti. Una competenza al cuore del lavoro educativo e formativo e, pertanto, da esercitare nella scuola o nei servizi; una competenza che, per essere fedele a se stessa, richiede, quasi paradossalmente, di andare oltre il contesto in cui si agisce e oltre il proprio orizzonte temporale, per sporgersi sugli altri ambienti di vita e formazione delle persone e considerare il loro divenire, in chiave esistenziale e professionale insieme (p. 383).

Nell'attuale epoca storica i giovani sono sempre più chiamati a compiere scelte complesse e far fronte a sfide continue e spesso innovative, per questo il sistema formativo è chiamato a promuovere nelle nuove generazioni conoscenze, competenze e abilità che li rendano cittadini attivi e partecipativi.

In questa congiuntura, la formazione universitaria è certamente coinvolta, in particolar modo laddove si occupa di orientare e formare professionalità pedagogiche:

se si vuole generare saperi pedagogici aperti e individuare nuovi strumenti per ripensare l'educazione e i suoi modelli, è fondamentale porre attenzione ai processi di orientamento alle professioni educative. L'arricchimento che la formazione universitaria può offrire in termini di orientamento alla professione si gioca proprio sul piano vocazionale e motivazionale, a partire da quello slargamento delle prospettive che solo l'acquisizione di un pensiero creativo può offrire (Cunti, Priore, 2022, pp. 124-125).

Ben oltre, oggi, come affermato in precedenza, si ritiene auspicabile un orientamento ed una formazione al pensiero scientifico, affinché le scienze si riscoprano nel loro ruolo e responsabilità sociali ed al contempo si impegnino a formare giovani professionisti con competenze sempre più rispondenti alle attuali richieste del mondo lavorativo, tra cui quelle afferenti alle discipline STEM. A tal proposito, ed in linea con quanto fino ad ora esposto, senza alcuna pretesa di esaustività, vengono di seguito presentati due progetti di ricerca d'ateneo, attivi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, di particolare rilevanza transdisciplinare: *Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva* e *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*.

Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva muove dal riconoscimento dell'importanza del valore sociale della scienza per le nuove generazioni, in particolare del linguaggio matematico e delle sue strutture quale base conoscitiva utile a compiere scelte informate e consapevoli di cittadinanza attiva nella vita quotidiana, professionale, culturale e sociale.

L'avvicinamento alla comprensione del linguaggio matematico per i giovani in uscita dalla Scuola Secondaria di II grado può rappresentare un vettore per appassionarsi all'apprendimento del pensiero e del metodo scientifico basato su scoperte, errori e processi interpretativi.

Nelle prospettive di educazione e di formazione alla scienza dei giovani per una cittadinanza attiva, il progetto di ricerca, attraverso l'analisi documentale ed un'esplorazione quali-quantitativa, si propone di indagare nuovi ed efficaci approcci, strategie e metodologie formative e di orientamento a livello universitario per motivare e avvicinare le nuove generazioni al pensiero scientifico, mediante la comprensione della stretta connessione che intercorre tra formazione al linguaggio matematico e quattro dimensioni di vita: personale, professionale, culturale e sociale. Ciò viene sviluppato attraverso la collaborazione multidisciplinare universitaria tra le Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e di Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali con la Facoltà di Scienze della Formazione e la Facoltà di Economia di Milano.

RECOGNISE. Skills builders for the community well-being, attraverso un approccio interdisciplinare di diverse unità di lavoro interne all'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Scienze della Formazione; Facoltà di Economia e Giurisprudenza; Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali; Facoltà di Scienze agrarie, alimentari e ambientali) e di una fitta rete universitaria nazionale già addentro alle tematiche progettuali analizzate, muove dalla premessa fondativa che promuovere società eque, solidali e sostenibili significhi, oggi, concepire il benessere come fraternità e il bene comune come garanzia di dignità personale.

In questa chiave interpretativa, si connotano l'impegno e l'importanza sociale di educatori, formatori e pedagogisti nell'educare e formare sulle molteplici tematiche e sfide inerenti alla formazione e all'educazione dell'umano, per promuovere lo sviluppo del benessere delle comunità.

La ricerca in oggetto, attraverso l'analisi della letteratura ed un'indagine esplorativa, è volta ad indagare il vasto mondo del lavoro delle professioni pedagogiche, educative e formative – con funzioni non *teaching* (Del Gobbo & Federighi, 2021) – in termini di *skills building* e *team development*, per la realizzazione di un benessere individuale e collettivo, per una *community well-being*.

Accanto a quello normativo, sono almeno altri due i percorsi di riconoscimento che si rendono necessari: uno socio-economico, per contrastare condizioni di lavoro spesso non adeguate ai profili richiesti per conoscenze, abilità e competenze; l'altro culturale-identitario, per avvalorare nella narrazione collettiva le istanze emancipative che connotano tali figure professionali.

Tra gli obiettivi perseguiti dai progetti di ricerca menzionati, si intende porre in evidenza il proposito di voler sollecitare il contesto accademico a favorire la diffusione di una cultura pedagogica dei processi orientativi, sia attraverso la ricerca e lo sviluppo di pratiche e dispositivi per un orientamento generativo (Mannese, 2023), sia mediante il riconoscimento della funzione orientativa che appartiene per diversi ambiti alle professioni del pedagogico.

L'efficacia dell'orientamento lungi dall'essere un tema unicamente tecnico, investe con forza le finalità della scuola e dell'università (Baldacci, 2019) e “richiede alle istituzioni di assumersi piena responsabilità nel predisporre dispositivi di accompagnamento che rendano i contesti di vita, di scuola e di università, di lavoro generativi e capacitanti” (Riva, 2023, p. 43).

La formazione universitaria, anche attraverso le proprie azioni progettuali e di ricerca, quali per esempio quelle citate precedentemente, è chiamata, in chiave pedagogica, a porre in luce che

nella prospettiva della costruzione del progetto di vita della persona, la funzione orientativa e quella della formazione delle competenze s'incontrano. È insito nel processo che accompagna le scelte di vita il bisogno di avere un orientamento e di sviluppare (e riconoscere) le proprie competenze. L'azione orientativa è parte integrante di un'esperienza [...] che non vuole essere solo strumentale ma anche formativa, intesa quindi come occasione per aiutare le giovani generazioni ad affrontare le scelte di vita, la realizzazione di sé, l'espressione delle proprie potenzialità (Amadini, 2017, p. 22).

CONCLUSIONI

Le professionalità pedagogiche, coinvolte nei percorsi educativi e formativi per un autentico sviluppo umano, sono chiamate con forza ad assumere la prospettiva di processi orientativi *lifelong* e *lifewide*, per porne in rilievo le dimensioni dell'integralità, della permanenza e della corresponsabilità. Dinanzi a scenari sempre più incerti e complessi, in particolare in ambito professionale, il contesto universitario è sollecitato ad interrogarsi sugli strumenti e sulle pratiche di orientamento che possano sostenere ed accompagnare le nuove generazioni nel compiere scelte consapevoli e responsabili. Riconoscere il valore educativo e formativo dell'orientamento significa attribuirgli un'importante valenza generativa che interpella un impegno collettivo ed una responsabilità condivisa.

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2017). L'inclusione delle famiglie nei percorsi di alternanza: una sfida educativa. In P. Malavasi, & D. Simeone (Eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente* (pp. 21-28). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari*. Torino: UTET Libreria.
- Chello, F. (2024a). Tempo e temporalità dei dispositivi pedagogici. In E. Corbi, P. Perillo, & F. Chello (Eds.), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti* (pp. 147-164). Milano: UTET.
- Chello, F. (2024b). Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa. In E. Corbi, P. Perillo, & F. Chello (Eds.), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti* (pp. 165-182). Milano: UTET.
- Cunti, A., & Priore, A. (2022). Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa. *Studium Educationis*, XXIII(1), 119-127.
- Cunti, A. (2023). L'orientamento: un futuro possibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 687-691). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo, G. & Federighi, P. (Eds.). (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Governo italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdfMUR
- Governo italiano. (2022). Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.
- Iori, V. (2023). Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 7-10). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P., & Simeone, D. (Eds.). (2017). *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2022). *Pnrr e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mancinelli, M. R. (2007). *Il colloquio come strumento di orientamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 24-30.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'università e della ricerca. (2025). *Atto di indirizzo per l'anno 2025*.
<https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-09/Atto%20di%20indirizzo%20politico%20istituzionale%202025.pdf>
- Mortari, L. (2005). *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Palmieri, C. (2023). L'orientamento come competenza professionale, tra formazione e lavoro nei contesti educativi. Elementi di criticità. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 382-386). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Riva, M. G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, 1, 31-44.
- Riva, M. G. (2023). Per un Orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Simeone, D. (2010). L'orientamento nei contesti di lavoro. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 170-174). Milano: Guerini Studio.
- Tiso, M. (2023). Quale futuro professionale per l'educatore?. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 429-432). Lecce: Pensa MultiMedia.
- UNESCO. (1987). *Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento*. Bratislava.
- UNESCO. (2023). *Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'educazione. Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Università Cattolica del Sacro Cuore. (2023 - in corso). *Science for benefit. Formare al pensiero scientifico le giovani generazioni per una cittadinanza attiva*. Linea di finanziamento D.3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo.
- Università Cattolica del Sacro Cuore. (2024 - in corso). *RECOGNISE. Skills builders for the community well-being*. Linea di finanziamento D.3.2 Ricerche di particolare interesse per l'ateneo.

Tessiture narrative: ripensare le 4S di Schlossberg nella prospettiva dell'orientamento generativo

Narrative weavings: rethinking Schlossberg's 4S in the framework of generative orientation

Melania Talotti

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, melania.talotti@unisob.na.it

ABSTRACT

In un contesto segnato da profondi cambiamenti e da traiettorie di vita sempre meno lineari, diviene necessario ripensare la pratica orientativa come dispositivo generativo, uno spazio di co-costruzione in cui la narrazione assume un ruolo centrale. Le transizioni, intese come passaggi critici che segnano e orientano le traiettorie esistenziali, rappresentano infatti il terreno privilegiato in cui il racconto di sé manifesta appieno la sua funzione. Raccontarsi significa non solo attribuire significato alla propria esperienza, ma anche agire in essa, rendendo la transizione una fase abitabile. In questa prospettiva, il contributo analizza il sistema delle 4S – *situation, self, support, strategies* – teorizzato da Nancy K. Schlossberg, per comprendere le modalità con cui le persone attraversano il cambiamento intrecciando il dispositivo narrativo, inteso come atto generativo e trasformativo. Tuttavia, accanto alle potenzialità, emergono anche i limiti di tale visione. Esistono, infatti, narrazioni interrotte, non dette, dimenticate e/o irrigidite che, in assenza di dispositivi riflessivi, finiscono per cristallizzare e irrigidire l'identità in ruoli predefiniti. Da qui la necessità di interrogarsi su quali condizioni rendano la narrazione realmente generativa e capace di aprire possibilità, orientando la scoperta e il riconoscimento dei 'Talenti'.

ABSTRACT

In a context marked by profound changes and increasingly less linear life trajectories, it becomes necessary to rethink career guidance as a generative device, a space of co-construction in which narration takes on a central role. Transitions, understood as critical passages that mark and orient existential trajectories, represent the privileged ground where self-narration fully manifests its function. Narrating oneself means not only attributing meaning to one's experience, but also acting within it, making the transition a livable phase. From this perspective, the contribution examines Nancy K. Schlossberg's 4S system – *situation, self, support, strategies* – to understand how people navigate change through the narrative device, conceived as a generative and transformative act. However, alongside its potential, the limits of this perspective also emerge. There are, in fact, interrupted, unspoken, forgotten, and/or rigidified narratives which, in the absence of reflective devices, risk crystallizing identity into predefined roles. Hence the need to question the conditions that make narration truly generative and capable of opening possibilities, guiding the discovery and recognition of individual 'Talents'.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Generatività; Narrazione; Orientamento; Sistema delle 4S di Schlossberg; Transizioni

INTRODUZIONE

«Noi siamo le storie che narriamo e quelle che potremmo narrare»
Wayne Booth, 1983.

Le transizioni che marcano i percorsi di vita contemporanei rendono evidente la necessità di ripensare il modo in cui le persone interpretano i cambiamenti e attribuiscono loro significato. In questa prospettiva, la generatività può essere intesa come la capacità di riorganizzare tali cambiamenti all'interno di un tessuto narrativo che produce nuove forme e nuovi significati. Il contributo mette in dialogo il sistema delle 4S di Nancy K. Schlossberg con la prospettiva pedagogica della generatività, allo scopo di evidenziare come la narrazione possa configurarsi come un atto trasformativo, capace di favorire l'emersione di possibilità inedite di sé e di sostenere la persona nella comprensione dei passaggi che segnano la propria traiettoria di vita. Ogni transizione comporta infatti il bisogno di rielaborare la propria storia, integrando l'esperienza – prevista, imprevista o mancata (Saraceno, 1993) – all'interno di una trama più ampia.

L'idea che «noi siamo le storie che narriamo e quelle che potremmo narrare» (Booth, 1983) richiama la natura costitutivamente narrativa dell'identità: i cambiamenti non sono solo vissuti, ma vengono interpretati e organizzati attraverso il racconto, che conferisce significato all'esperienza.

La storia di vita, complessa e originariamente frammentaria, diviene comunicabile solo quando viene narrata. In questo processo si perde parte dell'immediatezza del vissuto, ma si guadagna la possibilità di osservarlo da una prospettiva diversa, collocandolo in uno spazio condivisibile. Come ricorda Baricco ne 'La Via della Narrazione', «Narrare è l'arte di lasciare andare una storia [...]» (2022, p. 20): in questo 'lasciare andare' si concentra la funzione trasformativa del racconto, che introduce una distanza capace di rielaborare, e non annullare, ciò che è accaduto. Lo scarto tra vissuto e narrato diventa così il luogo in cui si genera senso. Raccontarsi, come sottolinea Smorti (2007), significa selezionare eventi, scegliere come e a chi narrarli, conferendo così alla storia una forma e un senso in relazione al contesto. In questo modo, la persona non si limita a dire ciò che ha vissuto, ma nel racconto inizia a diventare ciò che dice, e il processo narrativo assume così una portata generativa, capace di attribuire significato a sé, agli/alle altri/e e alle relazioni che li legano.

Questa prospettiva si lega alle riflessioni pedagogiche sullo sviluppo che, dagli ultimi decenni del Novecento, hanno progressivamente abbandonato modelli stadiali per iniziare a osservare il cambiamento 'nel suo farsi' e 'nel suo raccontarsi'. Analizzare il prima, il durante e il dopo degli eventi significa riconoscere che la narrazione non è solo descrizione retrospettiva, ma un processo dinamico attraverso cui l'esperienza viene riorganizzata alla luce del presente e delle attese future. Le transizioni assumono così la forma di eventi capaci di modellare la vita e orientare nuovi scenari esistenziali. È in questo scenario che si colloca il sistema delle 4S di Nancy K. Schlossberg, che propone un dispositivo concettuale utile per leggere e accompagnare le transizioni come processi che coinvolgono l'intera persona nella sua complessità biografica, relazionale ed emotiva. La transizione, interpretata dalla studiosa come 'scossa' che destabilizza l'ordine esistente, può essere letta in chiave narrativa come un fatto interpretato e rielaborato, che contribuisce alla formazione dell'identità.

Il presente contributo si configura come un *position paper* di natura teorico-argomentativa. Esso propone una rilettura generativa delle 4S e indaga come il modello di Schlossberg possa essere reinterpretato alla luce dell'approccio narrativo, mostrando in che modo le dimensioni di situazione, sé, supporto e strategie possano essere integrate in un quadro orientativo che valorizza la ricostruzione di senso e la produzione di nuove possibilità. Il dialogo tra Pedagogia Generativa e modello schlossbergiano intende così delineare una cornice in grado di sostenere percorsi di orientamento sensibili alla complessità dei vissuti e alle potenzialità trasformative dell'atto narrativo.

LA NECESSITA' DI INDAGARE LE TRANSIZIONI

Nel latino classico, il termine *transitio* deriva dal verbo ‘*trans-ire*’, che significa ‘andare al di là’ (Chabot, 2021). L’etimologia rivela già una dimensione essenziale della transizione, ossia il movimento verso un altrove (Biasin, 2012). Nella sua accezione più antica, questo ‘al di là’ rimanda al confine tra vita e morte, ossia il passaggio estremo da una condizione nota a una ignota che segna la fine di una forma d’esistenza e l’ingresso in un’altra. Col tempo, il termine si è arricchito di significati e oggi viene utilizzato in diversi ambiti disciplinari, a testimonianza della sua natura fluida e dinamica, capace di descrivere anche mutamenti socio-culturali.

Il filosofo Pascal Chabot (2021) ricorre alla metafora dei battelli in balia di un mare in tempesta per evocare la fragilità, l’instabilità e la potenzialità trasformativa che caratterizzano i momenti di cambiamento. Egli definisce le transizioni ‘fluttuazioni dell’esistenza’, sottolineando come i cambiamenti non si limitino a modificare alcuni aspetti della vita, ma investano l’intero orizzonte esperienziale della persona, spesso in modo più radicale e profondo di quanto sia stato consapevolmente deciso e/o desiderato. La fluttuazione implica un disancoraggio temporaneo dai punti di riferimento abituali, che mette in discussione l’identità, il senso attribuito alla propria traiettoria biografica e, dunque, l’immaginazione di progetti futuri. Persino quando, con il tempo, tali passaggi vengono riletti come opportunità evolutive, resta il fatto che, nell’immediato, possono essere vissuti come eventi imposti, non scelti o addirittura subiti.

La transizione implica quindi una carica di instabilità e disorientamento. ‘*Trans-ire*’ può significare anche perdere aderenza con il presente, esporsi al rischio del cambiamento e lasciare il terreno noto della quotidianità. La transizione è dunque un’interruzione dell’ordinario, come sostengono André Balleux e Thérèse Perez-Roux (2018, p. 19), può essere intesa come un ‘tra-due’, come uno spazio liminale che separa e insieme connette due dimensioni dell’essere (Chello, 2024). In questo ‘tra’, la persona non è più ciò che era, ma non è ancora ciò che sarà. Questo emerge anche negli studi di antropologia di Arnold van Gennep (1960), che all’inizio del XX secolo, sottolineava come ogni grande trasformazione fosse culturalmente accompagnata da riti di passaggio, ossia da pratiche rituali capaci di dare forma e senso al disorientamento avvertito mentre ci si prepara ad attraversare un cambiamento. Il rito si caratterizza in tre fasi – separazione, transizione e incorporazione – durante le quali, la persona che viene temporaneamente ritirata dal gruppo (separazione), vive uno stato di marginalità che sospende la partecipazione alla vita ordinaria (transizione), fino a quando non viene reintegrata nel gruppo con un nuovo ‘ruolo’, di cui inizia ad acquisire consapevolezza (incorporazione). È nella fase intermedia, la ‘transizione’, che l’incertezza diventa più intensa: la persona prende consapevolezza di aver lasciato qualcosa, ma ancora non può definirsi parte del nuovo contesto.

Pensare la transizione significa allora riconoscere questa reciprocità temporale, in cui il possibile agisce come attrattore per ciò che ancora non esiste, ma che già orienta il presente. La transizione diventa così un momento strategico, caratterizzato da scelte più pesanti, relazioni più decisive e la persona, sospesa tra due stati, non si limita ad attraversare un percorso, ma lo genera attivamente. È proprio in questo ‘costringere’ a scegliere che la transizione ti fa sentire vivo/a, configurandosi come un’esperienza che rende più consapevole la propria esistenza.

È in questa capacità di orientarsi al possibile che si innesta la riflessione di Chabot, il quale sostiene che è nella ‘futurofilia’ – un amore per ciò che può ancora avvenire – che la transizione si trasforma da esperienza subita a spazio fertile di costruzione, in cui perdita e possibilità coesistono. Il futuro scrive il filosofo «vi ricopre un ruolo attivo. Offre al pensiero dei riflessi di avvenire; seguendo ciò che schiariscono, si possono tracciare dei cammini [...]. Non indica una terra promessa, ma una modalità aperta e percorribile di guardare al mondo [...]. Senza futuro-filia, la transizione non fa che alimentare la malafede. Mossa dall’amore per le lontananze, può esprimere un po’ di saggezza» (2021, p. 32).

Il tempo della transizione va dunque collocato come momento di incontro tra passato e futuro. È per questa ragione che tali passaggi, radicati nei percorsi di vita e nei contesti in cui si collocano, vengono definiti ‘transizioni biografiche’. Con questa espressione si intende qualsiasi processo attraverso il

quale una persona passa da una situazione all'altra, determinando un cambiamento significativo – talvolta una vera e propria ‘svolta’ – nella propria traiettoria esistenziale. Tale ‘svolta’ implica che la persona sia ‘costretta’ a modificare la propria definizione della situazione, raccontando a sé stessa – o anche agli/altri/e – la propria esperienza nei termini di una trasformazione. Un medesimo evento può assumere significati diversi a seconda della cultura, dell'età in cui si verifica e/o delle esperienze pregresse di chi lo vive; persino la stessa transizione, vissuta dalla stessa persona in momenti diversi della vita, può generare esiti, letture e significati differenti. A partire da questo quadro, e riconoscendo la complessità che caratterizza i processi di passaggio, Nancy K. Schlossberg ha elaborato un modello teorico che consente di comprenderne la natura e di offrire strumenti per accompagnarne l'elaborazione. Questo modello, che verrà approfondito nel paragrafo successivo, rappresenta un contributo fondamentale per leggere le transizioni come processi che coinvolgono l'intera persona nella sua dimensione biografica e relazionale, soprattutto se viene interpretato superando alcuni limiti e integrandolo in una prospettiva orientativa più ampia, capace di valorizzare i vissuti e il loro radicamento nei vari contesti socio-culturali.

IL MODELLO DI NANCY K. SCHLOSSBERG IN CHIAVE GENERATIVA

La riflessione pedagogica più recente mette in evidenza la natura problematica, discontinua e non prevedibile delle transizioni, che appaiono come spazi-tempi complessi (Chello, Manno, 2018), caratterizzati da articolazioni molteplici e da un grado inevitabile di incertezza (Chello, 2018, p. 43). Tali passaggi rappresentano momenti critici nei quali la persona è chiamata a riorganizzare ruoli, relazioni e routine, trovandosi spesso a fronteggiare un livello significativo di instabilità e disorientamento.

In questo quadro si colloca il modello di transizione di Nancy K. Schlossberg, il quale è stato pensato per i/le professionisti che, nel loro lavoro, si confrontano con le «molte storie, ognuno unica [...]» (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, p. 38). Alla base vi è una definizione di transizione intesa come «qualsiasi evento, o non-evento, che produca un cambiamento significativo nei ruoli, nelle relazioni, nelle routine e nelle assunzioni di vita dell'individuo» (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, p. 39).

Nel paragrafo precedente la transizione è stata considerata come ‘movimento’ – al punto che il filosofo Chabot la definisce una vera e propria ‘fluttuazione dell'esistenza’ – Schlossberg ci propone una prospettiva complementare. Infatti, per la studiosa, la transizione si configura come una vera e propria ‘scossa’ e/o ‘scuotimento’, cioè come un'esperienza che destabilizza l'ordine precedente e costringe la persona a riorganizzare la propria traiettoria di vita (Biasin, 2012). In questo senso, la transizione si presenta come un evento o un processo capace di produrre fratture, interruzioni e nuove possibilità di ricomposizione. Schlossberg articola questa visione attraverso le immagini del ‘*moving in*’, del ‘*moving out*’ e del ‘*moving through*’, rese visivamente nella figura 1. Si tratta di movimenti che descrivono la complessità dell'esperienza transizionale: l'ingresso in una nuova condizione (*moving in*), l'uscita e/o il distacco da una situazione precedente (*moving out*), e l'attraversamento del cambiamento stesso (*moving through*).

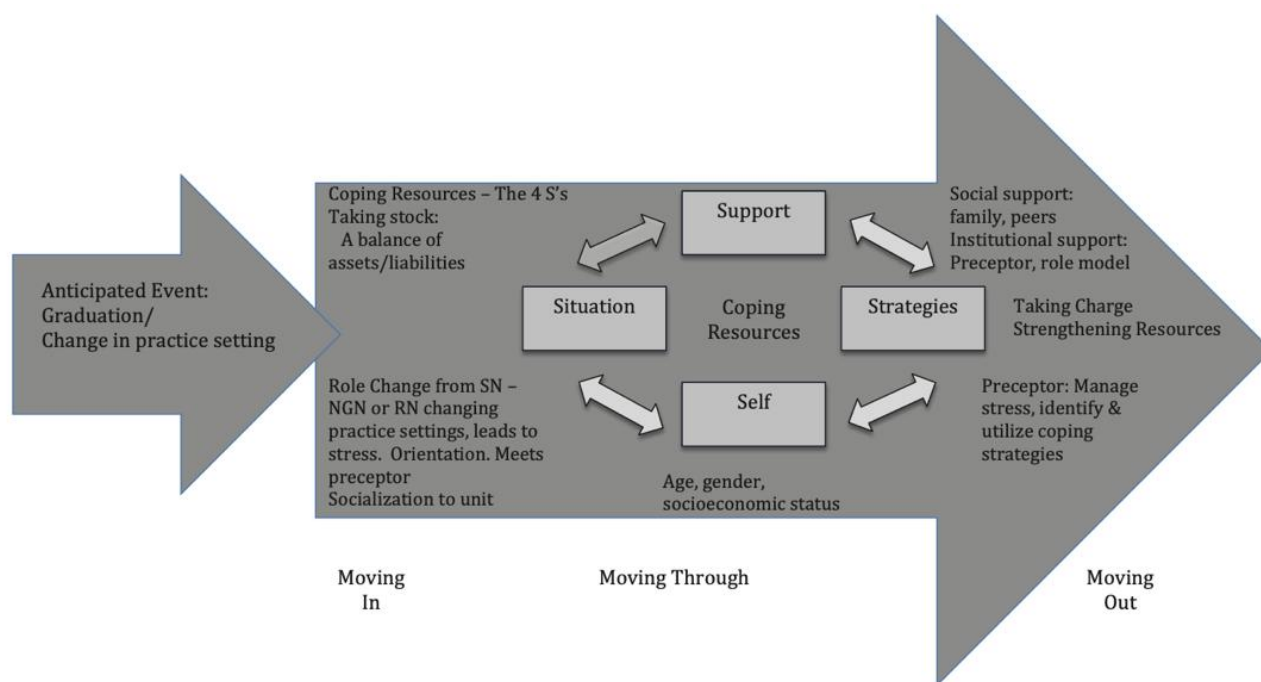


Fig. 1. Il modello di transizione

In questa prospettiva, il concetto di apprendimento generativo può essere messo in dialogo con il modello di Schlossberg. Infatti, se «parlare di apprendimento generativo in qualità di produzione del nuovo significa includere in esso la caratteristica della non-linearità e delle simmetrie di non-equilibrio» (Mannese, 2023, p. 66), il modello di Schlossberg, a sua volta, si colloca su un terreno affine, perché propone un approccio che non si limita a leggere l'esperienza come dato già compiuto, ma invita il/la consultante ad attribuirle nuovi significati nell'atto stesso della riflessione. In tal senso, l'esperienza può essere intesa non solo come oggetto di comprensione retrospettiva, ma diventa materia da reinterpretare e rielaborare, aprendo la possibilità a nuovi scenari esistenziali.

Proprio per far fronte a tale complessità, il modello di transizione schlossbergiano si articola in tre momenti fondamentali: 1. Riconoscere e identificare la natura della transizione; 2. Valutare le risorse di *coping* disponibili (attraverso l'utilizzo delle 4S); 3. Rafforzare tali risorse per affrontare il processo di cambiamento.

La prima fase, dedicata all'identificazione della transizione, consiste nell'analisi della natura del cambiamento e delle sue implicazioni. È essenziale comprendere le conseguenze del cambiamento/dei cambiamenti sui ruoli sociali, sulle relazioni e sulla quotidianità e stabilire se la transizione sia prevista, imprevista o un non-evento. Rientrano nella prima categoria i cambiamenti attesi e pianificati, come il matrimonio, la nascita di un/una figlio/a, l'inizio del primo lavoro; nella seconda, i cambiamenti non programmati, come un licenziamento, un divorzio, la morte improvvisa di una persona cara; nella terza, le transizioni attese ma non realizzate, come una promozione che non si concretizza (Anderson, Goodman, Schlossberg, 2012, pp. 41-43). Tale analisi permette al/alla consulente di collocare la persona lungo il *continuum* del processo di cambiamento, distinguendo se si trovi nella fase iniziale, intermedia o conclusiva della transizione.

La seconda fase consiste nella valutazione delle risorse di *coping* e si fonda sul sistema delle 4S elaborato da Schlossberg. Questo modello consente di distinguere quattro aree principali che incidono sulla capacità della persona di affrontare la transizione: situazione, sé, supporto, strategie.

- La situazione: riguarda le caratteristiche specifiche della transizione, come la sua tempistica, la durata, il livello di controllo percepito, i ruoli coinvolti e la valutazione del cambiamento.

- Il sé: comprende le caratteristiche della persona, tra cui età, genere, condizioni di salute, tratti di personalità, resilienza, autoefficacia e orientamento al *locus of control*.

- Il supporto: si riferisce alla qualità e alla disponibilità delle risorse sociali, quali la famiglia, gli amici/le amiche, i colleghi/le colleghe e le reti comunitarie.

- Le strategie: riguarda le modalità di *coping* adottate per fronteggiare la transizione, includendo sia strategie centrate sul problema sia strategie centrate sull'emozione.

L'ultima fase del modello, dedicata al rafforzamento delle risorse sopracitate, implica la promozione di nuove strategie di *coping* e il potenziamento di quelle già disponibili. Come sottolinea Schlossberg, pur essendo alcune transizioni inevitabili e non controllabili, le persone possono comunque esercitare un margine di *agency* sul modo in cui le affrontano. Ciò avviene attraverso la valorizzazione delle proprie capacità di adattamento e la costruzione di risposte creative, che consentono di trasformare la vulnerabilità in occasione di emancipazione.

Quindi, se nel paradigma della Pedagogia Generativa si rintraccia la cornice teorica per interpretare la discontinuità come occasione di produzione del nuovo, il modello di Schlossberg potrebbe rappresentare il dispositivo operativo attraverso cui tale prospettiva si concretizza in pratiche di accompagnamento, finalizzate a sostenere i processi di attribuzione di significato e la costruzione/ricostruzione di nuove traiettorie di vita.

CONCLUSIONI

Nel saggio 'Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica', Mannese scrive che «l'approccio autobiografico consente al singolo di esplicitare tutti i vissuti latenti in attesa di essere interpretati e tessuti in una trama narrativa dotata di senso» (2011, p. 21).

L'identità si configura così come un processo dinamico di costruzione, che prende forma attraverso la storia che si racconta e si condivide, integrando la molteplicità e la complessità del sé in un orizzonte temporale dinamico (Ricoeur, 1986). A questa prospettiva si affianca la riflessione di Duccio Demetrio (1996), che valorizza la dimensione plurale e contraddittoria del sé autobiografico. Riprendendo Montaigne, Demetrio evidenzia come nello spazio autobiografico emergano i contrari che abitano l'identità: «Tutti i contrari si trovano in me secondo qualche verso e per qualche occasione. Timido, insolente; casto, lussurioso; chiacchierone, taciturno; laborioso, indolente; ingegnoso, stupido... Chiunque si analizza molto attentamente trova in sé, e perfino nel suo stesso giudizio, questa volubilità e discordanza. Io non posso dire niente di me integralmente, semplicemente e solidamente, senza restrizione e senza mescolanza, né in una parola... Si trova tanta differenza in noi stessi quanta fra noi e gli altri» (Montaigne, 1994).

Questa interpretazione della narrazione come luogo di significazione e riconoscimento di una pluralità interiore, unita al bisogno di attribuire senso all'esperienza può condurre a rileggere le quattro dimensioni individuate da Schlossberg in chiave narrativa, le quali assumerebbero nuove forme: la Situazione non è più soltanto un contesto da descrivere, ma diventa una scena narrativa che cambia nel momento stesso in cui viene raccontata, assumendo significati diversi a seconda della trama in cui viene inserita; il Sé è un/una protagonista narrante che si costruisce e si trasforma attraverso il racconto; il Supporto si dilata nella dimensione relazionale tra consulente e consultante, perché chi ascolta e accoglie la storia partecipa alla co-costruzione di senso; le Strategie diventano strumenti narrativi che consentono di immaginare scenari futuri possibili, aprendo la strada a nuove traiettorie di progettualità.

Quindi, se rilette in chiave narrativa, le 4S possono accompagnare la persona nel suo raccontarsi: non solo nella comprensione e nell'attribuzione di significato alla propria esperienza di cambiamento, ma anche nel sostenerla nell'agire la transizione, rendendola abitabile grazie a un percorso che va dall'analisi della situazione alla sua trasformazione.

Questa prospettiva consente inoltre di considerare la narrazione come una vera e propria epistemologia situata che, come sottolinea Mortari (2016), rende l'esperienza narrata capace di generare una conoscenza fondata sulla cura del pensiero. Una conoscenza che prende origine dall'esperienza vissuta la rielabora in forma comunicabile e, quindi, la rende condivisibile.

L'incontro tra la Pedagogia Generativa e il modello delle 4S può dunque aprire alla possibilità di un orientamento narrativo generativo, capace di misurarsi con l'esplorazione di nuove direzioni, di sostenere l'auto-scoperta e di affrontare le sfide e le incertezze (Batini, 2011; Cambi, 2014; Mannese, 2023; Talotti, 2025). In questo senso, tale pratica educativa-orientativa si configura come dispositivo capace di salvaguardare la possibilità di scelta e i talenti da derive esistenziali ed emarginanti (Mannese, 2019), aprendo la strada a una progettualità esistenziale che si nutre della capacità di coniugare stabilità e trasformazione. Essa consente di costruire trame coerenti e aperte al cambiamento, evitando al contempo sia il rischio di rimanere intrappolati/e in narrazioni rigide, sia quello di disperdersi in racconti frammentari (Bertin, Contini, 2004).

Proprio perché non tutte le narrazioni producono automaticamente un ampliamento di possibilità, è necessario mantenere uno sguardo critico. Alcune possono irrigidirsi in schemi ripetitivi e/o confermare visioni limitanti; altre possono diventare performative, adattandosi alle attese del contesto; altre ancora restare segnate da silenzi e omissioni, legati alla paura e/o alla mancanza di parole per esprimersi. Per tracciare la trama della propria storia diventa quindi necessario interrogarsi sulle condizioni che permettono di narrare e ri-narrarsi, individuando quali siano le prospettive che possano accompagnare il/la narrante a scrivere e/o riscrivere il proprio racconto. Come ricorda Savickas (2012), «mentre si racconta la propria storia, così si fa se stessi, e questa autocostruzione è un progetto di vita». Una storia che, in quanto espressione di un processo vitale, non può mai dirsi conclusa, ma richiede continua rielaborazione e trasformazione. In questa prospettiva, l'intelligenza narrativa si configura come competenza decisiva per affrontare le sfide della contemporaneità, caratterizzata da transizioni continue e da un contesto socio-culturale che moltiplica tanto le possibilità di autorappresentazione quanto i rischi di frammentazione. Tuttavia, se la narrazione di sé rappresenta una via privilegiata per sostenere la generatività, essa da sola non è sufficiente. Occorre interrogarsi su quali pratiche possano realmente accompagnare e sostenere i percorsi narrativi, così da favorire lo sviluppo del talento generativo, oggi interpretato anche dalla ricerca neurofisiologica come il risultato di un «intreccio dinamico tra potenziale cognitivo, motivazione ed esperienze di vita» (Mannese, 2023, p. 154). Bisogna quindi individuare pratiche educative e di supporto che sappiano integrare e potenziare quelle narrative, prevenendo il rischio di rigidità, e mantenendo viva la tensione verso una progettualità esistenziale aperta e trasformativa.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, M.L., Goodman, J., Schlossberg, N.K. (2012). *Counseling adults in transition. Linking Schlossberg's Theory with practice in a diverse world*, 4th Edition. Stati Uniti: Springer Publishing Company.
- Balleux, A., Perez-Roux, T. (2018). Le transizioni professionali: un fenomeno multidimensionale. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*, Pisa: Edizioni ETS.
- Baricco, A. (2022). *La Via della Narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Batini, F. (2007). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori Editore.
- Bertin, G.M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth, W. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. University of Chicago Press: IL.
- Bruner, J.S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2014). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma: Editori Laterza.
- Chabot, P. (2021). *L'epoca delle transizioni. Pensare il mondo a venire*. Roma: Castelvecchi.

- Chello, F., Manno, D. (2018). Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 7 (2), 97-119.
- Chello, F. (2018). Transizione, transazione, trasformazione. Analisi di una triade pedagogica. In F. Chello, T. Perez-Roux (Eds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, Pisa: Edizioni ETS.
- Chello, F. (2024). Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa. In E. Corbi, P. Perillo, P., Chello, F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: UTET Università.
- Demetrio, D. (1996). Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa editore.
- Mannese, E. (2019). L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: PensaMultimedia.
- Montaigne, M. (1994). *Saggi*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2016). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci editore.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*, tr.it Giuseppe Grampa. Milano: Jaca Book.
- Saraceno, C. (1993). Discontinuità biografiche tra norme e imprevisti, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 9 (4), 481-486.
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions: le cas particulier des non-événements. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34 (1), 85-101.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Milano: Giunti.
- Talotti, M. (2025). "Navigare il cambiamento": un approccio generativo alla transizione scuola-università. *Attualità pedagogiche*, 7 (1), 206-215.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago.

Orientation as an educational-formative lever: Vygotskij and the training of the generative student through the teacher's educational and planning action from a UDL inclusive perspective

L'orientamento come leva formativa: Vygotskij e la formazione dello studente generativo attraverso l'azione educativa e progettuale del docente nella prospettiva inclusiva dell'UDL

Raffaella Tore

San Raffaele Open University, Roma, Italia, raffaella.tore@uniroma5.it

ABSTRACT

Today, schools and universities must ensure that all students receive an education and training that fosters active citizenship (Commissione Europea, 2022; Tino, 2024). To achieve this goal, they must adopt a truly inclusive mindset that prevents inequalities and transforms them into growth opportunities for all (Marchisio, Curto, 2022). Starting from these assumptions, this paper explores the role of orientation as a generative function for the student (Mannese, 2019) and does so through Lev S. Vygotskij's thoughts (1934/2012), enhancing his historical-cultural approach. This perspective offers a solid theoretical framework for rethinking inclusive teaching practices aimed at enhancing the generative potential of students through their guidance skills, enabling to impact their professional and personal futures through concrete and responsible actions. In particular, it finds a concrete application in the Universal Design for Learning (UDL) design model (CAST, 2024), which proposes the use of flexible didactics aimed at realizing the generative potential of students so that they can successfully self-orient themselves in their life project (Mangiatordi, 2021).

ABSTRACT

Oggi le istituzioni scolastiche e universitarie devono garantire a tutti gli studenti un'educazione e una formazione atte a favorire l'esercizio della cittadinanza attiva (Commissione Europea, 2022; Tino, 2024). Per raggiungere questo obiettivo è necessario che adottino una mentalità inclusiva che prevenga le disuguaglianze e le trasformi in opportunità di crescita per tutti (Marchisio, Curto, 2022). A partire da questi assunti il contributo esplora il ruolo dell'orientamento in funzione generativa per lo studente (Mannese, 2019) e lo fa attraverso il pensiero di Lev S. Vygotskij (1934/2012), valorizzandone l'approccio storico-culturale. Questa prospettiva offre una solida cornice teorica per ripensare l'azione docente in chiave inclusiva volta ad implementare il potenziale generativo degli studenti attraverso la loro capacitazione orientativa per impattare con azioni concrete e responsabili sulla gestione del proprio futuro professionale e personale. In particolare, essa trova una concreta applicazione nel modello progettuale dell'Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2024), che propone ai docenti l'uso della didattica flessibile atta alla realizzazione del potenziale generativo dei formandi affinché possano auto-orientarsi con successo nel proprio progetto di vita (Mangiatordi, 2021).

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE

Generative student; Orientation; Teacher action; Inclusion; Universal Design for Learning

Studente generativo; Orientamento; Azione docente; Inclusione; Universal Design for Learning

INTRODUCTION

In today's context, schools and universities are faced with a crucial challenge: ensuring that every student receives an education and training that fosters active citizenship (Stoer, 2008). This involves the acquisition of a broad range of knowledge, skills, and competencies, including critical and reflective thinking, metacognition, and creativity, as outlined in the 2030 Education Agenda.

This acquisition must be oriented towards the autonomy and empowerment of individuals, so that they can consciously manage the essential services for their lives: from education to work, from health to housing, up to legal protection of one's rights (Commissione Europea, 2022; Marchisio & Curto, 2022).

To achieve this goal, a authentically inclusive approach is needed, one that not only compensates for inequalities but also prevent them and transform them into growth opportunities for all. Inclusion, from this perspective, is not an accessory action but is realized through processes that promote the learning of new skills (reskilling) and the improvement of existing ones (upskilling) (PNRR, 2021).

This vision, on the one hand, directly involves teachers, who must play an active role in promoting educational experiences capable of enhancing the teaching-learning process as a means of guiding the student in realizing their generative potential (Mannese et al., 2023). This requires, on their part, an intentional investment in active and inclusive teaching practices (Fedeli & Frison, 2018), which are made explicit in the founding principles of inclusive educational design (CAST, 2011-2015).

On the other hand, students are interested, being generative individuals, because they have to face means facing change not as a threat, but as an opportunity, allowing one to orient one's needs, and interact proactively with the context, contributing to the transformation of one's self and surrounding reality (Mannese et al., 2023; Ricciardi, 2024).

In this context, orientation takes on an augmentative meaning compared to mere professional choice: it is a continuous process of identity construction and existential planning, strictly connected to the realisation of the person in his or her entirety (Mannese et al., 2023).

To this end, the article analyzes the role of orientation in the generating function for the student, exploring it through the lens of Lev S's thought. Vygotsky (1934/2012), enhancing his historical-cultural approach. In light of this purpose, starting from the conceptualization of inclusion, it aims to answer two fundamental questions:

- 1) Is Vygotsky's historical-cultural approach still valid today to support students' orientation skills by promoting their generative potential through teaching carried out with inclusive teaching practices?
- 2) Are there design models that effectively integrate this perspective into formal training?

The arguments presented offer a valid perspective to rethink the teaching action in design in an inclusive key. In particular, it finds a concrete application in the Universal Design for Learning (UDL) design model (CAST, 2024), which offers teachers a flexible, accessible teaching method aimed at realizing the generative potential of students so that they can self-orient themselves in their life project.

CONCEPTUALIZATION OF INCLUSION TO SUPPORT ALL LEARNERS AS INDIVIDUALS WITH GENERATIVE POTENTIAL

Despite the affirmation of the principles of inclusive education, individual diversity often continues to generate stigma. Paradoxically, this trend ends up excluding trainees from educational programs and access to essential services to meet their personal and professional needs (Arconzo & Bissaro, 2024).

Inclusive education, however, must be understood in a deeper sense: it requires that training professionals adopt a wide range of strategies capable of responding promptly and appropriately to differences among learners, supporting them in resolving problematic situations by activating their own generative potential.

The Law of 22 December 2021 laid the foundations for these principles already enshrined in the United Nations Convention (2006), ratified in Italy in 2009, protecting the rights of individuals to self-representation, according to the norm of self-determination which presupposes the capacity of every individual to make an informed choice.

These principles are grounded in the tenets of Generative Pedagogy. It conceives of human beings as active protagonists of their own existence, capable of acting and transforming the world, despite the complexity and uncertainty of contemporary life (Mannese et al., 2023).

The generative individual is not a passive subject, but an agent who, through their experiences, culture, and relationships, influences and is influenced by the context.

«Generativity represents the essence of training as it transforms, contributes the realization of subject[s] is not limited to the generation of new ones knowledge but is concerned with promoting man, with providing him with possibilities for the life. It represents the emergence of the new with a value orientation» (Dario, 2014; p.92).

Their actions, ideas, and choices have a transformative impact on reality, generating new possibilities and, at the same time, being influenced by the world around them.

In this context, education and training play a crucial role in enabling this transformation, with the following tasks:

- supporting the authenticity of the individual, preserving their identity;
- guaranteeing freedom of choice and self-determination;
- promoting individual creativity;
- enhancing natural abilities and talents;
- recognizing and respecting personal aspirations and desires.

As Mannese reports, «generativity inevitably requires an educational-formative-institutional process that recognizes the educational value of orientation actions as the first and fundamental levers of every single talent» (Mannese et al., 2023, p. 105).

However, formal institutions dealing with education and training, despite declaring such intentions in official documents (Fedeli & Munaro, 2022), struggle to translate these principles into concrete practices

The central issue concerns the sustainability of inclusive education, which requires a redefinition of pedagogical practices, curricula and school regulations, which are often still oriented towards the mere reproduction of standardised models (Tino, 2024).

It is necessary to embrace the new mentality that allows teachers and trainees to co-govern the teaching-learning process, adopting teaching approaches capable of generating a transformative impact and enhancing students' guidance capacity due to their intrinsic generative gift that can be transformed into guidance skills useful for the conscious self-management of decision-making processes (Mannese, 2019; Rossi, 2013).

VYGOTSKY AND THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH: THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN GENERATIVE LEARNERS

At this point we intend to propose the thought of Lev Vygotskij (1935/1974) through the lens of the historical-cultural approach, as a theoretical foundation to support the generative capacity inherent in every individual and to implement the orientation ability in learning management.

This paradigm recognizes that human action is not a simple reaction to environmental stimuli but is profoundly mediated by culture.

The individual, made up of body and mind, is born and develops within a specific historical-cultural context, characterized by economic, social and political constraints that shape culture and social relations (Mecacci, 2022).

Biology confirms that, in the human species, brain development is closely linked to learning processes. However, genetic endowment is not sufficient to guarantee survival: it is the interaction between genotype and environment that triggers development, which is nourished by stimuli from the natural and cultural context (Siegel & Sapru, 2019).

In our relationship with reality, humans develop signs and symbols to which they attribute meaning, using them to solve problems and build knowledge, skills, and competencies. In *Thought and Language* Vygotsky (1934/2019) defines these signs as stimuli-media, tools that mediate the relationship between the individual and the physical world, fostering the development of higher intellectual functions.

Language, in particular, is the cultural tool par excellence, capable of transforming collective activity into internalized individual activity, thus contributing to the construction of knowledge (Leont'ev & Lurija, 2010; Ruggiero, 2023).

Higher psychological functions emerge in the context of collective activity. More recent developments in the theory (Caprin & Zudini, 2015; Engeström, 2001) highlight that learning occurs within activity systems, in which the tensions generated by contextual changes activate transformative processes.

Human beings, therefore, do not undergo the context, but modify it through their own activities, which in turn transform their nature: they are active subjects at the centre of the learning process (Di Masi & Miolli, 2019).

Activity systems produces artifacts – material or conceptual – that mediate relationships between subject and environment, but also between subject and self, contributing to the construction of the environment and of thought (Magakian, 2011; Cole, 1996/2004)

The mental activities that generate artifacts develop on two levels (Ligorio & Cacciamani, 2013): a concrete one, linked to the practical use of artifacts; a psychological one, in which the mediation action becomes symbolic and internalized.

These tools become essential mental means for interacting with reality, representing a distinctive property of the human mind, which goes beyond the simple sociality shared with other species (Mecacci, 2022).

Metacognition, or awareness of one's own mental functioning, develops gradually and allows the activation of competent attitudes through the impact of educational and didactic actions shared by teachers with their students.

Subsequent studies (Venet, Correa Molina & Saussez, 2016; Dionne, Saussez & Bourdon, 2017) have highlighted how this process also characterizes the learning of adults who increase their psychic functions, in the ZSP, from a qualitative point of view.

Even in adults, knowledge is constructed through similar processes: there are not structural changes in higher psychic functions, but qualitative transformations that enhance skills and competences (Poletti, 2021).

Vygotskij highlights the crucial role of didactic intervention, which acts in the Zone of Proximal Development through mediating tools (Yvon & Zinchenko, 2012) that promote the learner's generative capacity and self-orientation in solving problems.

ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) AND ACTIVE LEARNING

Vygotskij (1934/2012) tells us that learning is socialized in the Zone of Proximal Development and is strongly linked to the situation in which it occurs, presenting an interactional and dialogic dimension.

The ZPD in the learner is the distance between the learning stage at the moment of proposing a new problem-task and the level of potential development he owns solving it (his generative capacity).

Learning precedes development, therefore teaching intervention must have a proactive value; the teacher must be able to co-position his educational-didactic action in the proximal area to allow all students to generate new cognitive tools (Vygotskij, 1934/2012; Venet et al., 2016; Poletti, 2021).

The teaching-learning process, in the context of formal education, requires the active involvement of all students (Coggi & Ricchiardi, 2018).

According to Vygotskij (1935/1974), learning occurs through the mediation of cultural artifacts—that is, methodologies, techniques, strategies, and tools—which play a crucial role in teaching management. These must be diversified and modulated so that educational interventions have a proactive value and generate strategic skills (Maccario, 2019).

He argues that awareness can be enhanced through a compensation process activated in the ZPD, leveraging creative modalities linked to emotions, perceptions, and relationships with reality. The perception of a need—internal or environmental—stimulates the individual to think creatively, activating adaptive cognitive processes (Mecacci, 2022).

Although all humans possess this ability, the degree of intensity can vary (De Giorgi, 2013).

Neuroscientific evidence supports these assumptions and, by supporting the importance of the integration between cognitive, emotional, motor and metacognitive processes, confirms the effectiveness of teaching methods that encourage active learning which effectively impacts the generative potential of trainees (Gola, 2020; Peluso Cassese, 2017).

Recent studies have analyzed the design of inclusive teaching methodologies and tools, such as workshops, gamification, discussions, problem-based learning, cooperative learning, flipped classrooms, and game-based activities (Yang, Luo & Sun, 2020).

These approaches stimulate the person's generative capacity and therefore self-orientation in the form of metacognition, promoting cooperation, timely feedback, commitment to the task, and personal valorization (Bracci & Romano, 2018).

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

In literature, a theoretical model that can help teachers in organise inclusive didactic actions, to implement the orientation capacity of trainees by leveraging their generative capacity, is represented by UDL (Universal Design for Learning) (CAST, 2011–2015).

The approach, also inspired by Vygotsky's historical-cultural perspective, aims to reduce barriers related to inequality by promoting an educational environment accessible to all in order to ensure true inclusion, which excludes no one from the opportunity to consciously develop competent attitudes.

UDL was created to address the challenges that hinder the development of skilled students in educational contexts characterized by standardized curricula, often designed for a single student profile. In this sense, UDL does not consider disadvantage as a disadvantageous characteristic of the individual, but rather as a consequence of rigid curricula structured around non-inclusive objectives, methods, materials, and assessments (Buccini, 2024).

Supported by neuroscientific evidence, UDL proposes a flexible and intentional design approach, capable of harnessing the generative potential of all learners, even with diverse educational and learning needs. Its goal is not just mastery of content or the use of technology, but mastery of the learning process itself.

UDL is based on three fundamental principles:

1) Multiplicity of representational tools: Students learn in different ways (visual, auditory, textual, etc.).

2) Diversifying means of action and expression: students must be able to demonstrate what they know through different methods, taking into account their specific needs.

3) Variety of engagement methods: Motivation to learn varies based on individual factors such as interests, emotions, and prior knowledge; it is therefore essential to offer motivating and personalized learning paths.

UDL clarifies the concept of Zone of Proximal Development (ZSP) as a space that allows the objectification of the potential generative capacity of students in a practical orientation of learning (De Giorgi, 2013), amplifying the concept of scaffolding found in guided social interactions; in the cultural tools that support the teaching-learning process such as language, signs, diagrams, guiding questions, concept maps, and forms; and active methodologies such as laboratory lessons, work groups, and cooperative learning.

UDL promotes self-regulation and metacognition; through these, students consciously direct their learning according to their own needs.

UDL enables teachers and educators to share a common path, in which objectives, methods, materials, and assessments are designed flexibly and adaptably. Its principles are transferable to any educational context, proving valid for all learning experiences and compatible with different teaching styles and in the various segments of formal training (Basham et al., 2020).

DISCUSSION

The arguments presented above allow us to answer the first question in the affirmative: Is Vygotsky's historical-cultural approach still valid today to support students' orientation skills by promoting their generative potential through teaching carried out with inclusive teaching practices?

According to Vygotsky (1935-1974), cognitive development is not an individual and isolated process, but is profoundly mediated by culture and the symbolic tools it provides and marked by relational factors.

Human beings, thanks to their generative capacity, create cultural artifacts – language, communication and relationships, technologies – that act as mediators in the development of thought and action. Learning, therefore, is not a passive response to stimuli, but an active and culturally situated process (Mannese et al., 2023; Ricciardi, 2024).

This perspective offers a theoretical framework for rethinking teaching practice in an inclusive way. In particular, it finds a concrete application in the Universal Design for Learning design model (CAST, 2024), which offers teachers a flexible, accessible teaching method aimed at realizing the generative potential of students so that they can self-orient themselves in their life project.

The UDL model promotes the use of active and participatory teaching strategies that take into account the diversity of cognitive styles, motivations, and needs of all students.

It is valuable for promoting students' generative potential in an inclusive educational context. The paradigm recognizes that learning is not an isolated individual process, but is profoundly mediated by culture, language, and social relationships.

Humans build knowledge and skills through cultural artifacts and meaningful interactions, which transform collective activity into internalized individual thought.

Vygotsky highlights that learning precedes development and thanks to the support of artifact-mediators, each student can implement, using the Zone of Proximal Development (ZPD), the generative capacity to reach higher levels of competence.

This is particularly relevant for all students, even those with disadvantages, as they can be guided towards abstract thinking with concrete learning activities and mediating tools (maps, forms, cooperative learning, etc.).

The Vygotskian approach advocates generativity as the transformative capacity of the individual, in line with generative pedagogy, which views human beings as active protagonists of their own learning and the reality around them. Educational interventions, therefore, must enable the realization of intentional orientation, capable of activating higher psychological processes (metacognition, creativity) that are fundamental to the personal and professional growth of the learner (Mannese et al., 2023).

Regarding the second question: Are there design models that effectively integrate this perspective into formal training?, the information on UDL allows us to consider it as a design model that concretely supports teachers' work in designing inclusive educational and teaching activities that foster student orientation and foster their generative potential (

Inspired by Vygotsky's historical-cultural perspective, it aims to ensure authentic inclusion, transcending the limitations of standardized and rigid curricula. UDL proposes flexible and intentional planning that enhances the generative potential of all learners, even with diverse educational needs, based on three fundamental principles:

- Multiple means of representation (visual, auditory, textual);
- Diversification of means of action and expression;
- Variety of means of engagement, to respond to interests, emotions, and prior knowledge.

According to UDL, the ZPD is activated by artifacts acting as mediators, such as scaffolding. This temporary support is provided through cultural tools and active methodologies (workshops, cooperative learning, etc.), which is gradually withdrawn as the student gains autonomy. UDL also promotes self-regulation and metacognition, making the student aware of their own learning process. UDL is transferable to any formal training context and represents a concrete and structured response to the need for inclusive, adaptable, and centered on the student as person.

CONCLUSION

In an era in which inclusion represents an essential challenge, it is essential for teaching action to go beyond standardised teaching models and adopt design approaches capable of enhancing the orientation as a generative function for all students (Mannese, 2019).

Vygotsky's historical-cultural approach (1934/2012), offers a solid theoretical basis for rethinking the teaching-learning process in a generative way, centered on the co-relationship, on the mutual co-transformation between student, teacher and context.

Cultural mediators prove to be essential tools for guiding every student—even those with disadvantages—toward autonomy, awareness, and competence.

In this framework, Universal Design for Learning emerges as an effective and transferable design model, capable of translating the principles of inclusion into practice through flexible, intentional teaching.

For inclusion to be real and sustainable, formal education institutions must commit to a cultural and methodological transformation that places the potential of each student at the center, promoting orientational, participatory learning paths that respond to individual needs in a fair and personalized manner. Only in this way will it be possible to truly build inclusion, where every individual can learn, grow, and actively contribute to society.

REFERENCES

Arconzo, G., Bissaro S. & Centro Antidiscriminazione Franco Bompreszi - LEDHA (A cura di) (2024). *La giurisprudenza sui diritti delle persone con disabilità. Anno 2023. Primo rapporto annuale, Osservatorio giuridico permanente Human Hall sui diritti delle persone con disabilità*. Vicenza: tgbook editore.
<https://osservatoriodisabilitahumanhall.unimi.it/2024/10/17/report-annuale-2023/>

- Basham, J. D., Blackorby J. & Marino M. T. (2020). Opportunity in Crisis: The Role of Universal Design for Learning in Educational Redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71-91.
- Bracci, F. & Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In C. Tino & D. Frison (Acura di), *Employability skills Riflessioni e strategie per la scuola secondaria* (pp.96-106). Milano: Pearson.
- Buccini, F. (2024). Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 70-78. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-06>
- Caprin, C. & Zudini V. (2015). Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione. *Quaderni CIRD*, 11, 32-55.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*. Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author (trad.it. Versione 2.0, 2015, a cura di G. Savia e P. Mulè). <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v1-0>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 [graphic organizer]*. Lynnfield, MA: Author, (trad. it, Lia Daniela Sasanelli). <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads/#v3-0>
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re*, 18(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452>
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. Psicologia culturale, Roma, Edizioni Carlo Amore, 2004).
- Commissione Europea (2022). *Una nuova agenda europea per l'innovazione* (COM/2022/332 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332>
- Dario, N. (2014). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento*, n.4, 83-94. Doi: 107346/-fei-XII-04-14_06 © Pensa MultiMedia
- De Giorgi, L. (2013). Creatività e compensazione in Vygotskij. *L'integrazione scolastica sociale*, 12 (3), pp. 218-223. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-12-n-3/>
- Di Masi, D. & Miolli, G. (2019). La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 17-28. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/203>
- Dionne P., Saussez F. & Bourdon S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3): 1-20. In <http://journals.openedition.org/osp/5475>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>
- Fedeli, D. & Munaro C. (2022). ICF as a space for inclusive co-design at school: critical issues and strengths from teachers' perspective. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 20-31. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>
- Fedeli, M. & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), pp. 153-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24001>
- Gola, G. (2020). Know Teaching through the Brain: A perspective between neuroscience and teaching. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 064-074. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_06
- Leont'ev, A. N. & Lurija, A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S. Vygotskij. In L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma; Editori Riuniti University Press.
- Ligorio, M.B. & Cacciamani S. (2013). *Psicologia dell'Educazione*. Roma: Carocci.
- Maccario, D. (2019). Improving the quality of teaching through learning technology. Didactic mediation and research perspectives. *Form@re*, 19(2), 507-515. from <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25248>

- Magakian, J. L. (2011). La dynamique idéationnelle des conversations stratégiques fondée sur la théorie de l'activité. *Management & Avenir*, 2(42), 152-169. <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-2-page-152?lang=fr>
- Mangiatordi, A., (2021). Progettazione accessibile e Universal Design for Learning per la Didattica Digitale Integrata: sfide e opportunità. In Demo, H., Cappello, S. & Macchia, V. (A cura di). *Inklusion im Bildungsbereich. Neue Horizonte. Kompetenzzentrum Inklusion im Bildungsbereich* (pp. 117-132). Bolzano: bu, Press.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20 (43), 101-110.
- Marchisio, C. & Curto N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (A cura di), *Didattica e inclusione Scolastica* (pp. 203-215). Bolzano: bu, press.
- Mecacci, L. (A cura di) (2022). *La mente umana. Cinque saggi*. Padova: Feltrinelli.
- Peluso Cassese, F. (2017). Corporeity and Movement Education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3), 7-8. <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.24>.
- PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza). #Next Generation Italia. (2021). Italia Domani. <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>
- Poletti, F. (2021). Approches et méthodologies d'inspiration vygotskiennes auprès de l'Haute École spécialisée de la Suisse italienne. *Revue internationale du CRIRES*", 5(2), 36–62. <https://doi.org/10.51657/ric.v5i2.51390>
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88-97. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-12>.
- Rossi, P.G. (2013). Post-costruttivismo. L'attrito del reale, l'analisi pratica, le tecnologie. In E. Corbi & S. Oliverio (A cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, pp. 91-109. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Ruggiero, F. (2023). Lev. S. Vygotskij: esperienza cognitiva e dialettica. *Appunti di Filosofia e Pedagogia del Novecento*. Roma: Aracne.
- Siegel, A. & Sapru, H. N. (2019). *Fondamenti di Neuroscienze*. Padova: Piccin.
- Stoer, S. (2008). New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. *Higher Education Policy*, 19(3), 299-318.
- Tino, C. (2024). Sviluppare la cultura per lo sviluppo sostenibile nelle scuole: Pratiche e funzione dei leader educativi. *Formazione & Insegnamento*, 22(2), 94–102. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_10
- Venet, M., Correa Molina, E. & Saussez F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1-10. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n1-ncre03146/1040660ar/>
- Vygotskij, L. S. (1934). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon & Y. Zinchenko (Eds.) *Vygotskij, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou, MGU, 2012.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute (trad. fr. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 2019).
- Vygotskij, L.S. (1935). *Istorija razvitija vyssih psihaiceskih funkcij*, Moskva, APN RSFSR, (trad. it. Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti, Milano, Giunti-Barbera, 1974)

Yang, T., Luo, H., & Sun, D. (2020). Investigating the combined effects of group size and group composition in online discussion. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 115-128.
<https://doi.org/10.1177/1469787420938524> (Original work published 2022)

Yvon F. & Zinchenko, Y. (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: MGU.

Oltre il silenzio accademico: strategie generative per la prevenzione del dropout e l'emersione dei talenti

Beyond academic silence: generative strategies for preventing dropouts and bringing out talent

Elisa Zane

Università degli Studi eCampus, Italia, elisa.zane@uniecampus.it

ABSTRACT

L'articolo esamina il fenomeno degli studenti silenti all'interno del più ampio quadro del dropout universitario, adottando la cornice teorica della pedagogia generativa e il paradigma della valorizzazione dei talenti. La ricerca presentata si sviluppa in tre fasi qualitative, coinvolgendo docenti, tutor e rappresentanti degli studenti, al fine di triangolare prospettive, esperienze e pratiche. Le evidenze raccolte delineano il silenzio accademico come esito di fattori molteplici e interconnessi che possono condurre a forme di disaffezione, inattività o sospensione del percorso formativo. L'analisi mette in luce il ruolo strategico di dispositivi educativi e relazionali, quali tutorato, accompagnamento personalizzato e setting partecipativi, nel promuovere l'emersione dal silenzio e l'appartenenza alla comunità accademica. L'orientamento generativo, in questo contesto, è inteso come pratica capace di trasformare fragilità in risorsa, intrecciando vocazioni personali e processi formativi, e restituendo all'istituzione universitaria la funzione di spazio di crescita e di *empowerment*.

ABSTRACT

The article examines silent students within the broader context of university dropouts, adopting the theoretical framework of generative pedagogy and the talent development paradigm. The research is based on three qualitative phases involving teachers, tutors, and student representatives to triangulate perspectives, experiences, and practices. The evidence gathered suggests that academic silence is the result of multiple interconnected factors that can lead to disaffection, inactivity, or dropping out of education. The analysis emphasises the pivotal role of educational and relational tools, such as tutoring, personalised support, and participatory environments, in facilitating the transition from silence to active engagement within the academic community. In this context, generative guidance is understood as a practice that can transform fragility into a resource by intertwining personal vocations and educational processes and restoring the university's function as a space for growth and empowerment.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Riflessione pedagogica; Studenti silenti; Dropout universitario; Pedagogia generativa; Orientamento formativo

Pedagogical reflection; Silent students; University dropouts; Generative pedagogy; Educational guidance

INTRODUZIONE

Nel contesto delle trasformazioni socio-culturali contemporanee, l'orientamento si profila come dispositivo pedagogico strategico per promuovere autonomia, progettualità di vita e responsabilità individuale, in una prospettiva che, superando logiche adattive e prescrittive, si orienta verso una formazione intesa come processo di emersione integrale del soggetto e di attivazione del suo potenziale. La Pedagogia Generativa, radicata in un paradigma transdisciplinare che mette in dialogo epistemologie complesse, neuroscienze, antropologia e teoria dei sistemi, descrive l'umano come entità plastica, relazionale e in costante trasformazione (Mannese, 2021) e concepisce apprendimento e orientamento come esperienze incarnate e situate, capaci di attivare processi di autopoiesi e di co-costruzione di senso. In tale quadro, il talento non è una dote statica, ma una forma del divenire che si manifesta attraverso pratiche, linguaggi e legami (Margiotta, 2018) e la sua valorizzazione si configura quale pratica di equità sostanziale, in grado di ampliare orizzonti di possibilità e di giustizia educativa (Violante et al., 2021). Ripensare i sistemi di orientamento significa dunque attrezzarsi, anche a livello di *governance* pedagogica, con metriche di impatto che includano *empowerment* e inclusione, adottando dispositivi robusti capaci di intrecciare la dimensione micro-formativa con la progettazione meso- e macro-strutturale in una logica di innovazione sociale e transizione educativa (Malavasi, 2020). È in questa prospettiva che si colloca la presente ricerca, la quale affronta l'emergenza rappresentata dal *dropout* universitario e dalle sue molteplici declinazioni (congelamento delle carriere, inattività, disaffezione e silenzio accademico) interpretandole come forme di disinvestimento e di dispersione di talenti. Dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento, restituisce gli esiti delle tre fasi di indagine, proponendone una lettura pedagogica che evidenzi possibili traiettorie di intervento orientate alla valorizzazione dei talenti e alla costruzione di contesti educativi capaci di trasformare il riconoscimento del *silenzio accademico* in opportunità di crescita. Il fenomeno degli studenti silenti, e il conseguente *dropout* universitario, si offre come oggetto intrinsecamente poliedrico e stratificato; tracciarne confini univoci e universalmente condivisi resta operazione epistemologicamente ardua, nonostante l'apporto di molteplici discipline e di un consolidato dibattito scientifico. In tale orizzonte, il dialogo inter- e trans-disciplinare assume un rilievo ineludibile: le connessioni con le altre scienze umane costituiscono un'occasione feconda di riflessione e di azione per ricondurre l'agire formativo al proprio *telos* etico. Qui si innesta la prospettiva della pedagogia generativa, la quale invita a spostare il baricentro dall'identificazione del *deficit* alla promozione di condizioni e legami capaci di generare possibilità, appartenenza e *agency* (Mannese, 2023). L'approccio pedagogico consente di evitare sia lo sguardo meramente '*curativo*' sul *dropout*, sia il riduzionismo dei soli fattori di contesto. Tale postura apre a un lavoro di comprensione e di intervento sulle modalità e sulle motivazioni sottese all'abbandono, convertendo la diagnosi del rischio in progettazione di traiettorie di riuscita. L'orientamento così non si limita a mitigare gli esiti, ma attiva dispositivi di accompagnamento, alfabetizzazione ai passaggi critici e infrastrutture relazionali che sostengono continuità e senso.

In tale cornice epistemica si colloca la ricerca "*Progettazione di attività di consulenza psicopedagogica per studenti dell'Università degli Studi di Brescia che faticano ad acquisire i crediti formativi necessari per accedere al secondo anno di corso*". Essa è prosecuzione di un'indagine precedente, svolta dal medesimo Ateneo, volta ad interpellare gli studenti silenti mediante la somministrazione di un questionario quantitativo, al fine di *fotografarne* caratteristiche e partecipazione universitaria. Il fenomeno degli studenti silenti emerso si è rivelato diffuso e variegato e privo di un profilo socio-demografico univoco. Considerati i risultati emersi e la difficoltà a coinvolgere la popolazione studentesca, si è optato per un'indagine qualitativa che interpellasse le figure che, a vario titolo, interagiscono e si relazionano con gli studenti, al fine di comprendere come intervenire in maniera efficace ed efficiente sulla problematica.

La struttura della ricerca ha previsto l'attivazione di occasioni di ascolto e rilevazione rivolti a figure chiave della comunità accademica (docenti, tutor e studenti) nella prospettiva di triangolare saperi,

esperienze e pratiche. Gli strumenti adottati, riconducibili alla ricerca qualitativa applicata sono articolati in interviste in profondità (de Ketele & Roegiers, 1996; Cadei, 2005), *survey online* (Trincherò, 2004) e *focus group* (Trincherò, 2002; Cataldi, 2009).

La povertà educativa generata dal *dropout* universitario esorta la pedagogia ad affiancare alle indispensabili azioni sistemiche di supporto una trama di riflessioni e di azioni formative orientate generativamente: sostenere lo studente a rischio, prevenirne la fuoriuscita e predisporre contesti di senso nei quali la continuità degli studi sia resa praticabile dall'intreccio di cura educativa, responsabilità istituzionale e partecipazione attiva.

LA PAROLA AI DOCENTI: PERCEZIONI, PRASSI E CRITICITÀ

Il primo stadio della ricerca ha coinvolto trentatré tra coordinatori di corso e docenti con ruoli di coordinamento seguendo un criterio inclusivo, includendo diversi Corsi di studio e Dipartimenti, indipendentemente dalla tipologia di corso (con o senza numero programmato) e dalla percentuale di studenti *silenti*. Tale scelta metodologica risponde all'intento di evitare ogni forma di stigmatizzazione delle realtà accademiche in cui il fenomeno si manifesta, privilegiando una lettura complessa e sfaccettata, capace di valorizzare le buone prassi emergenti.

Alla luce della complessità del fenomeno dei *silenti*, si è inteso riferirsi ad una definizione ampia di questa tipologia di studente considerando non soltanto coloro i quali accumulano ritardo nel percorso accademico, ma tenendo conto di tutti coloro i quali stanziano in una condizione di sospensione, talvolta protratta per anni. I docenti intervistati hanno restituito l'immagine di una presenza intermittente, talvolta evanescente, che non sempre si traduce in un abbandono formale, ma che produce un congelamento delle carriere e una distanza crescente dal vissuto universitario. In questo quadro, lo studente silente appare come soggetto bisognoso non solo di un supporto formativo, ma anche di un affiancamento che lo renda capace di accogliere l'aiuto, di rimettersi in gioco, di ritrovare motivazione e di costruire una propria autonomia, riappropriandosi dell'esperienza universitaria nella sua interezza. Le parole chiave emerse dalle interviste restituiscono un ritratto che tende a configurarsi attorno a nuclei di fragilità emotiva, demotivazione e senso di inadeguatezza, con studenti che, se non eccellono, faticano a percepirsi come legittimati a proseguire, come se il fallimento fosse una condizione definitiva e non una tappa del percorso. I docenti, da parte loro, esprimono il timore di essere percepiti come figure distanti, arcaiche, non disponibili al dialogo, raccontando con frustrazione il tentativo di avvicinarsi agli studenti, spesso accolto con imbarazzo, vergogna o paura di essere giudicati. Emerge inoltre un effetto post-COVID, con una generazione che ha vissuto la pandemia durante il triennio della scuola secondaria di secondo grado e che oggi appare più fragile, meno propensa alla partecipazione e talvolta attraversata da un disagio esistenziale profondo, che si manifesta anche in pensieri depressivi e negativi. A questo si aggiungono pressioni familiari e sociali che sembrano orientare le scelte accademiche degli studenti, talvolta in contrasto con le loro inclinazioni personali, generando una progettualità incompleta che rischia di appesantire non solo il percorso universitario, ma anche quello esistenziale. Il momento dell'esame si configura come uno snodo critico, si osserva una polarizzazione dei risultati, con una fascia media sempre più assottigliata, e numerosi episodi di ansia, panico e sofferenza durante le prove, che sembrano indicare un bisogno diffuso di rassicurazione, accoglienza e accompagnamento pedagogico. L'analisi pedagogica condotta a partire dalle interviste ai docenti ha permesso di individuare sei categorie interpretative che offrono una chiave di lettura articolata e sfaccettata del fenomeno dello studente silente, restituendo una visione complessa delle dinamiche educative e relazionali che attraversano l'esperienza universitaria. La prima categoria, relativa alla cura delle *Relazioni e degli apprendimenti* (Freire, 2008; Bornatici, 2020; Malavasi, 2020), evidenzia come i docenti siano consapevoli di confrontarsi con una generazione profondamente mutata, che richiede una revisione dei *setting* didattici e delle metodologie di insegnamento. L'introduzione di esercizi interattivi, simulazioni e

momenti di confronto diretto sembra favorire una maggiore partecipazione, soprattutto quando gli studenti vengono educati all'interazione e alla reciprocità. Il passaggio dalla scuola secondaria all'università si configura come un momento critico che richiede un ripensamento delle modalità di orientamento, non solo per il metodo di studio, ma anche per l'organizzazione della vita accademica (Da Re et al., 2023). La seconda categoria, *Orientamento e riorientamento* (Alessandrini, 2011; Boffo, 2014; Mannese et al., 2024) mette in luce come molti studenti giungano in Università compiendo scelte non pienamente consapevoli, spesso casuali, che li portano a vivere l'esperienza accademica in modo passivo e disorientato. Il riorientamento, inteso come riflessione sulla figura professionale di riferimento, risulta poco esplorato nella relazione docente-studente, anche a causa della difficoltà di instaurare un dialogo con studenti poco motivati. La terza categoria, *Accompagnamento, tutorship e mentorship* (Da Re, 2017; Clerici et al., 2019), evidenzia come nei contesti in cui il tutoraggio è parte integrante del percorso formativo, si registri una maggiore continuità nella relazione educativa e un monitoraggio più efficace delle carriere. La figura del tutor, in tutte le sue declinazioni, viene riconosciuta come un elemento di mediazione e coesione, capace di sostenere la motivazione e la partecipazione. La quarta categoria, *Motivazione ad apprendere* (Malavasi, 1995; Cinque, 2013; Musaio, 2016; Amadini, 2021; Buizza et al., 2024), mostra come alcuni docenti abbiano introdotto strumenti ludico-interattivi per stimolare l'interesse e la partecipazione, riscontrando effetti positivi soprattutto nella costruzione del gruppo classe. Nei corsi professionalizzanti, tuttavia, si rileva una difficoltà legata al test di ammissione, che genera coorti frammentate e con livelli motivazionali disomogenei. In questi contesti, diventa cruciale aiutare lo studente a comprendere il nesso tra studio e professione futura, promuovendo una riflessione prospettica che lo formi alla responsabilità e all'investimento personale. La quinta categoria, *Valutazione e autovalutazione* (Montalbetti, 2011; Viganò & Cattaneo, 2012), evidenzia una discrepanza tra la percezione che lo studente ha della propria preparazione e il suo livello effettivo, trasformando l'esame da momento formativo ad ulteriore spazio di silenzio. I test relativi agli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), vengono indicati come possibili predittori di dispersione, ma spesso non sono percepiti come strumenti diagnostici, bensì come meri obblighi burocratici. La sesta categoria, *Valore della peer education e dell'engagement con il gruppo dei pari e con l'università* (Quaglino, 2014; Zago, Giraldo, Clerici, 2014; Annovazzi et al., 2011), si configura come elemento cruciale per comprendere le dinamiche di partecipazione e di silenzio. I docenti intervistati hanno sottolineato come il clima generale della coorte possa agire da catalizzatore, influenzando in modo significativo il coinvolgimento degli studenti. Una coorte motivata tende infatti a generare un effetto di trascinamento positivo, capace di stimolare anche coloro che inizialmente si mostrano più distanti. L'integrazione nel gruppo dei pari appare strettamente connessa alla frequenza dei corsi, all'utilizzo degli spazi universitari e alla partecipazione attiva alla vita accademica, elementi che concorrono a costruire una maggiore consapevolezza e preparazione. Al contrario, la perdita di legami con il gruppo e con l'istituzione genera un circolo vizioso che alimenta la disaffezione e l'isolamento, rendendo difficile il recupero dell'*engagement* da parte dello studente silente.

IL PUNTO DI VISTA DEI TUTOR: FUNZIONI, STRATEGIE E SFIDE EMERGENTI

L'indagine condotta nella seconda fase della ricerca ha inteso esplorare, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, le percezioni, le pratiche e le criticità esperite dai tutor universitari, figure chiave nel sistema di accompagnamento e supporto agli studenti. Il questionario è stato compilato da 138 tutor afferenti a diversi Dipartimenti e compilato mediante la piattaforma *LimeSurvey*. I dati evidenziano una prevalenza di studenti-tutor rispetto ai docenti-tutor, con una significativa eterogeneità in termini di esperienza: oltre la metà dei rispondenti ricopre il ruolo da meno di un anno, mentre una minoranza presenta una maggiore anzianità di servizio. La formazione specifica per l'esercizio del ruolo risulta presente nella maggior parte dei casi, sebbene permanga una quota non trascurabile di tutor privi di una preparazione formale. Il ruolo del tutor si

configura come poliedrico e stratificato, articolandosi in una pluralità di funzioni che spaziano dal supporto burocratico-amministrativo, concretizzato nell'assistenza agli studenti per pratiche di immatricolazione, piani di studio e gestione degli esami, all'orientamento e accompagnamento, con particolare attenzione alle matricole e al loro inserimento nel contesto accademico. Accanto a queste dimensioni di supporto strumentale, emerge con forza il ruolo del tutor come figura di sostegno didattico e formativo, capace di affiancare lo studente nella riflessione sulle competenze da sviluppare e nella preparazione agli esami. Di rilievo è altresì la funzione di ascolto e supporto morale, che si rivela cruciale nei momenti di affaticamento e disorientamento vissuti dagli studenti. In tale quadro, si inseriscono anche i referenti delle residenze universitarie, i quali svolgono un ruolo di mediazione tra gli studenti e l'amministrazione delle strutture abitative. I tutor operano in contesti disciplinari diversificati, tra cui Giurisprudenza, Ingegneria, Medicina e chirurgia, Economia e management, Professioni sanitarie e residenze universitarie, con una prevalenza nei corsi a numero chiuso. Le modalità di interazione con gli studenti risultano flessibili: sebbene molti tutor alternino incontri individuali e di gruppo, altri prediligono esclusivamente un approccio individuale. La partecipazione degli studenti al servizio di tutorato si attesta su livelli piuttosto contenuti, con la maggioranza dei tutor che riferisce un'adesione compresa tra lo 0% e il 25% della popolazione studentesca. Quando si verificano, gli incontri si focalizzano su aspetti relativi al metodo di studio, alla sfera relazionale con docenti e all'organizzazione dell'esperienza accademica, con l'obiettivo di ridurre il rischio di *dropout*. Particolarmente rilevante è il supporto motivazionale nella preparazione agli esami e nella gestione della vita universitaria, soprattutto per gli studenti internazionali. Un elemento distintivo emerso dall'indagine riguarda l'ampliamento tematico degli incontri, che frequentemente si estendono oltre gli ambiti previsti, includendo problematiche personali quali difficoltà emotive, dubbi sulla scelta del percorso di studi, gestione del carico di studio, organizzazione del tempo e preoccupazioni relative al futuro professionale. Ricorrenti sono le segnalazioni di affaticamento legate al metodo di studio, alle difficoltà nel superamento degli esami, alla gestione del tempo e alle esperienze di tirocinio; meno frequenti, ma comunque significative, risultano le problematiche connesse all'adattamento all'ambiente universitario e ai dubbi sulla scelta accademica. I tutor segnalano inoltre che gli studenti manifestano ansia nella relazione con i docenti e difficoltà nel reperire autonomamente le informazioni necessarie per il proprio percorso. In risposta a tali criticità, i tutor adottano strategie differenziate, privilegiando nella maggior parte dei casi incontri individuali mirati, ma anche indirizzando gli studenti verso servizi specifici di supporto, quali lo Spazio Studenti e il Servizio Orientamento. Di particolare interesse è l'emergere del tema del ri-orientamento accademico, che, pur non rappresentando una pratica diffusa, viene affrontato da alcuni tutor attraverso un approccio personalizzato, fondato sull'ascolto attivo, sull'individuazione di interessi e aspirazioni, e sul sostegno emotivo volto a gestire le difficoltà connesse ad un eventuale cambio di percorso. In tale prospettiva, il ri-orientamento viene normalizzato e proposto come opportunità di crescita e riorganizzazione, piuttosto che come fallimento. Interrogati sulla propria percezione dello studente, i tutor delineano un quadro eterogeneo e polarizzato: da un lato emergono studenti emotivamente fragili, ansiosi e insicuri, dall'altro studenti curiosi, motivati e desiderosi di migliorare la propria esperienza universitaria. L'indagine conferma quanto già evidenziato dalla letteratura in merito al valore del tutorato universitario quale strumento di supporto non solo accademico, ma anche personale ed emotivo (Annovazzi et al., 2011; Quaglino, 2014; Zago et al., 2014; Da Re, 2017; Clerici et al., 2019). Emergono tuttavia margini di miglioramento, tra cui la necessità di una formazione più strutturata per i tutor e di una maggiore sensibilizzazione degli studenti circa l'importanza e le potenzialità del servizio di tutorato e degli altri dispositivi di supporto offerti dall'università.

VOCI DAGLI STUDENTI: ESPERIENZE, CAUSE E POSSIBILI LEVE DI CAMBIAMENTO

La terza fase della ricerca ha previsto la realizzazione di due *focus group* rivolti a rappresentanti degli studenti, condotti in modalità telematica tramite piattaforma Teams. Ai partecipanti, quattordici in totale, selezionati su base volontaria, è stata somministrata la traccia di discussione esplorando: il fenomeno degli studenti silenti, le cause percepite dell'isolamento accademico, la frequenza di interazioni con studenti non frequentanti e le condizioni che hanno consentito ai rappresentanti stessi di evitare tale condizione. La composizione del gruppo risulta eterogenea per ambito disciplinare e per distribuzione per anno di corso, tale composizione ha consentito una lettura trasversale e articolata delle dinamiche di partecipazione e delle criticità relazionali vissute nel contesto universitario.

L'analisi qualitativa condotta nella terza fase della ricerca, attraverso i *focus group* con i rappresentanti degli studenti, ha consentito di delineare un quadro interpretativo ricco e sfaccettato del fenomeno degli studenti silenti, confermandone la natura multidimensionale. Le testimonianze raccolte evidenziano come tale condizione sia il risultato di una complessa interazione tra fattori didattici e istituzionali e fattori personali e relazionali. Sul versante accademico, si segnalano criticità legate alla strutturazione dei corsi, alla presenza di esami altamente selettivi e propedeutici, nonché alla rigidità di alcune pratiche valutative e relazionali che ostacolano la continuità del percorso formativo. Sul piano personale emergono: difficoltà di adattamento alla transizione scuola secondaria-università, carichi emotivi derivanti da esperienze di tirocinio, dinamiche competitive tra pari, condizioni socioeconomiche svantaggiose che spesso generano incompatibilità con esigenze lavorative. A ciò si aggiunge il ricorrente riferimento ad una scelta poco consapevole del percorso di studi, che può condurre a disaffezione e abbandono. In risposta a tali criticità, i partecipanti hanno suggerito alcune strategie correttive, tra cui una maggiore flessibilità didattica, il potenziamento del tutorato per facilitare l'ingresso e l'adattamento alla vita universitaria, l'attivazione di dispositivi di supporto psicologico e motivazionale e una revisione delle modalità valutative in chiave inclusiva. L'insieme delle evidenze raccolte pone in luce la necessità di un approccio sistemico e integrato, capace di coinvolgere l'intera comunità accademica nella costruzione di ambienti formativi accoglienti, flessibili e capaci di intercettare precocemente le fragilità, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva degli studenti.

CONCLUSIONI

Le evidenze emerse tratteggiano il fenomeno degli studenti silenti come istanza che non può essere semplificata in generico disimpegno, recando in sé complessità e responsabilità sia strutturali-organizzative, relative all'istituzione accademica, che personali, afferenti a fragilità e impreparazione degli studenti stessi. Questo spostamento dallo sguardo deficitario all'interpretazione di senso trova un ancoraggio nel quadro della Pedagogia Generativa, che intende pensare l'educazione come principio capace di attivare nuove possibilità di conoscenza, competenza e appartenenza, sia nelle pratiche di valorizzazione dei talenti in cui il potenziale umano deve essere attivato sia sul piano etico e sociale. Il *silenzio* accademico può tradursi in occasione generativa quando, anziché essere normalizzato, viene riconosciuto, accolto e rielaborato entro dispositivi e trame relazionali in grado di autorizzare l'Altro a '*prendere voce*', intrecciando le vocazioni personali con i processi formativi. La valorizzazione dei talenti funge qui da cerniera concettuale e operativa (Gramigna, 2018). Non riguardando le *élite*, ma la costruzione di profili formativi in cui i talenti e le competenze si possono co-costituire. Spostare il *focus* della riflessione dal raggiungimento di traguardi e percentuali di successo, alla coltivazione di sistemi di orientamento e formazione significa creare le condizioni perché ciascuno possa riconoscere, esercitare e responsabilmente orientare i propri talenti, rendendo l'apprendimento un progetto di sé (Margiotto, 2018).

Gli esiti della ricerca convergono su pratiche che, nella letteratura recente, sono state descritte come efficaci: *setting* partecipativi, compiti autentici, cicli di *feedback* formativi, *tutorship*, *mentorship* e spazi di riflessione, definendo così dei *luoghi educativi* in cui poter *rompere* la stasi del silenzio e innescare occasioni di fiducia e appartenenza, in cui la valorizzazione dei talenti possa diventare principio di progettazione e costruzione di bene comune e in cui la generatività della pedagogia possa essere postura anche istituzionale, capace di trasformare il silenzio in parola e il potenziale in talento agito.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2011). Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva. *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, 134.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholè.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Ulivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione Lavoro Persona*, 25.
- Boffo, V. (2014). *Orientamenti e scuola del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*. 14(1):67.
- Cadei, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milano: ISU.
- Cataldi, S. (2002). *Come si analizzano i focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Franco Angeli.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Da Re, L., Bonelli, R., Bonin, A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: la proposta dell'Università di Padova, *LLL*, 20, N. 43, pp. 424 – 442.
- de Ketele, J.M. & Roegiers X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck: Bruxelles (trad. ita. Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti, Franco Angeli, Milano, 2013).
- Freire, P. (2008) *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Gramigna, A. (2018). RoboticaMente: metacognizione e innovazione nella scuola dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2).
- Mannese, E., Lombardi, M.G., & Marigliano, R. (2024). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20(43).
- Malavasi, P. (1995). *Etica ed interpretazione pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e pensiero.
- Mannese, E. (2021). *Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Mannese, E. (2023). Orientamento Generativo e Talenti. Per una pedagogia della singolarità. *Attualità Pedagogiche*, 7(1).
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti: prospettive di ricerca. *Formazione & Insegnamento XVI*(2).
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Quaglino, G.P. (2014). (ed.). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa: Teorie, metodi, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Viganò, R. & Cattaneo A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e pensiero.
- Violante, L., Mannese, E., & Buttafuoco, G. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zago G., Giraldo A., Clerici R. (2014). (eds.). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dell'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.

Appendice

a cura di

Lucia de Manincor

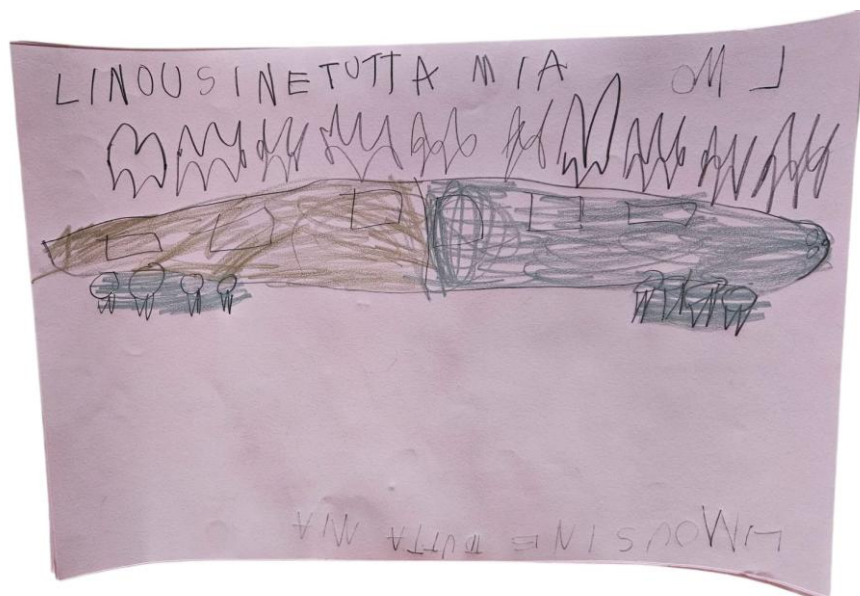
Biennale Educational
Area Scuole e Famiglie

I materiali raccolti nelle pagine che seguono, realizzati nell'ambito delle esperienze laboratoriali del progetto *Cammini KOTO BA: tra le stanze della Latenza e i Non-Luoghi della Generatività Pedagogica*, sono stati organizzati e curati dalla dott.ssa Lucia de Manincor.

Scuola Primaria













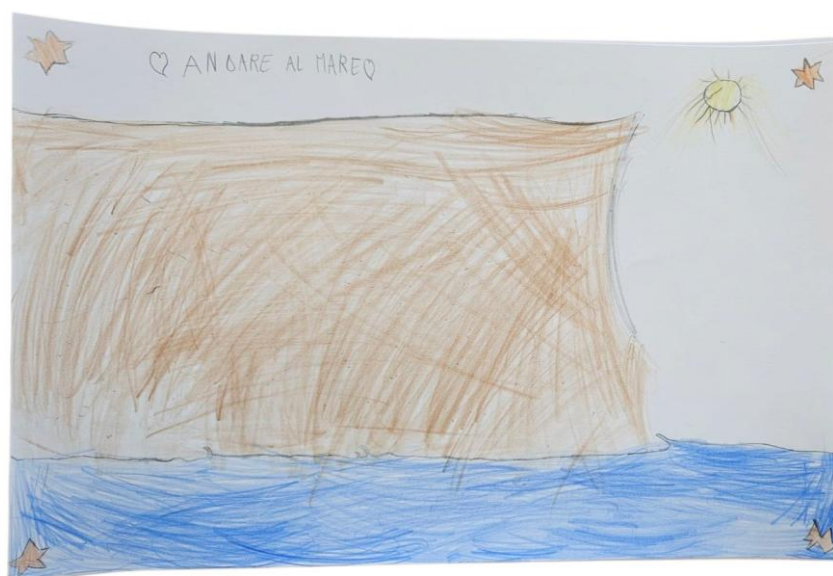
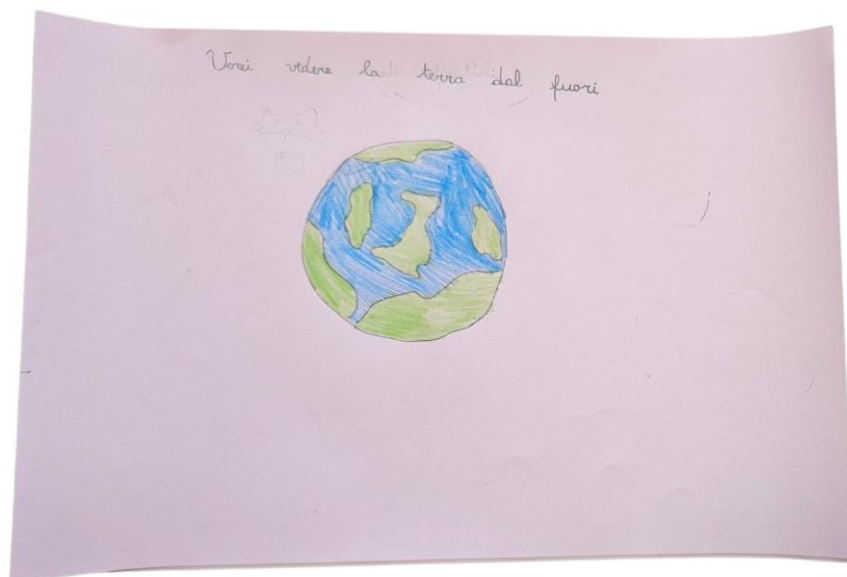




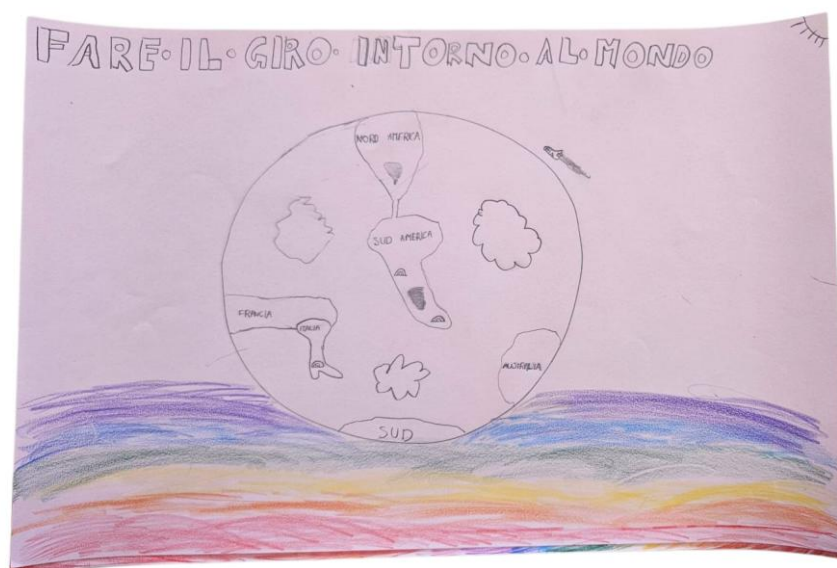




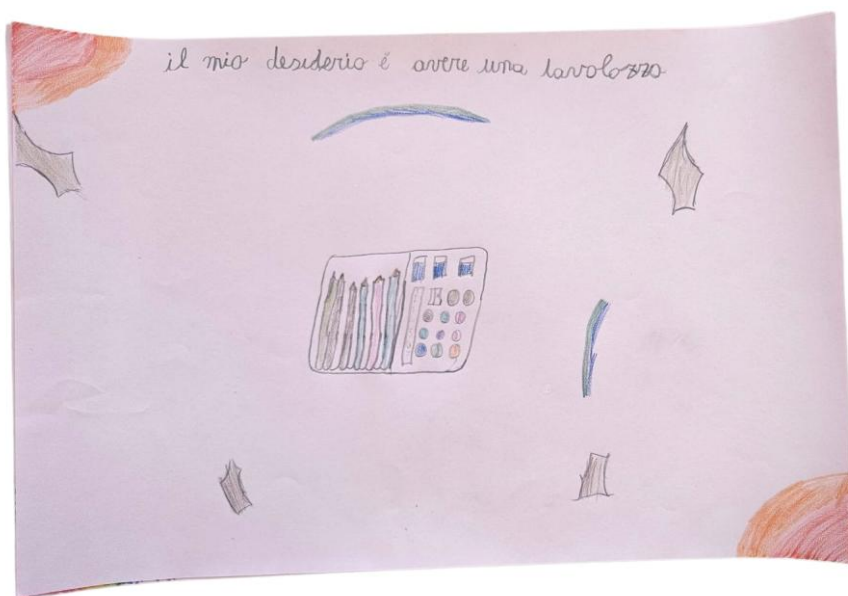












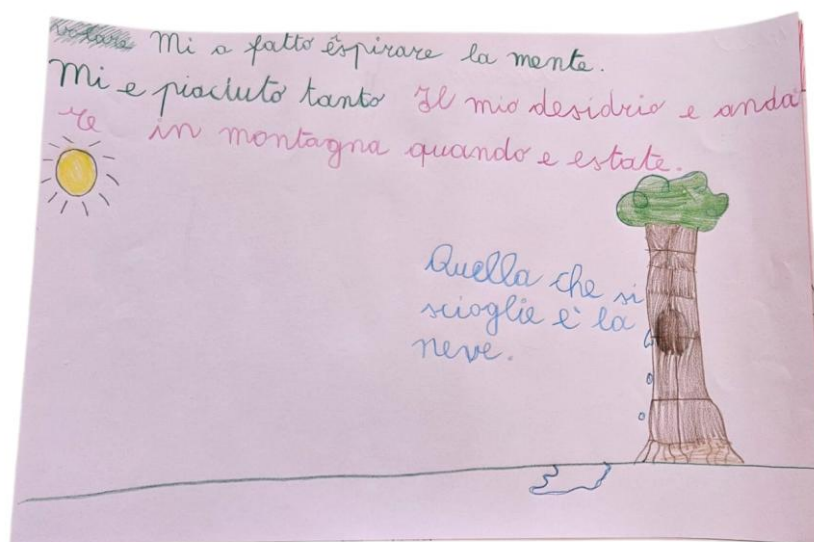




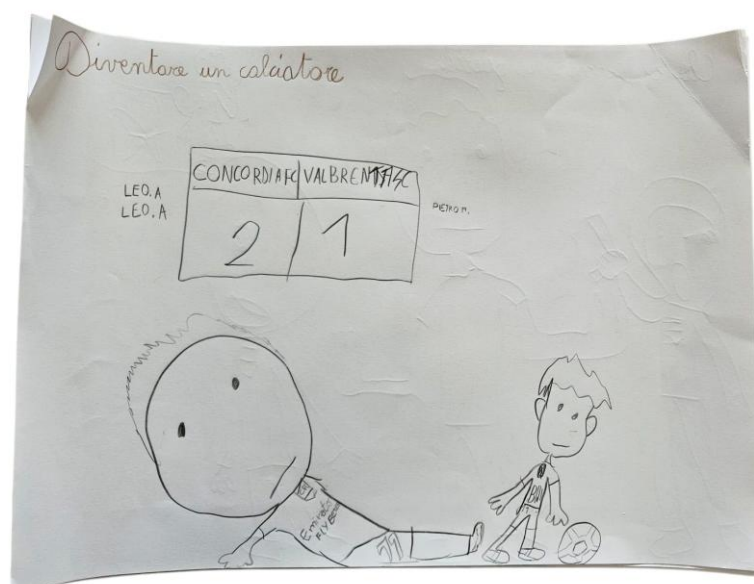
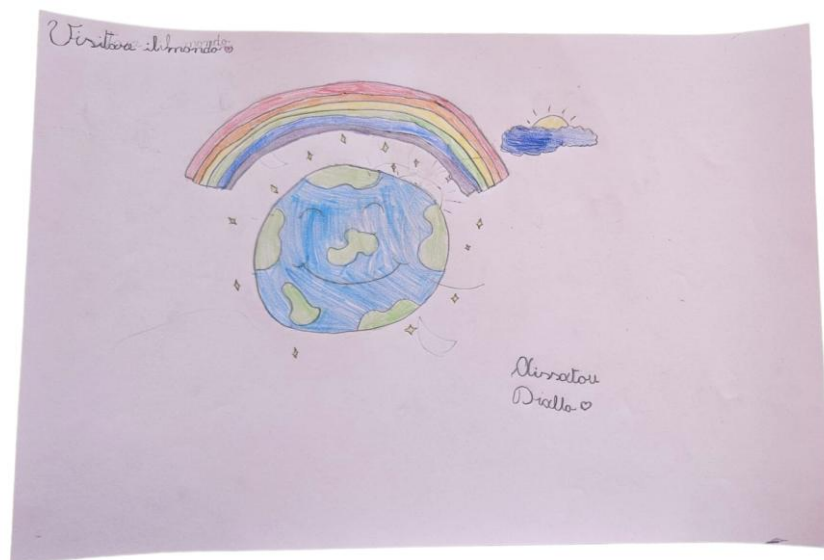




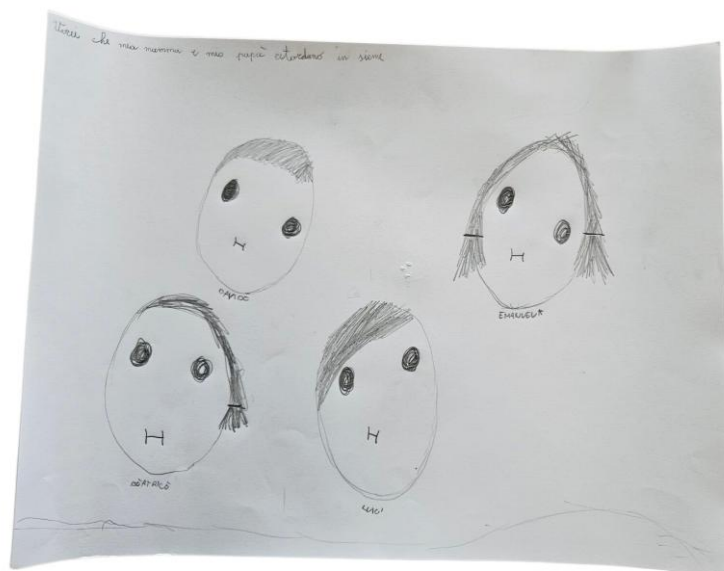


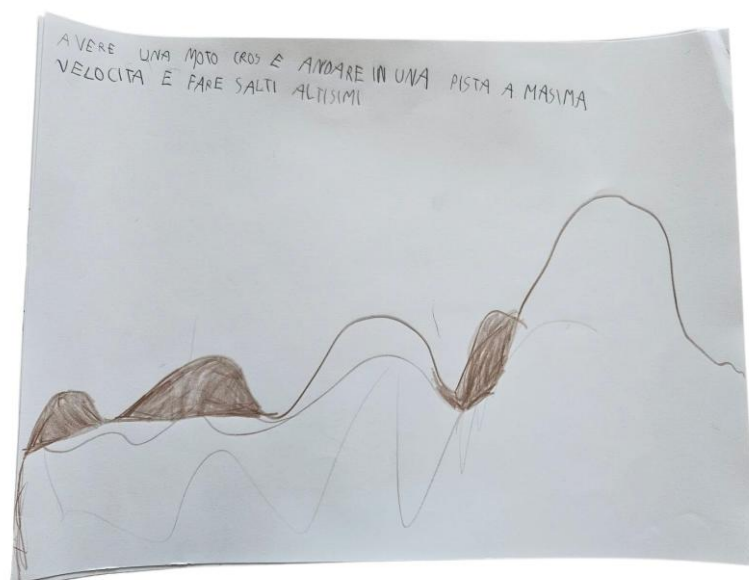


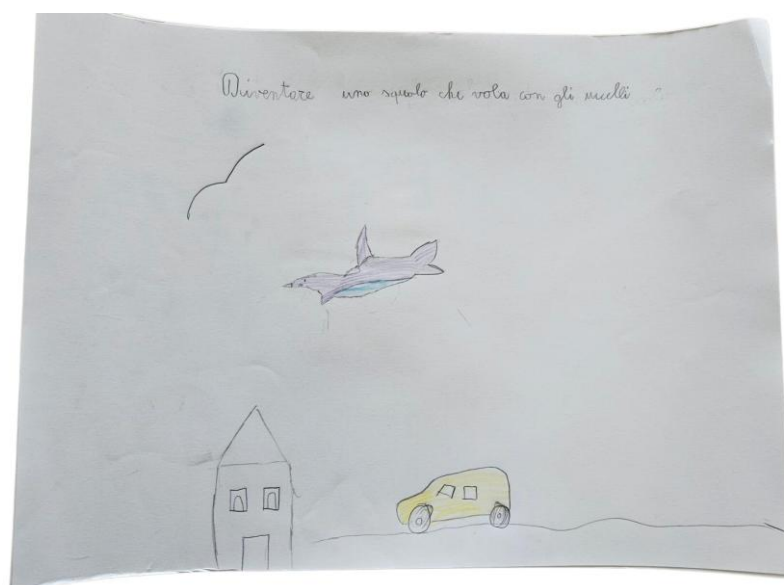
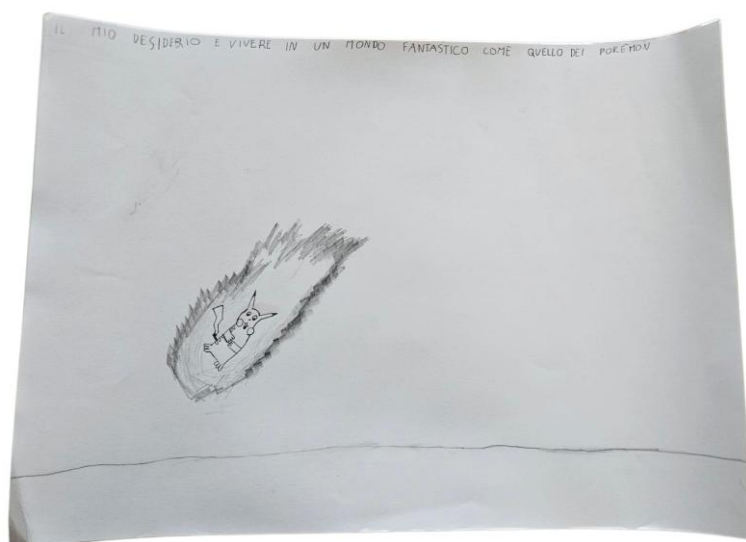


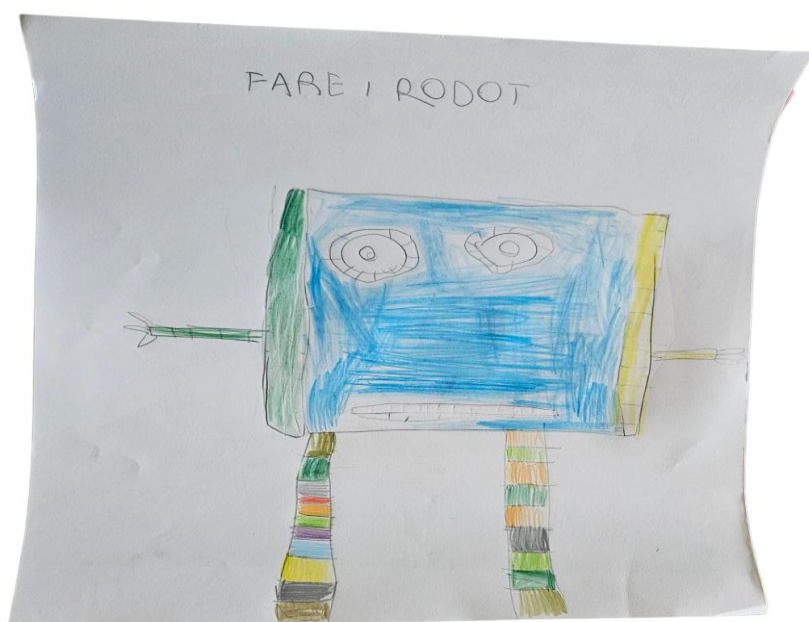






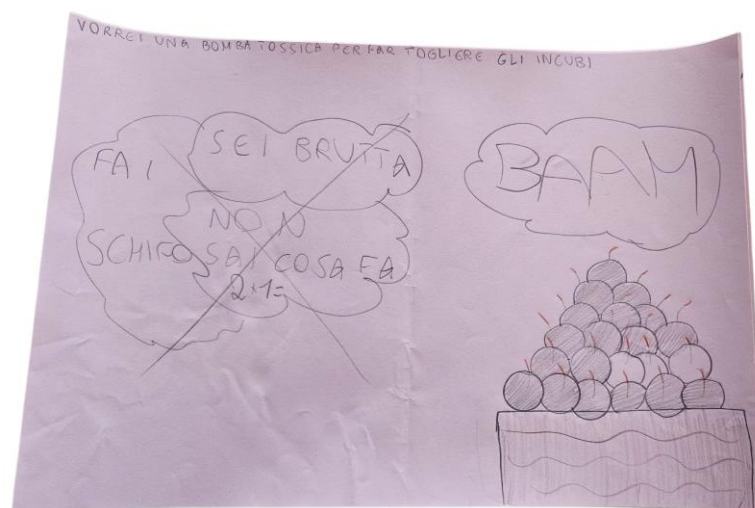




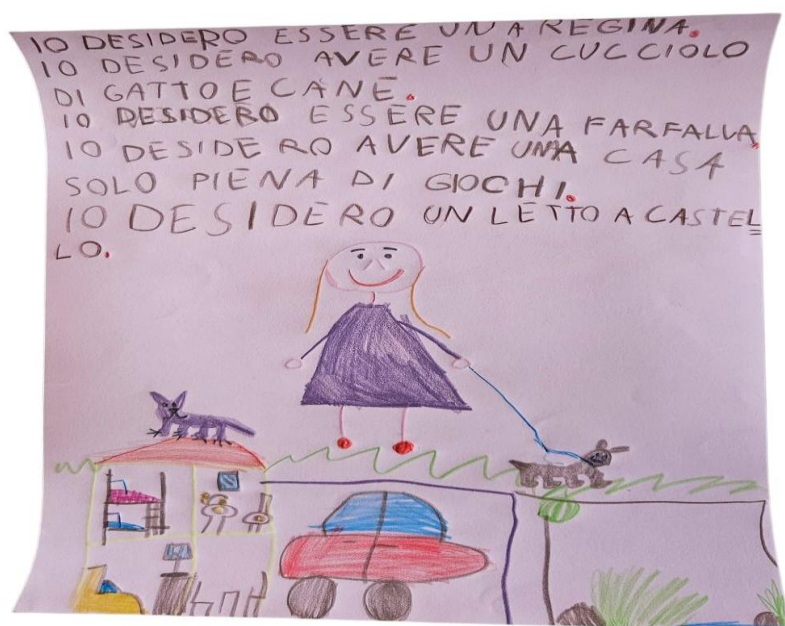


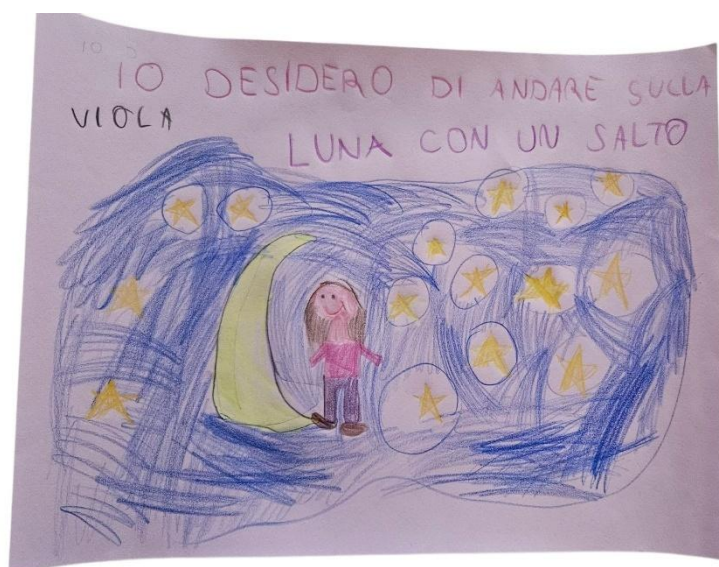






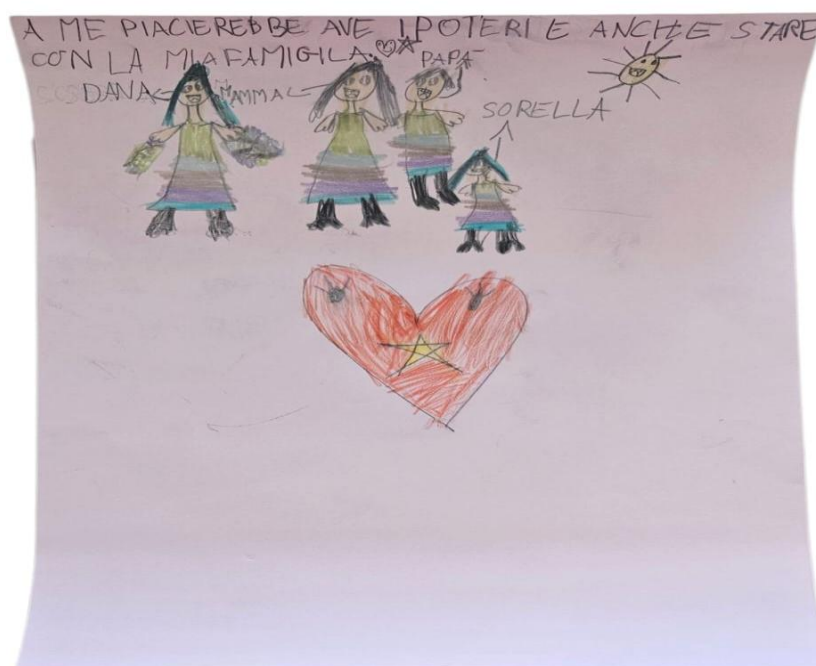


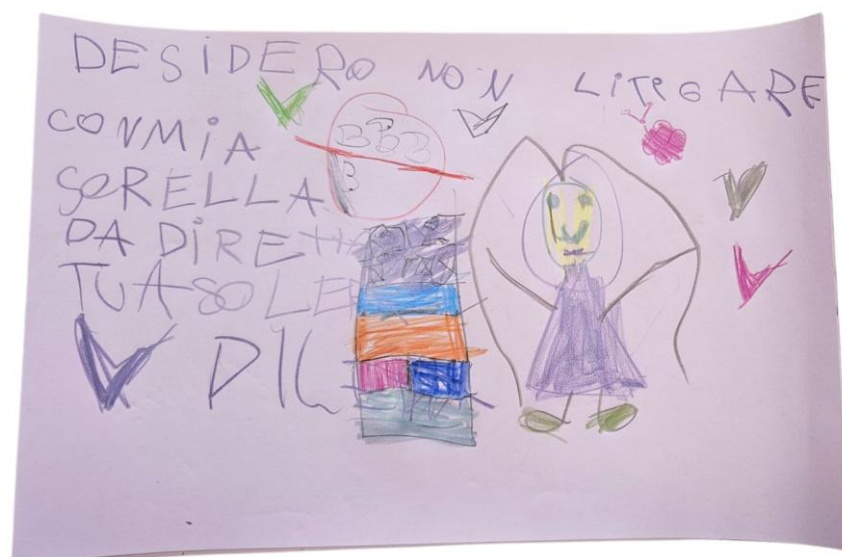








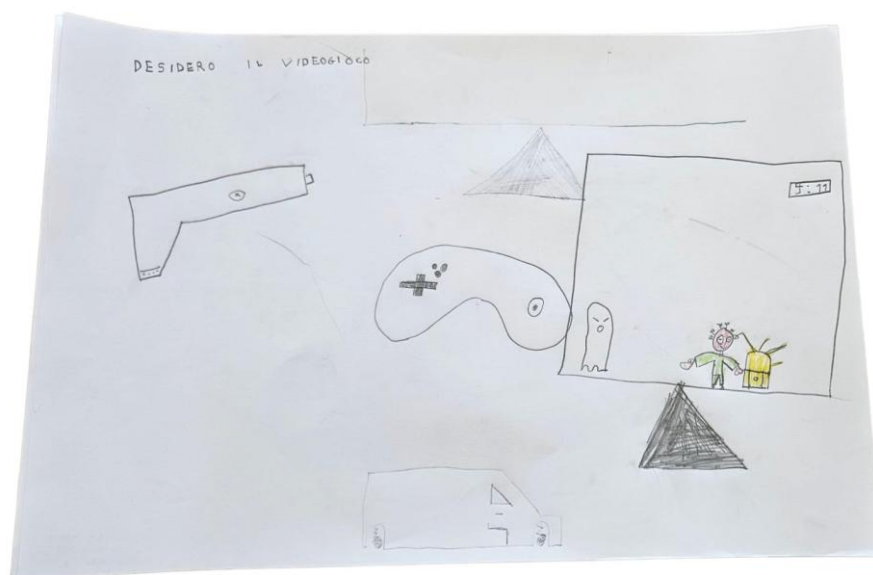


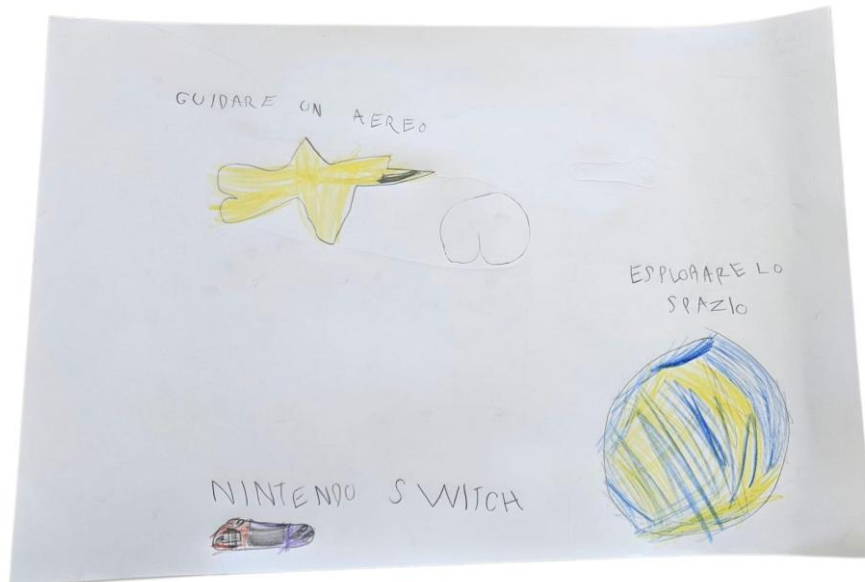


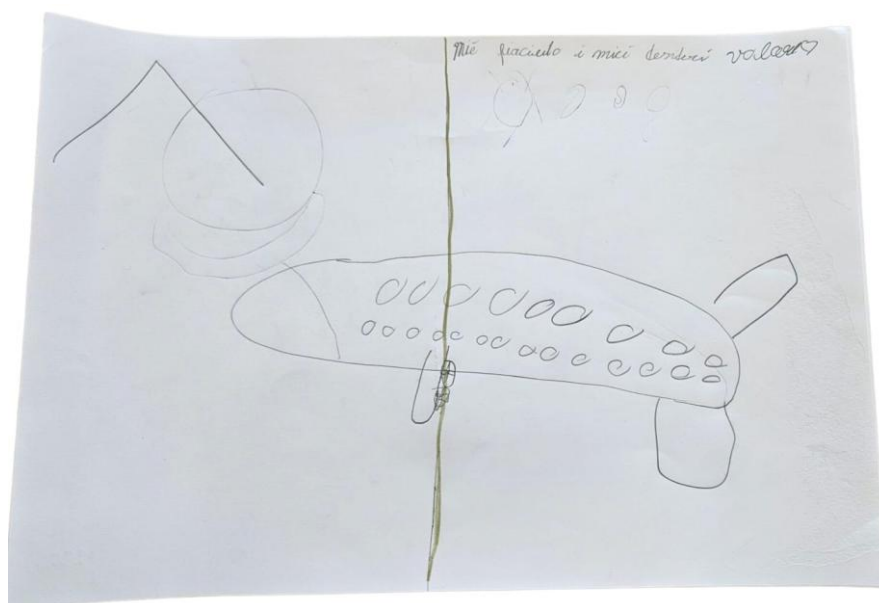
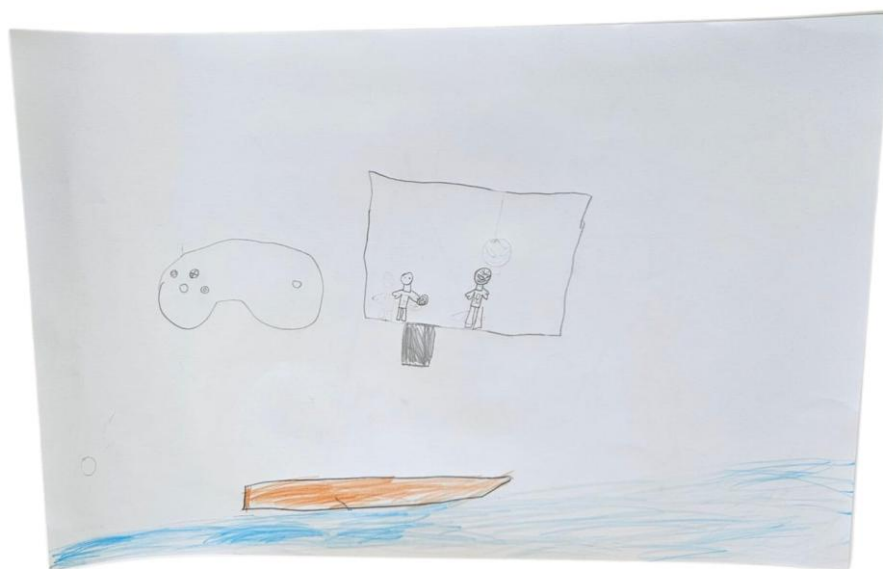


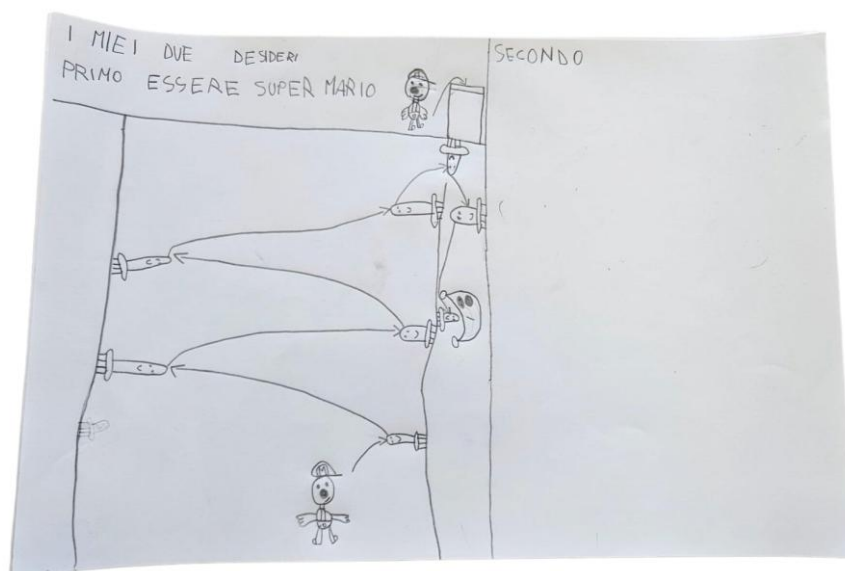


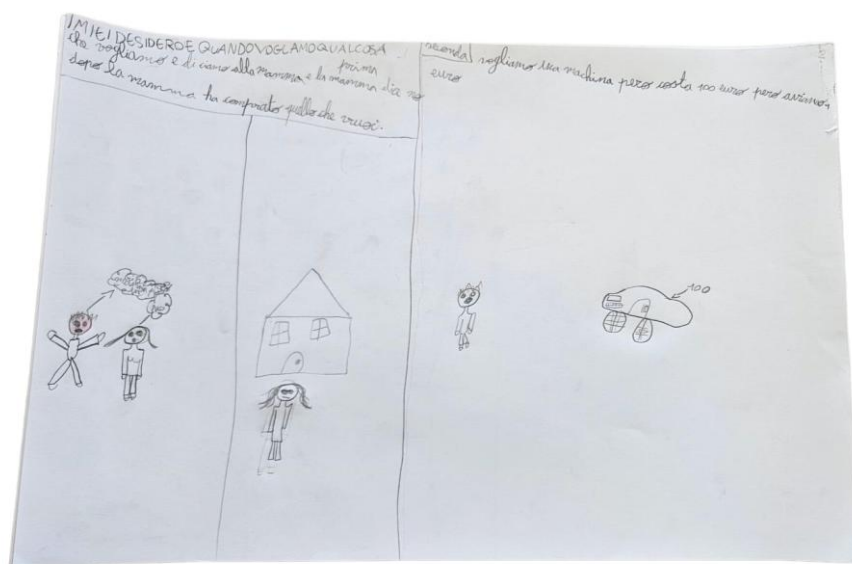




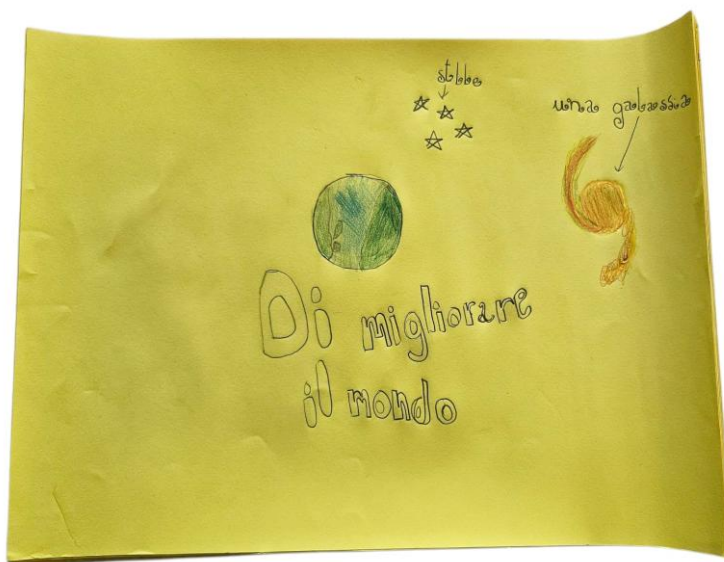


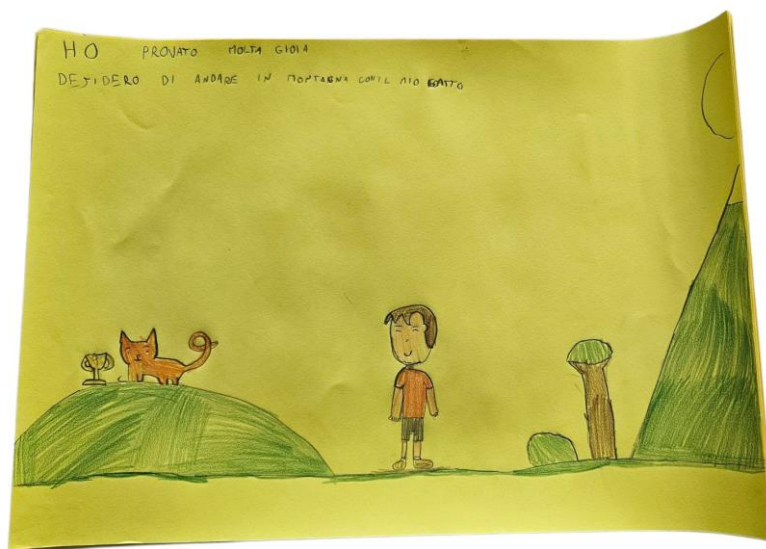






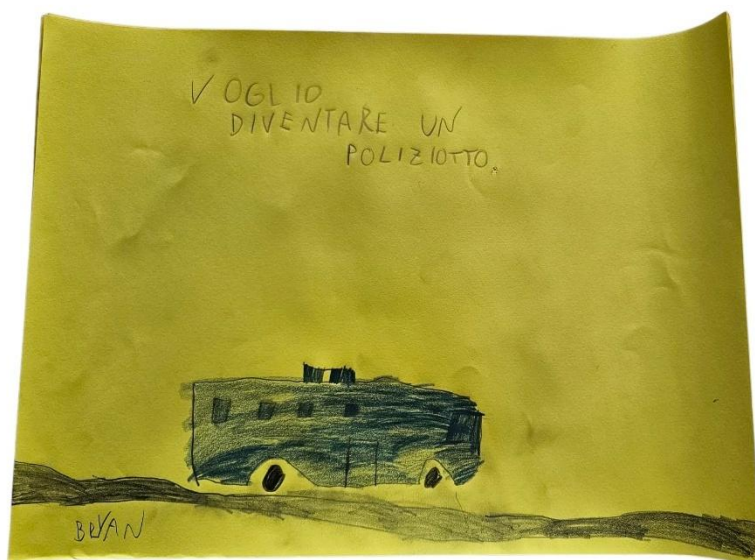


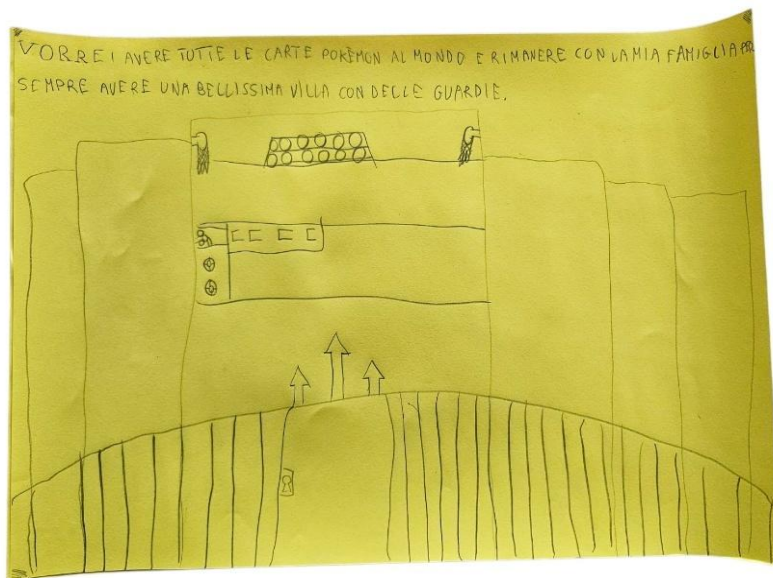






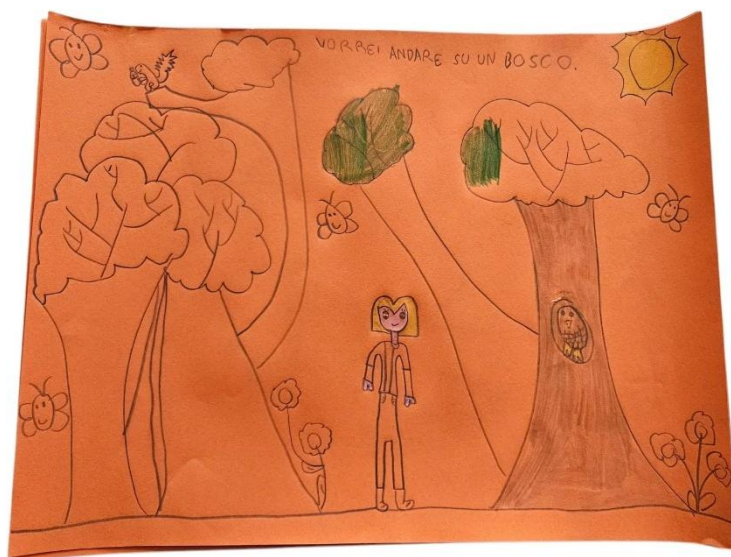


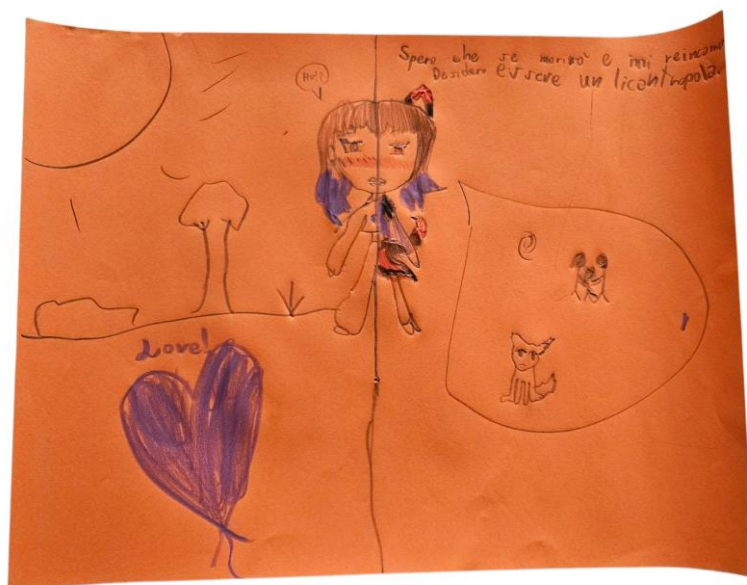




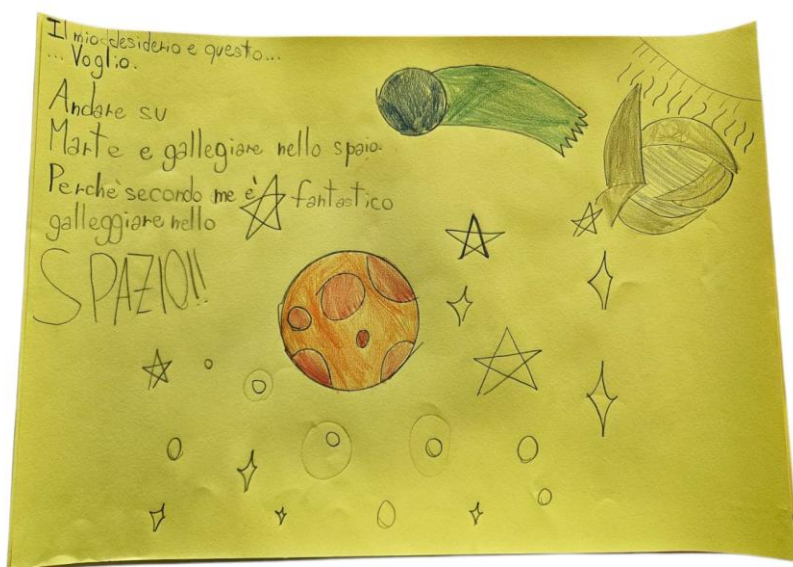


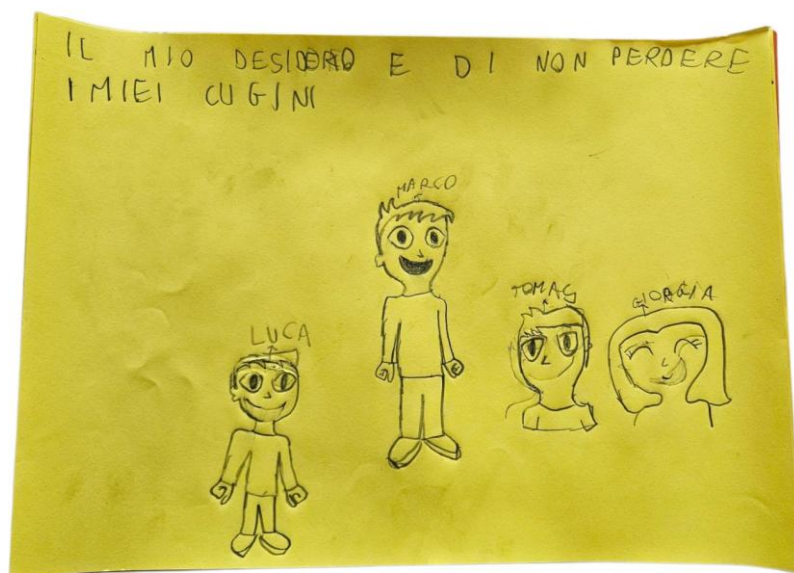


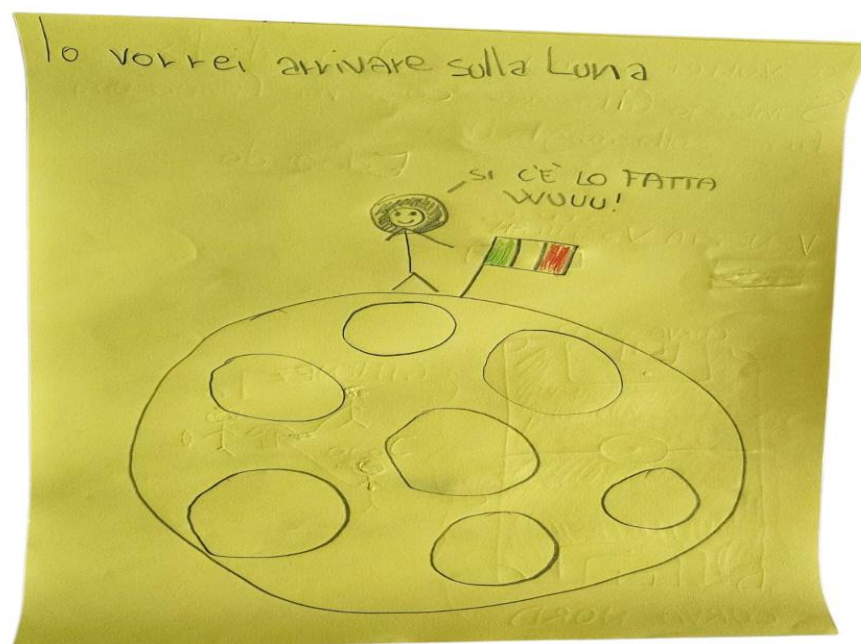


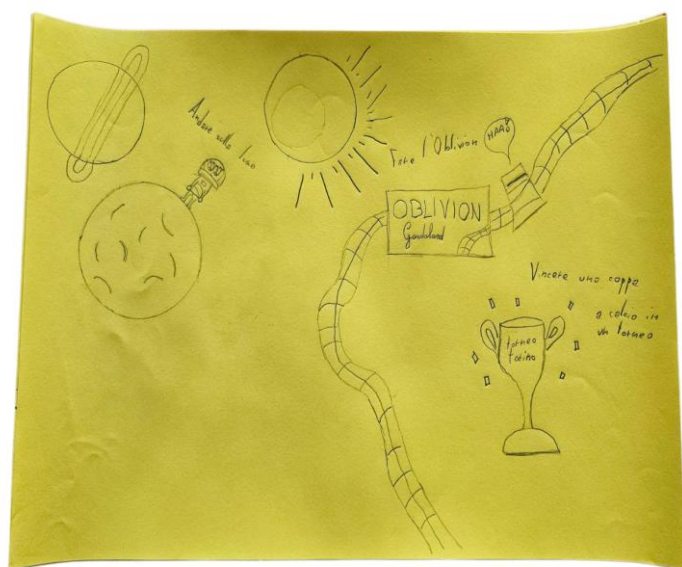


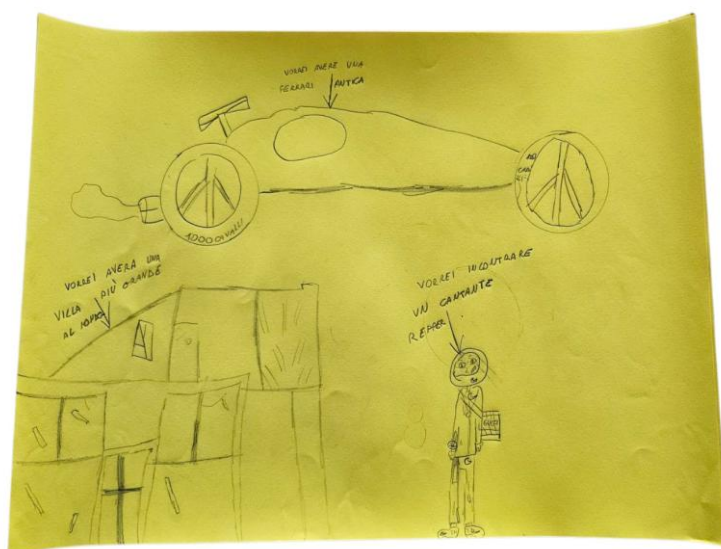


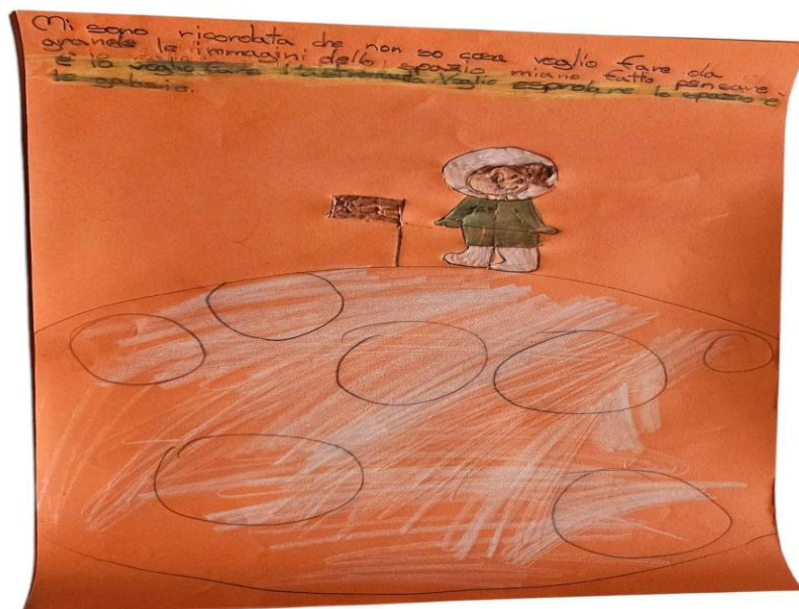




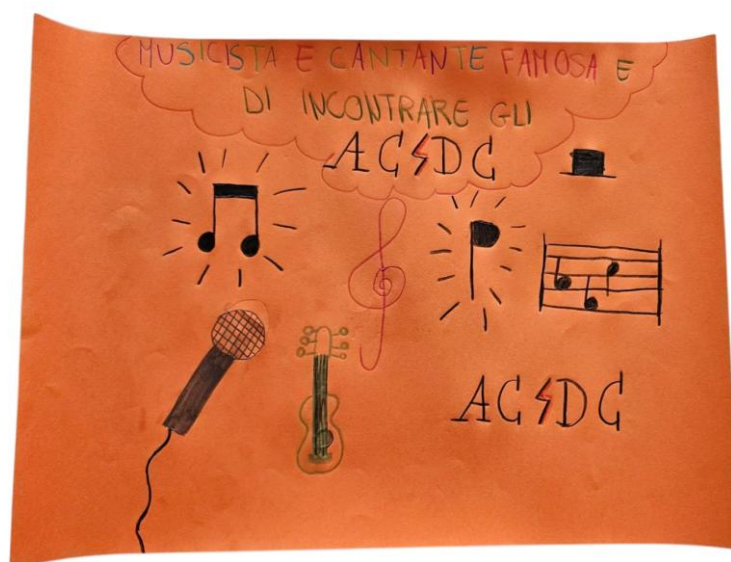


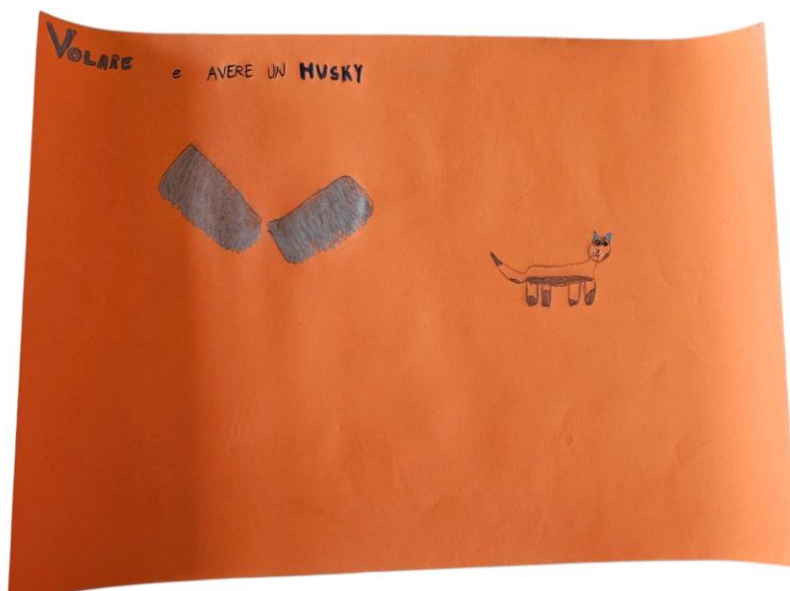
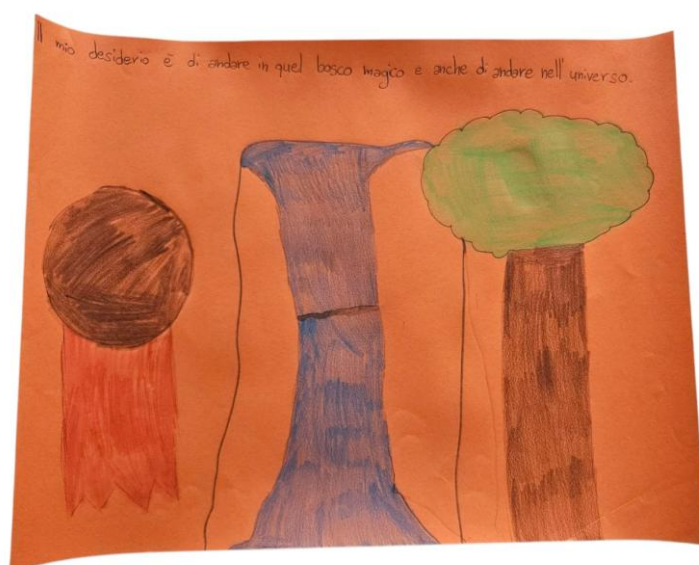


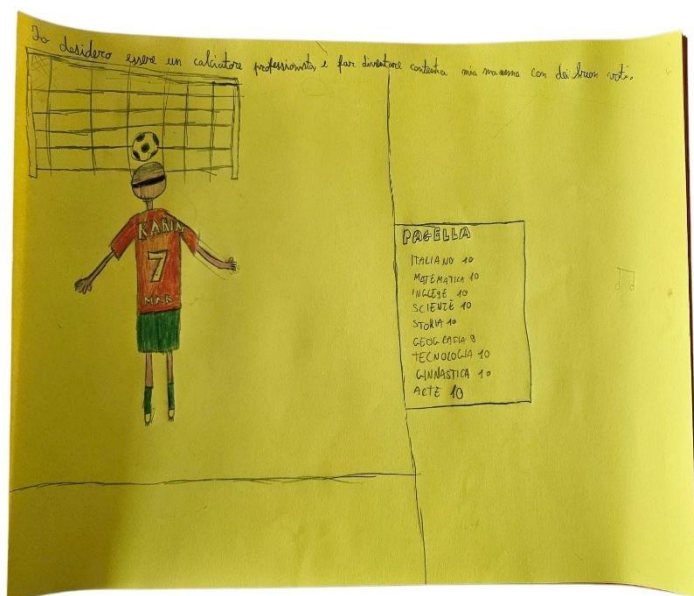
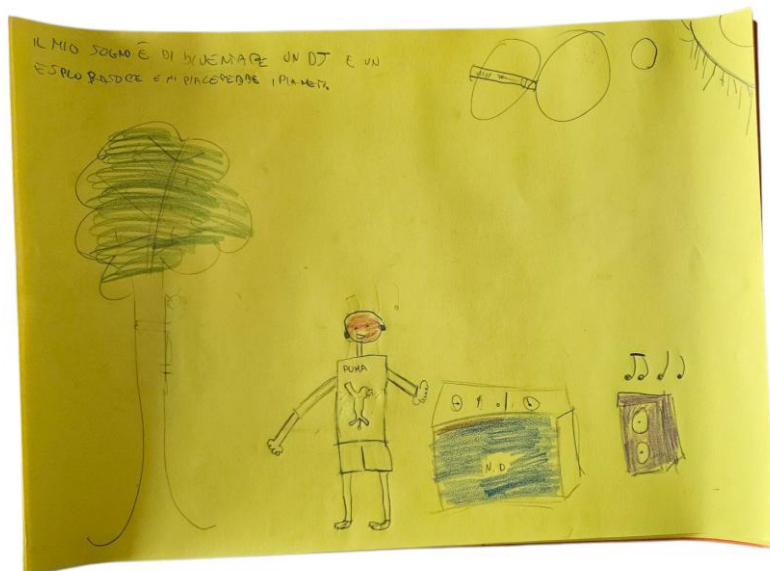


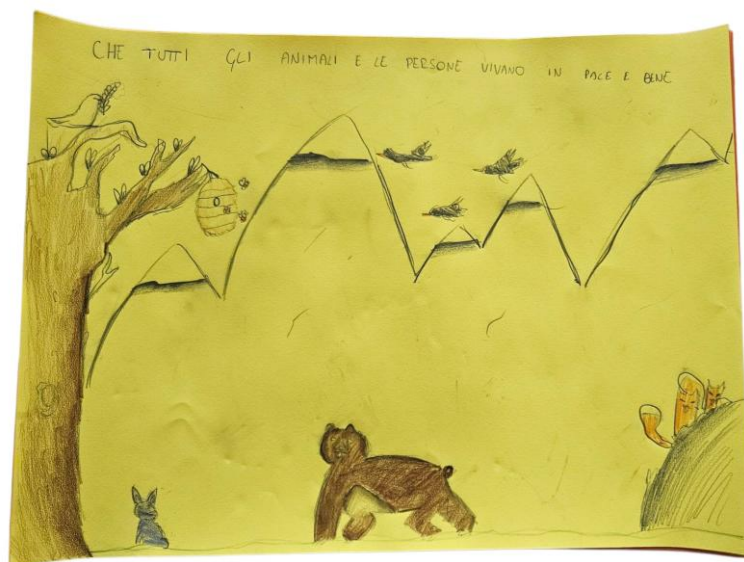


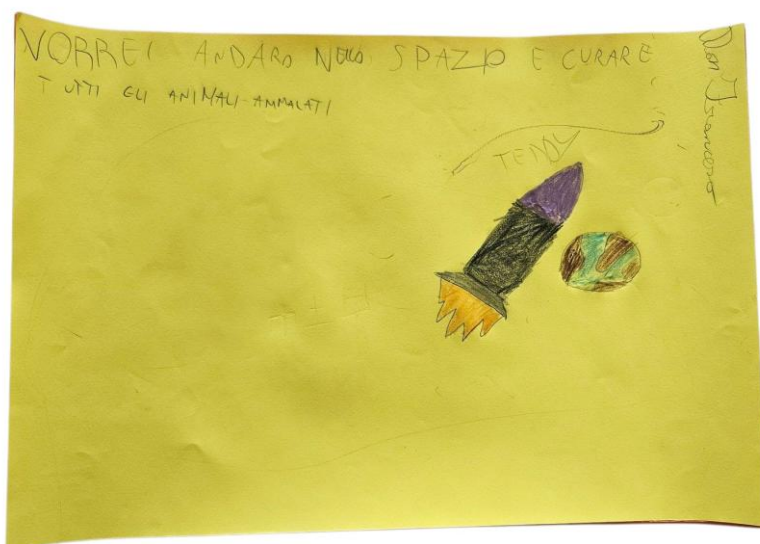


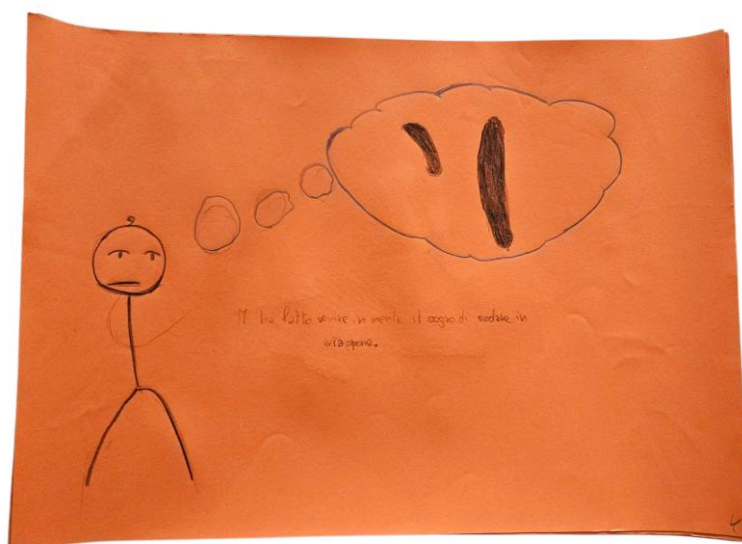


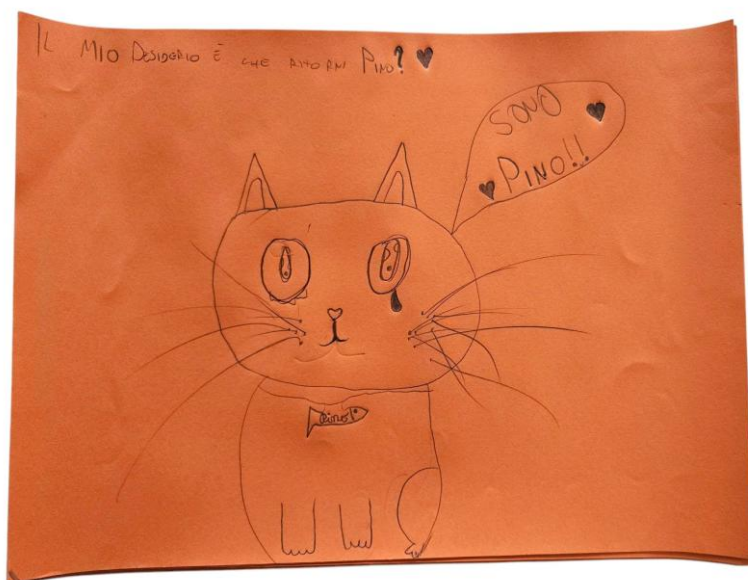


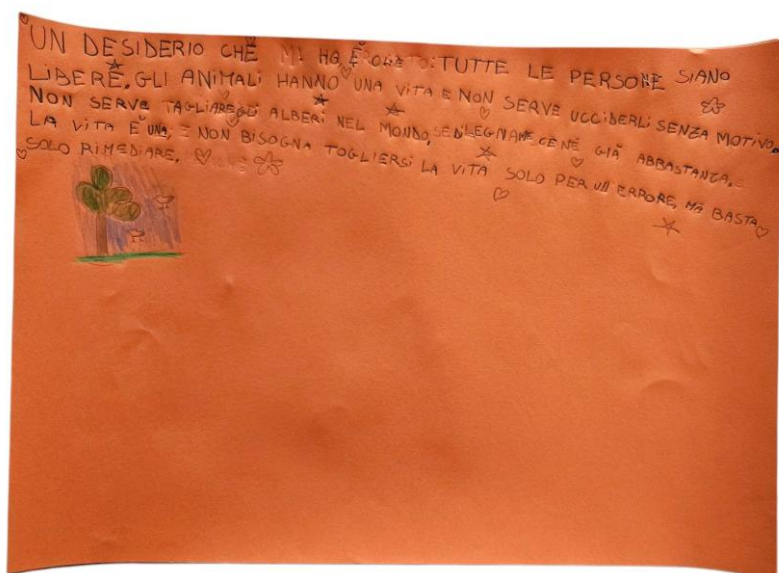


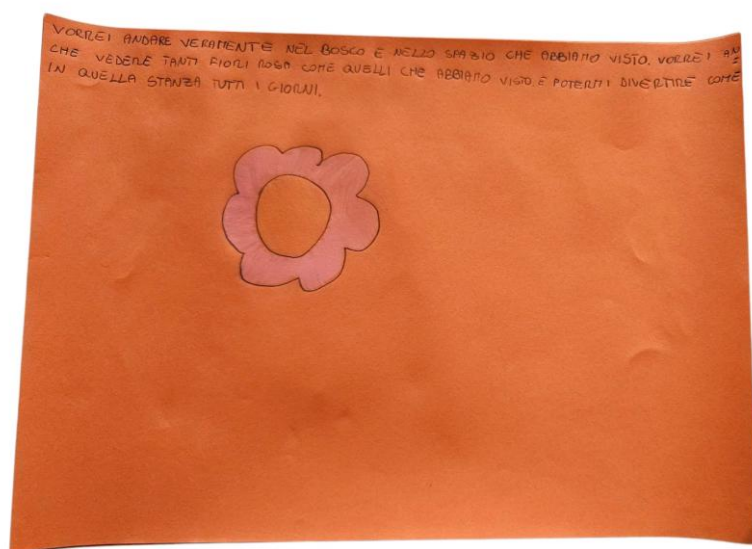


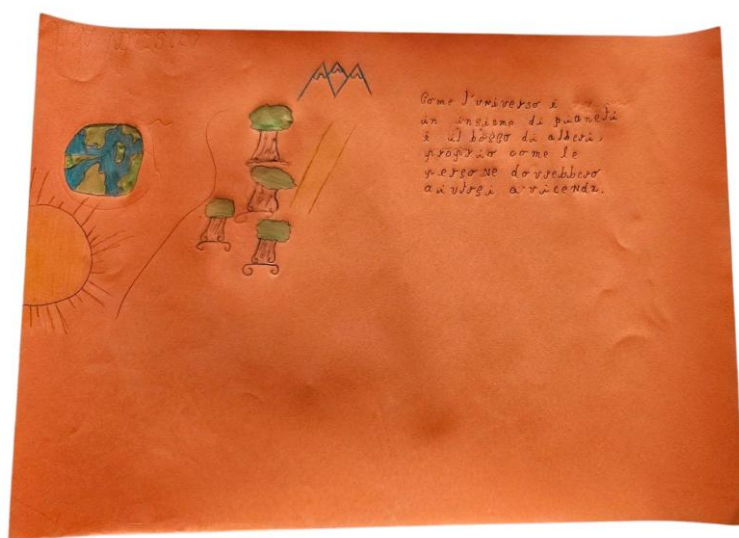




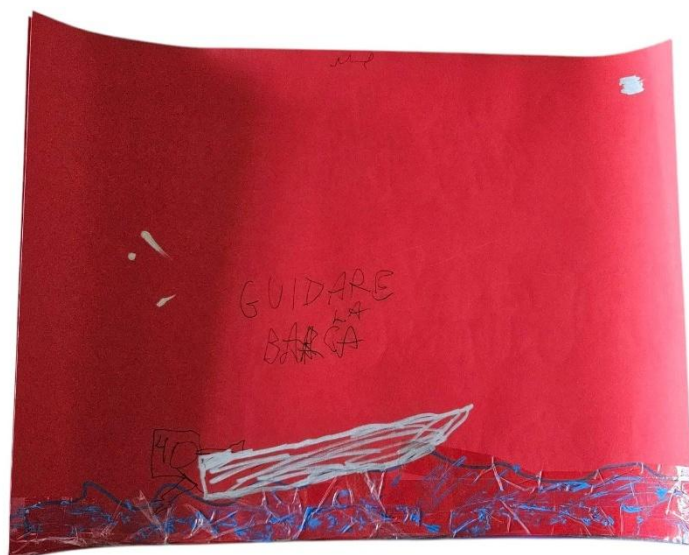


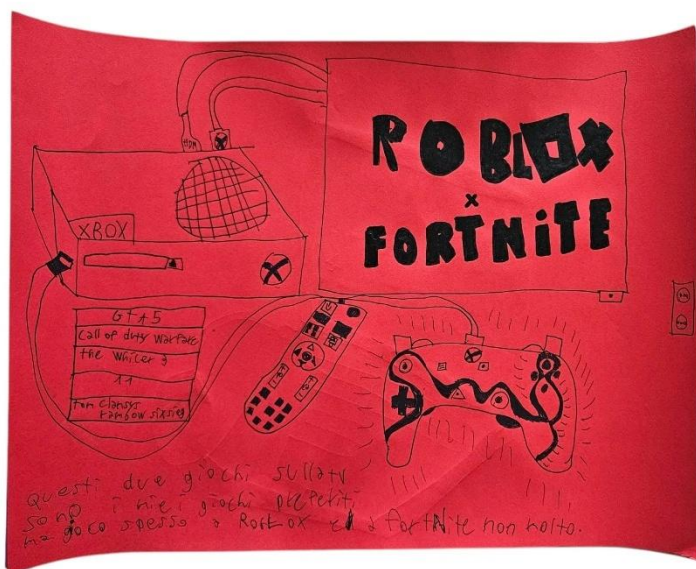


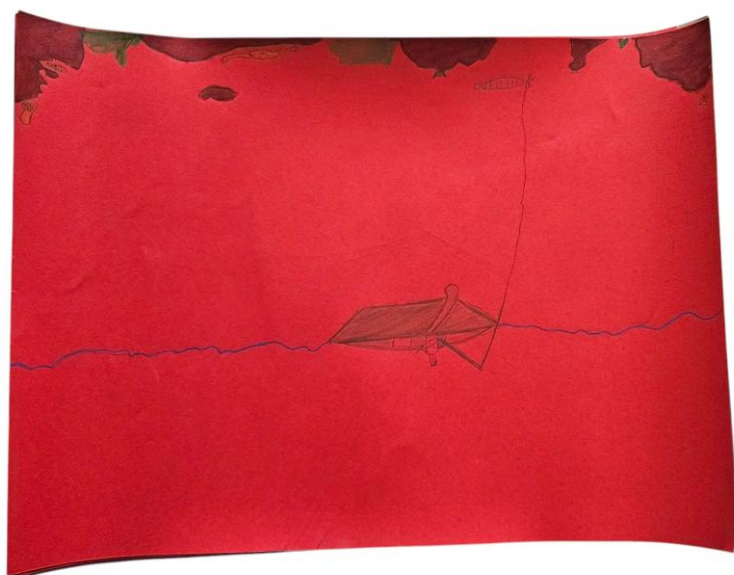
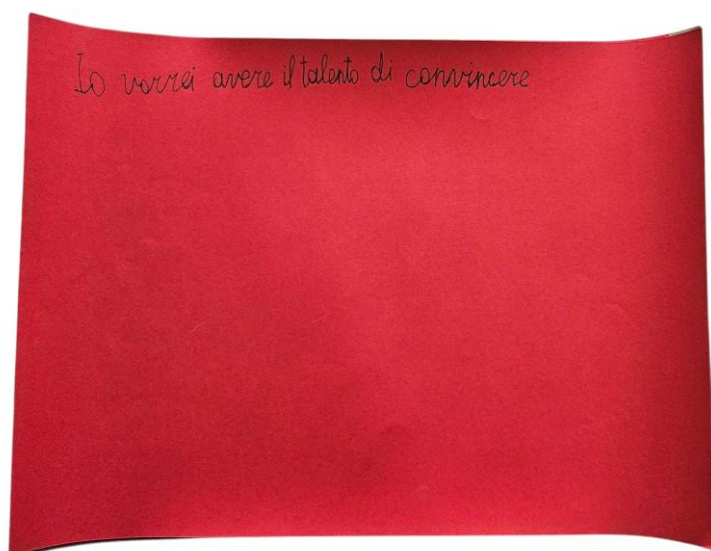


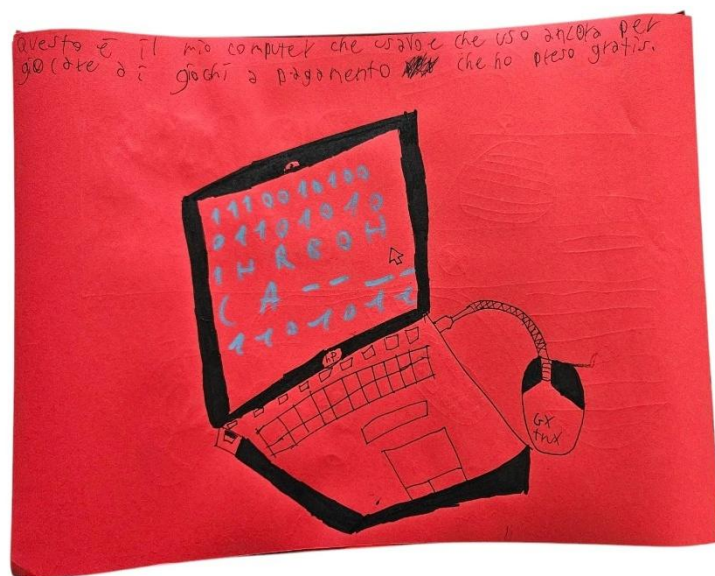


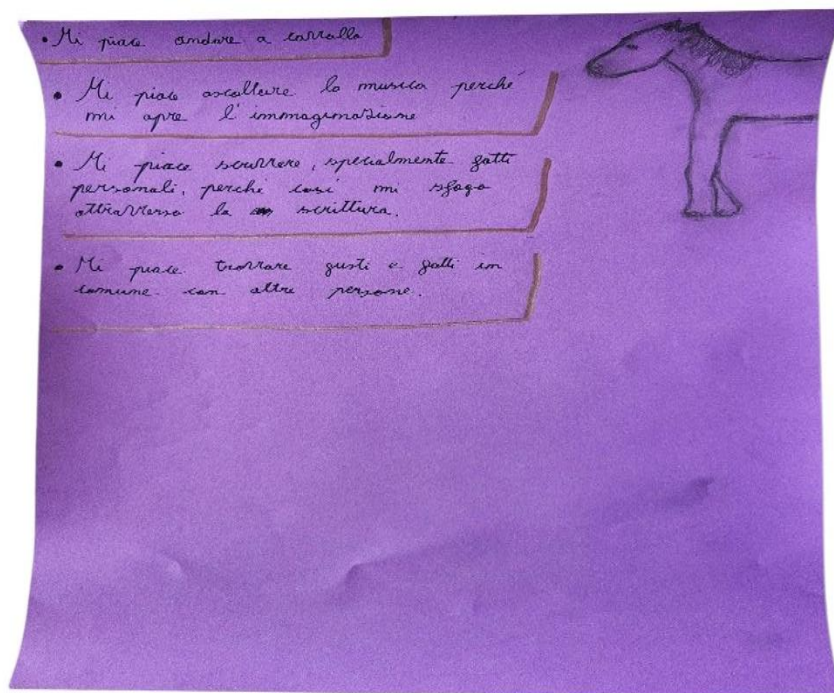
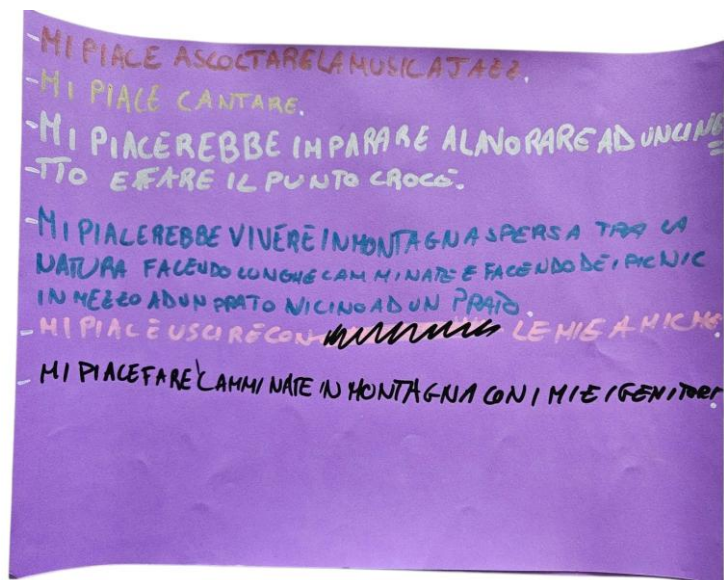
Scuola Secondaria di I Grado

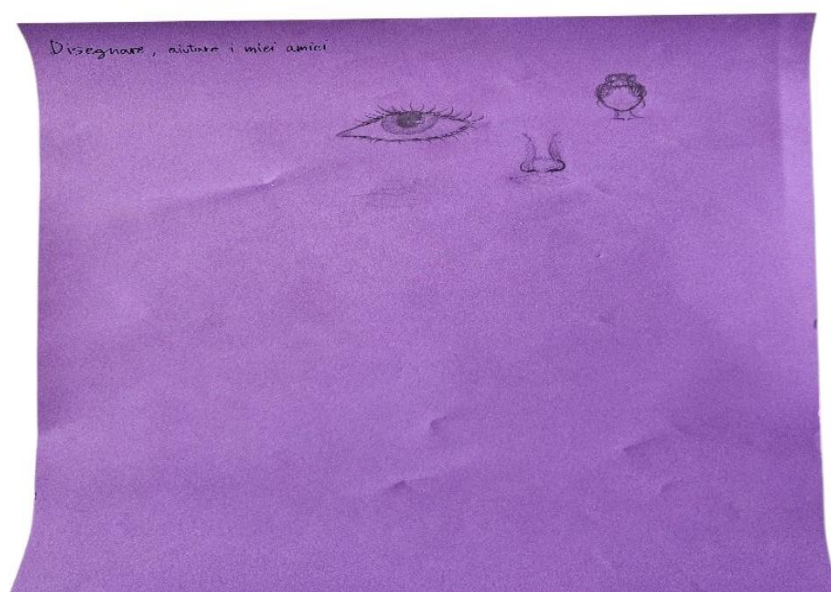
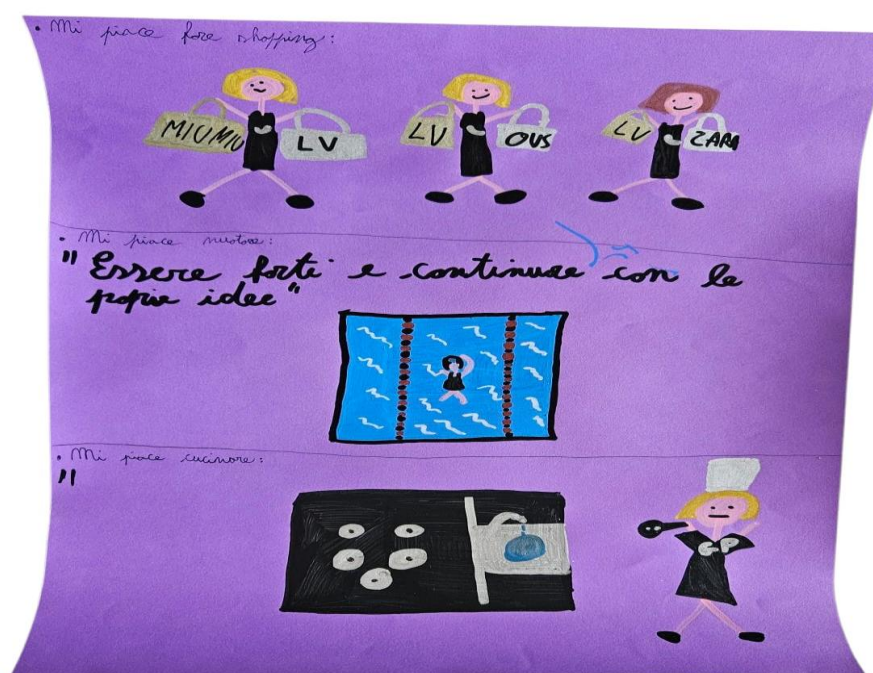






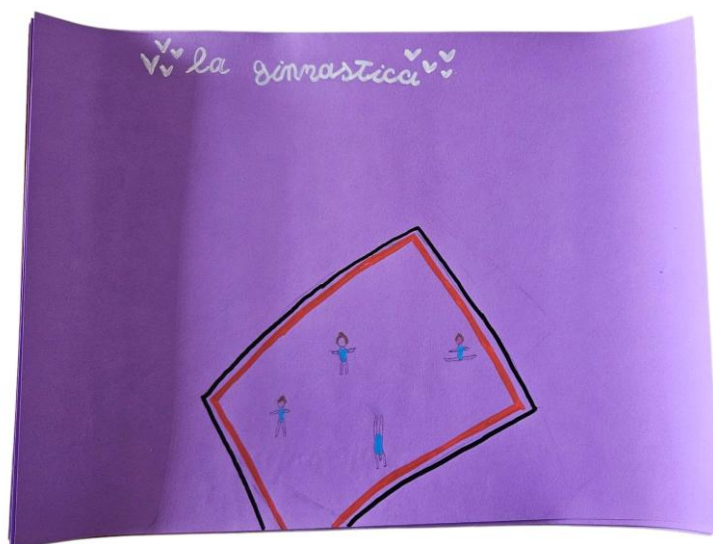




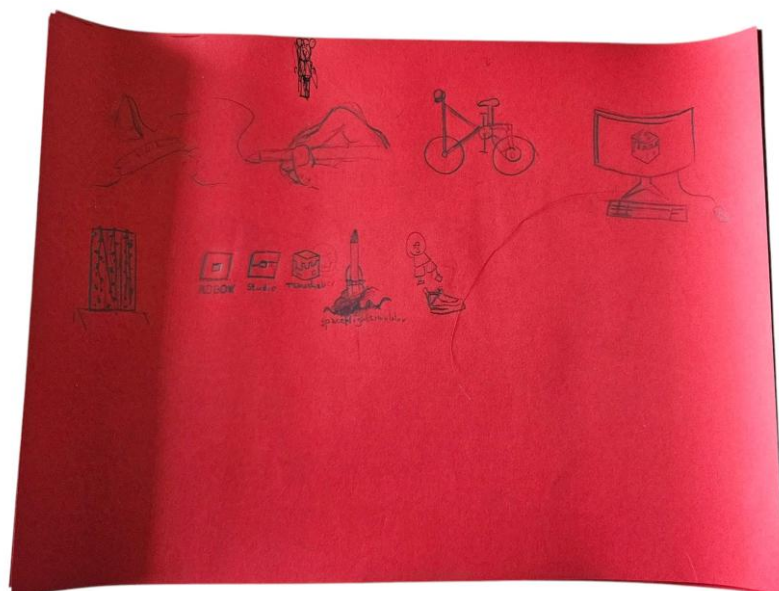


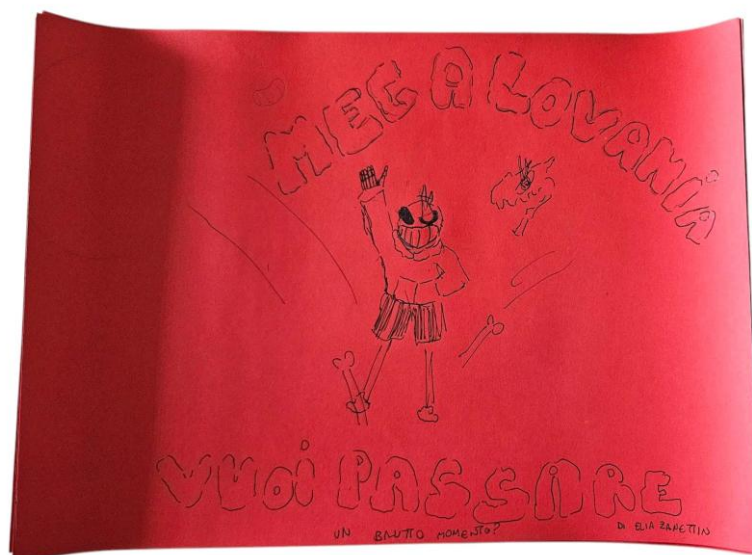


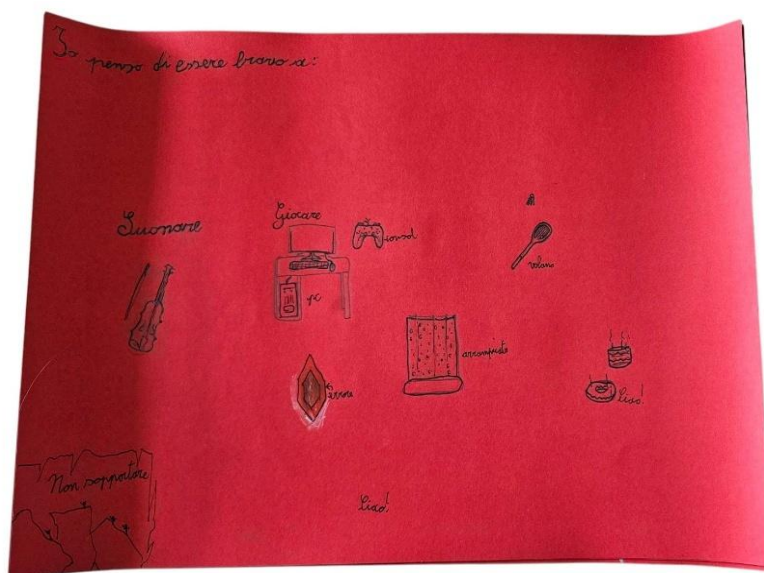


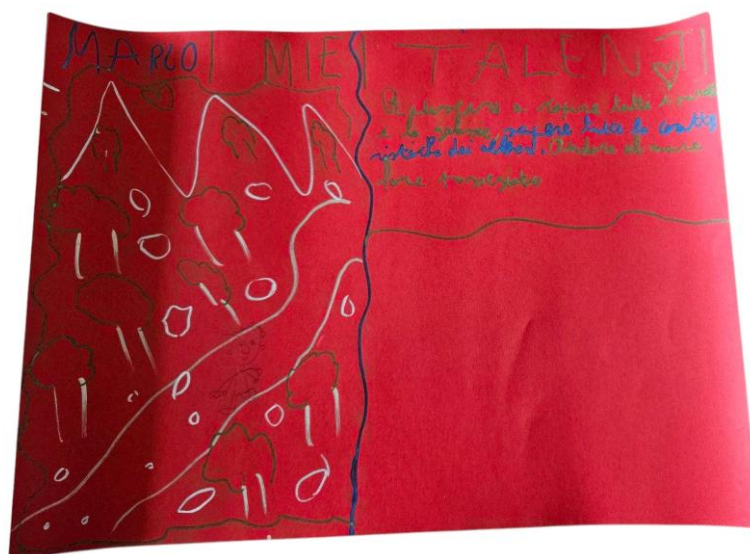


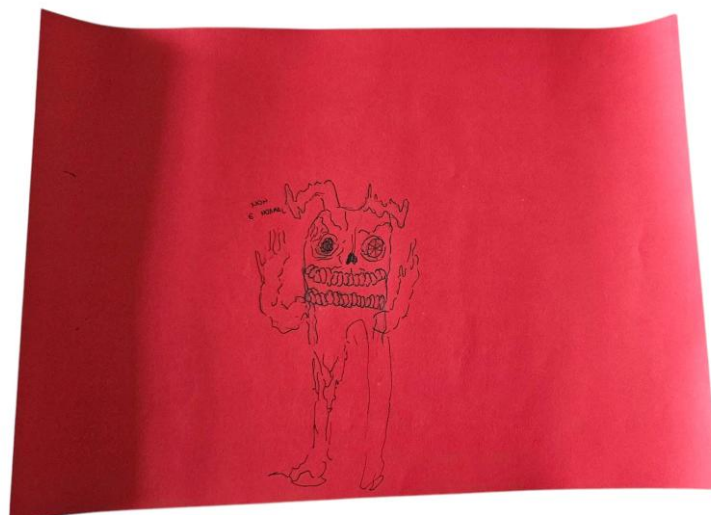
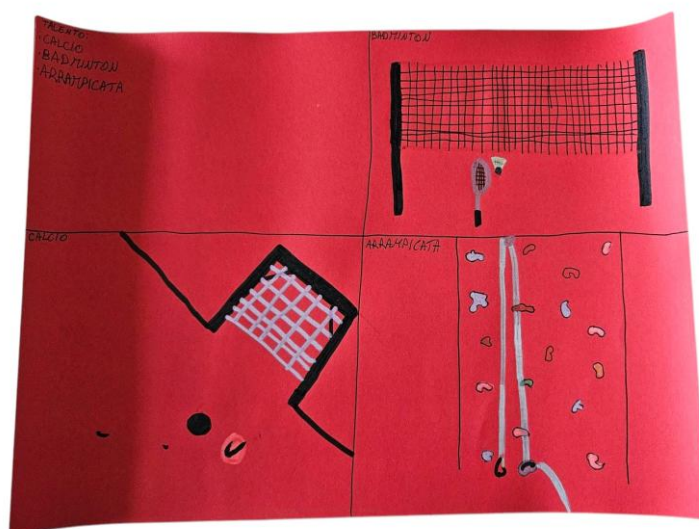




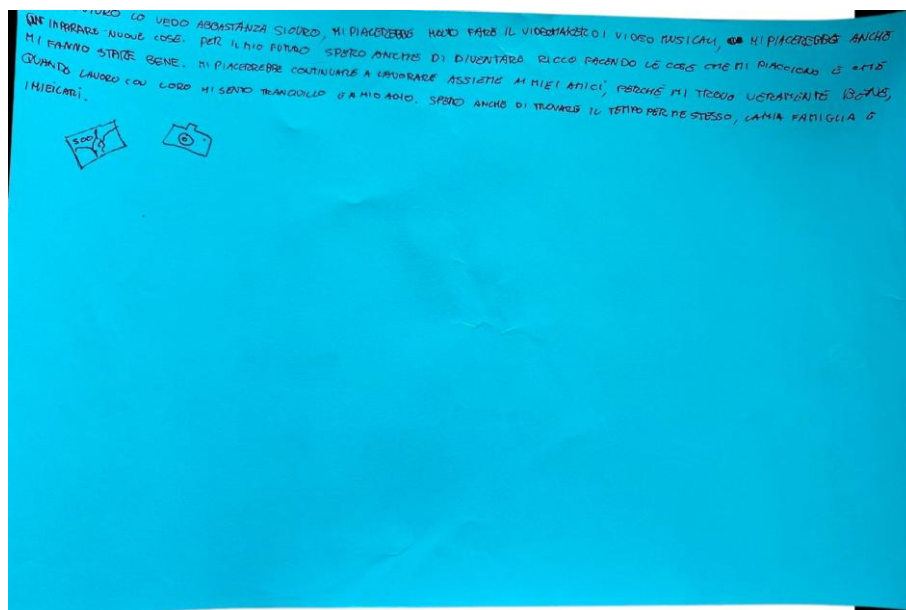








Scuola Secondaria di II Grado



VIVERE
CON
MIA
NOROSA
E
AVERE
CASA
ECC...

GIOCARE
ANCORA
A
BASKET

FARE
QUELLA
CHE MI
PIACE

LAVORO
PATENTE
CAMBIARE
CITTÀ

SOLDI

FIGLI
CON
MIA
NOROSA

ANDARE
A VISITARE
I POSTI CHE
MI PIACONO

FELICITÀ

SPOSARMI!

DIVENTARE SCHIFOSAMENTE RICCO

ANDARE VIA DALL'ITALIA

LAVORARE FACENDO CO' CHE MI PIACE → DO CARRE
ANCORA MEGLIO

AVERE TEMPO PER ME STESSO E LE PERSONE A ME
+ STARE

FARE LA BELLA VITA!!!

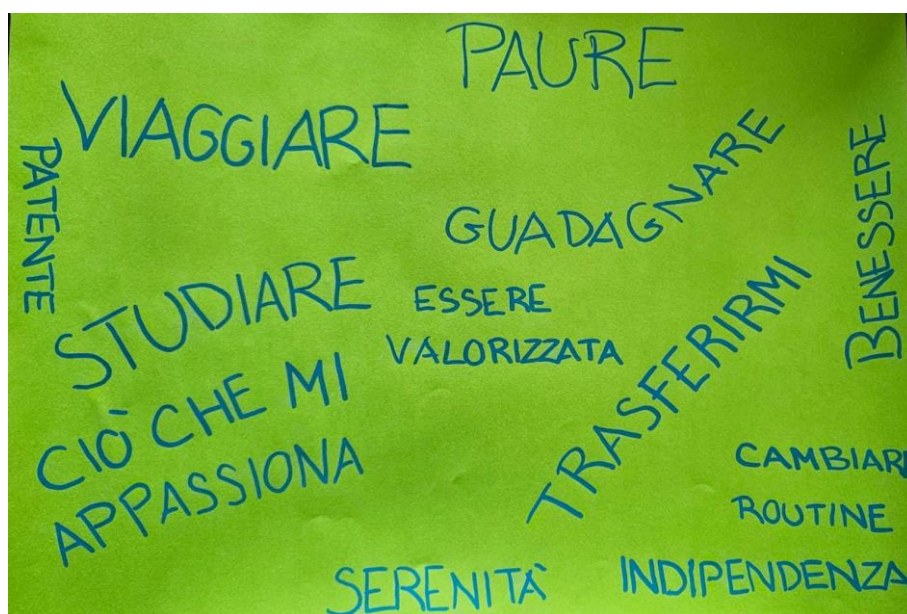
VITA SENTIMENTALE
↓
SPOSARE MIA MONICA
110%.

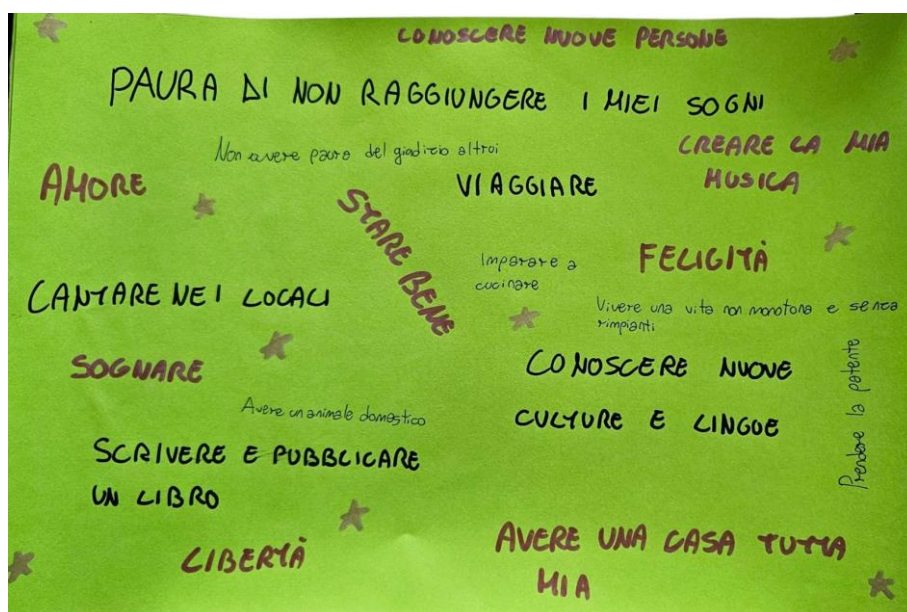
MODELLO E'
COLLAB
CON MARCHE
DI VESTITI
IMPORTANTI

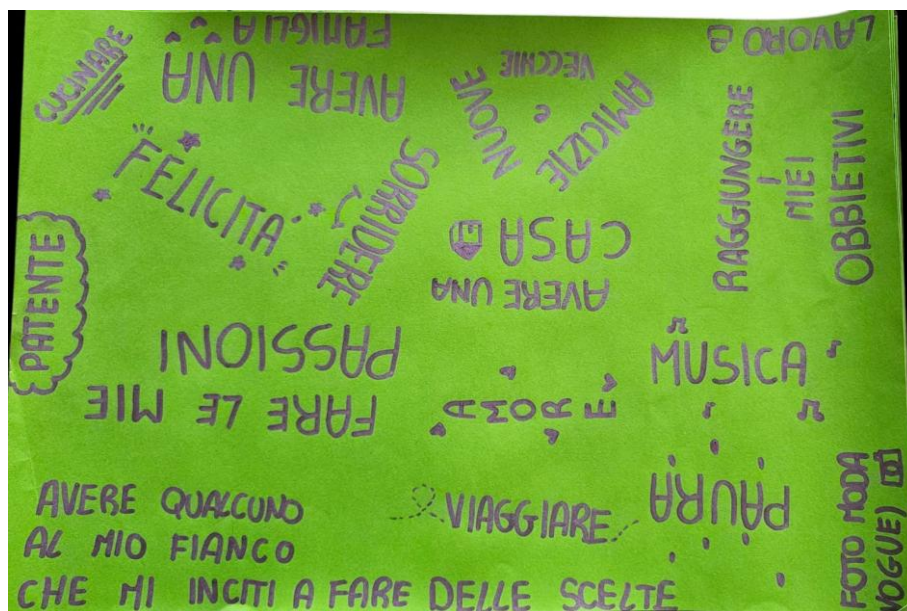
OK
FAN
↓
GUGGI

PACE
LAVORO
ESPLORARE
IMPARARE A
CUCINARE
STABILITÀ
FAMIGLIA
PAURA
MANTENERE
LE AMICIZIE
RIDERE/PIANGERE









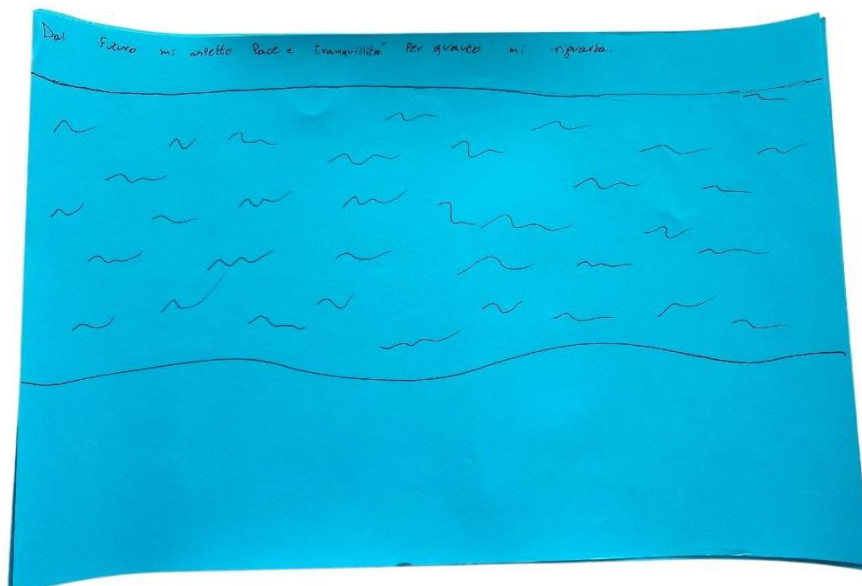
- INCERTO O MENO CHE SIA. SPAVENTA

Il futuro mi ha sempre preoccupato, sia per una questione economica e di crescita personale, a livello di conoscenze e sentimenti.
Per esempio io al momento non vorrei avere una famiglia e nemmeno una compagna nel mio percorso di crescita.
Sono completamente contro le istituzioni e le persone al loro interno, un disprezzo verso chi dovrebbe tutelarmi.
Le scuole per me e' sempre state un problema, il classico "Vostro figlio le vuole per me e' sempre stato un problema, con docenti che non si applicano". Ho l'auto dei problemi con docenti che non si applicano.
Le teste che mi non si applicano le uisione e la forte stanza che che mi hanno fatto per dare un professore in queste stanze ha Da tre anni a queste parte un professore in queste stanze ha velocemente creduto in me, dunque lo spazio e il tempo per far capire le mie pulite e passioni che ho nel fare. ~~conoscenza~~
Il futuro mi spaventa tantissimo, però vorrei continuare gli studi e rimanere nell'ambito delle comunicazioni.
Sto riponendo tante fiducia e denaro in me stesso, vivendo a crescere nel giro di sei mesi il primo sito per la vendita di prodotti digitali, anche in fase di lancio, me se mi preda indietro a qualche anno fa, dovei essere più fiducioso in me stesso.
Ora che ci penso qualche anno fa, vedevo l'illepale come unico fonte di felicità e produgno, ma grazie all'aiuto delle famiglie e il miglior metodo di cambiamento lo shock, sto vivendo solo nel presente, facendoti che mi ero creato, lo dopo di fe vive solo nel presente, facendoti esternare e non pensare alla realtà, vedevo una parte piangere un le dato le forse per renderli orgogliosi in un futuro molto vicino.
Per questo anni non ho pensato al mio futuro, non me ne prento, ma ci penso ogni tanto, potrei investire di più in me stesso. Vedendo piangere per le prime volte davanti a me, non so come defrutto le emozioni, un uomo che e' sempre stato duro, piangere per me, appunto anche oggi non riesco a definirlo.

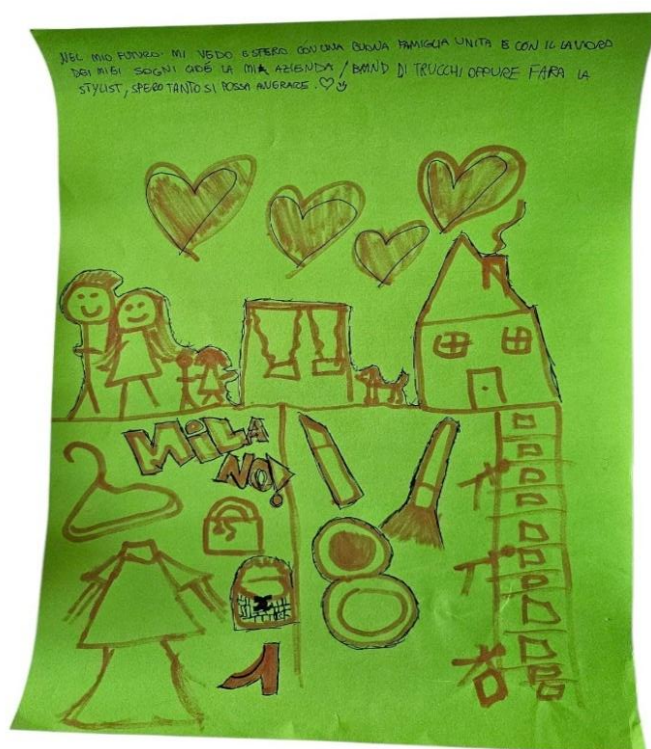
Dal mio futuro aspetto una famiglia molto grande e di loro il militare
in America con. Vorrei rendere il mio Paese un posto più sicuro



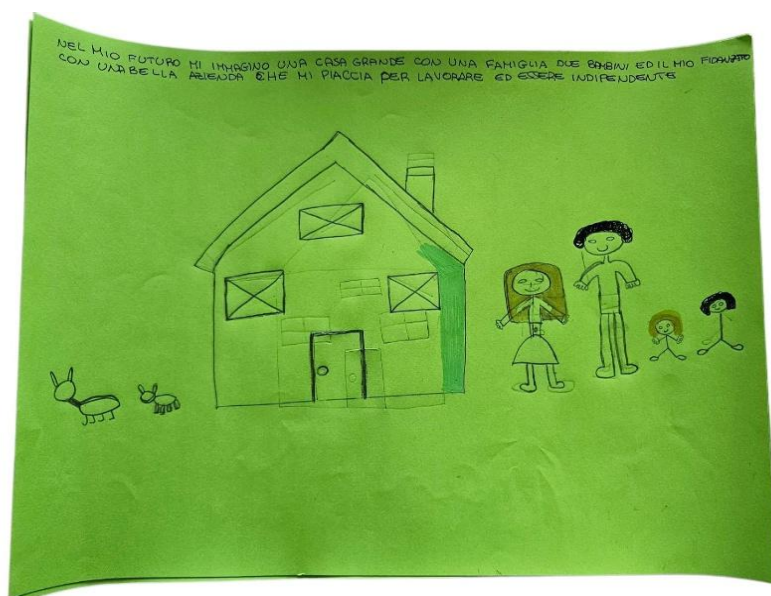
IO MI ASPETTO DI LAUREARMI IN MEDICINA E POSSIBILMENTE
DIVENTARE CHIRURGO E VORREI AVERE UNA FAMIGLIA FELICE
CHE VIVE IN SERENITÀ E SPERO, CHE FACENDO IL MEDICO AIUTER
RO PIÙ PERSONE POSSIBILI. UN ALTRO ~~OBBIETTIVO~~ DESIDERIO CHE VORREI
RIUSCIRE AD AVERE È QUELLO DI VIAGGIARE IN TUTTO
IL MONDO PER POTER CONOSCERE PIÙ COSE POSSIBILI PER
POTER ACCRESCERE LA MIA CONOSCENZA E PER ACCRESCERE
COME PERSONA.

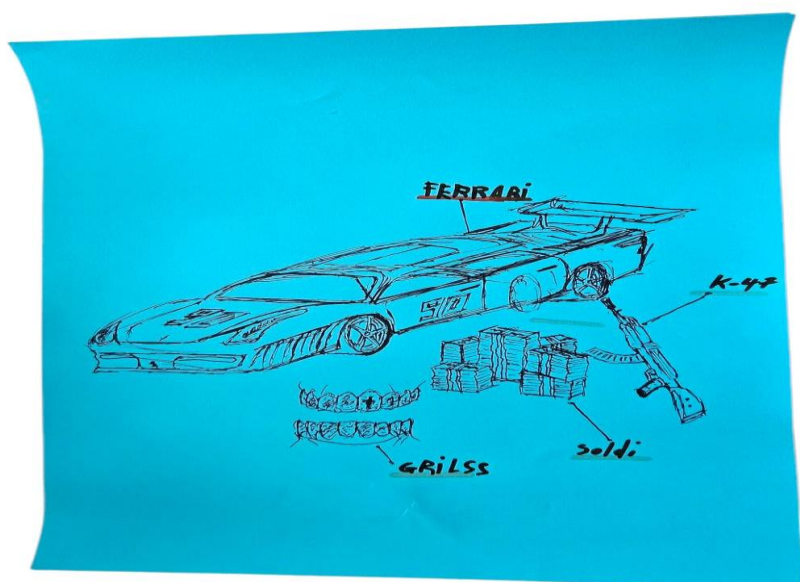






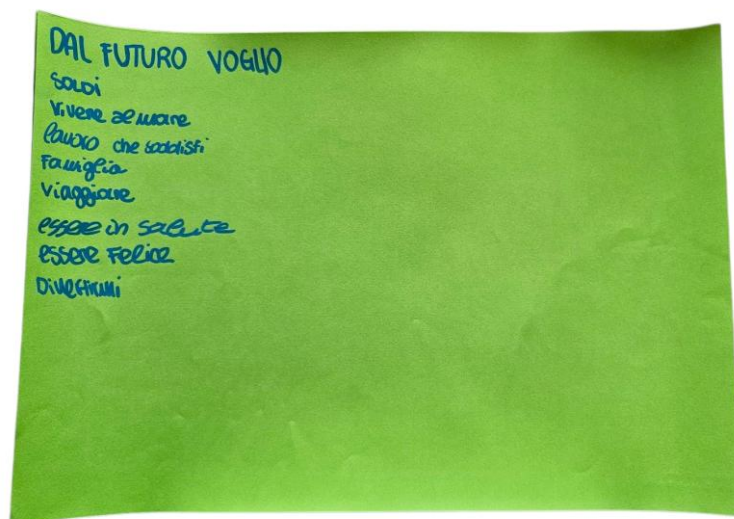




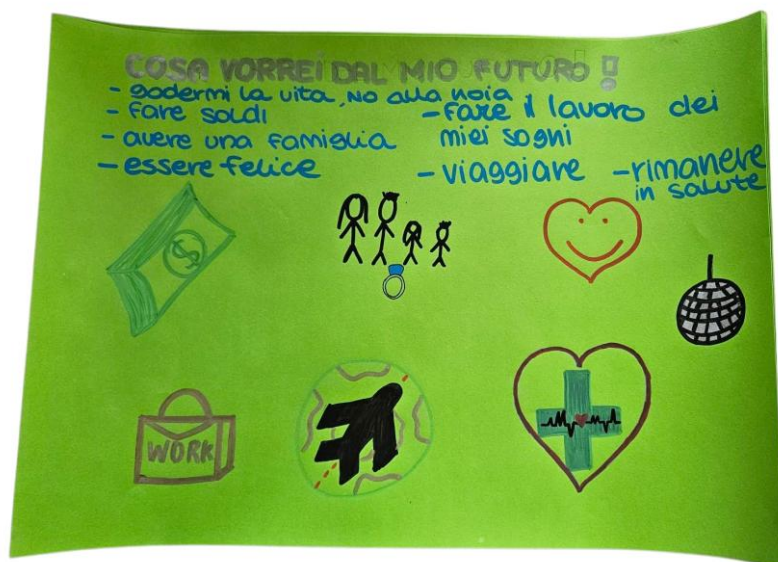


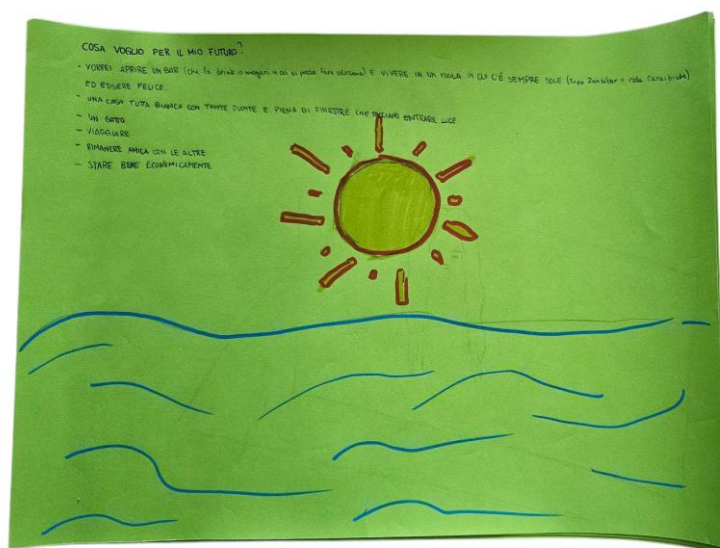






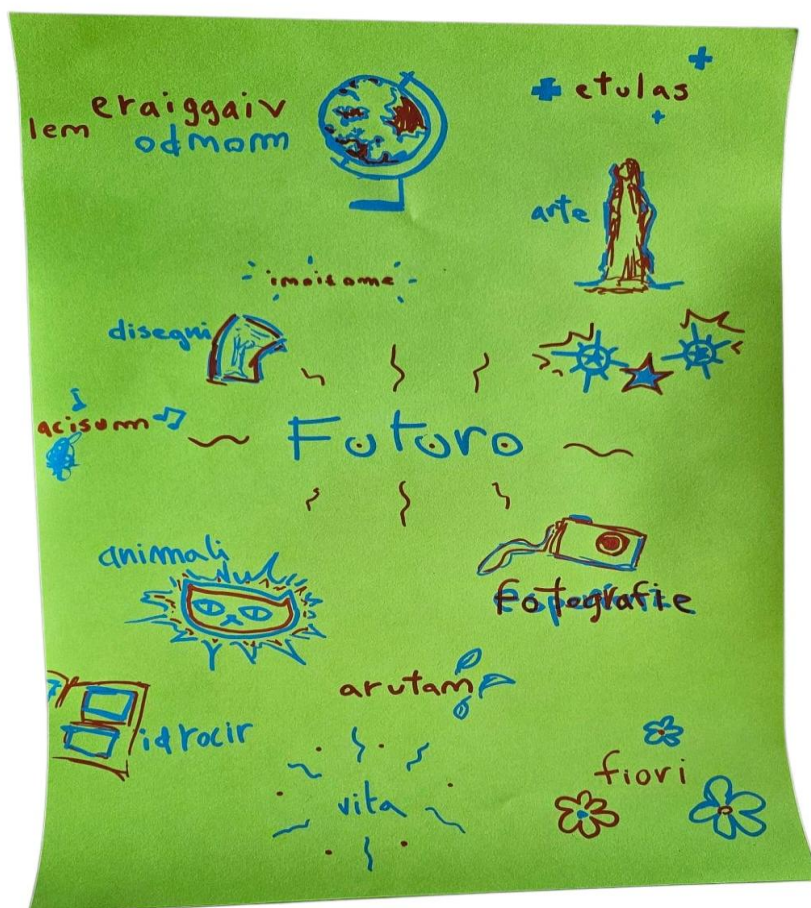












Famiglie

