ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. VIII, N. 1, Year 2026
ISSN: 2704- 873X

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) rimangono 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 contributo 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 attiva[3]) 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 ovverosia 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 esplicarli 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: MaGraw-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.