ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 4, N. 1, Year 2022

ISSN: 2704–873X

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

Taking care of orientation: from educational responsibility to pedagogical generativity

Maria Chiara Castaldi

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

ABSTRACT

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

ABSTRACT

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

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

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

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Care, Responsibility, Orientation, Generativity, Resilience
Cura, Responsabilità, Orientamento, Generatività, Resilienza

INTRODUZIONE

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

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

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

CURA E RESPONSABILITÀ: UN BINOMIO INSCINDIBILE E GENERATIVO

La mentalità consumistica imperante e le logiche spregiudicate della globalizzazione economico-finanziaria comportano un aumento del rischio di inibire e soffocare i processi attraverso i quali il soggetto forma la propria percezione dell'esistenza in termini di autenticità, autorealizzazione, significato e, dunque, generatività. La costruzione del senso della propria vita corre il rischio di poggiare sulle fondamenta instabili del riconoscimento altrui, delle logiche dell'avere e dell'apparire, piuttosto che sull'impegno a realizzare al meglio la propria "forma" (*eidos*) (Mannese, 2011, p. 18), attivando un processo trasformativo in termini di eticità e cura di sé.
Le aspirazioni personali, i bisogni e i desideri realizzativi della persona, fortemente implicati nei processi di costruzione identitaria, si trovano a fare i conti con modalità inedite di accesso e fruizione dei percorsi di apprendimento e di conoscenza, che richiedono da parte di educatori e pedagogisti, insegnanti e genitori, la formazione di nuove competenze, di *life skills* adeguate alla complessità e dinamicità dei differenti contesti socio-culturali, la cui fisionomia multiforme richiede al soggetto adeguati livelli di resilienza e motivazione (Lombardi, 2020, p. 49) e alla comunità sociale una rinnovata etica della fraternità (Ceruti, Bellusci, 2021) per la costruzione di un umanesimo planetario (Ceruti, 2021).
La cura pedagogica diviene, dunque, la via maestra della formazione in grado di porsi al servizio degli effettivi bisogni della persona negli ambienti in cui essa vive e di mettere in campo una progettualità orientativa efficace e meditata, scevra da ogni improvvisazione. Obiettivo specifico e inaggirabile per la ricerca pedagogica è la realizzazione di percorsi di orientamento formativo e generativo (Mannese, 2019) capaci di leggere e interpretare l'attuale fase storica e di proporre modelli di educazione e di formazione motivati e idonei a fronteggiare le difficoltà che la società della globalizzazione, del primato delle tecnologie, della comunicazione informatizzata e delle logiche economico-finanziarie su scala planetaria, impone alla piena realizzazione della persona.
Il tema della *cura hominis*, quale «metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita e di dinamicità» (Mannese, 2019, p. 15), è al centro dell'analisi della relazione educativa: Luigina Mortari delinea tale costrutto inaggirabile della riflessione pedagogica in alcuni saggi tra cui *La pratica dell'aver cura* (2006), nel quale a partire dal pensiero di Martin Heidegger secondo cui la cura si configura come fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale e come struttura ontologica originaria dell'essere, declina la cura come «pratica eticamente fondata» (Mortari, 2006, p. 179). In

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

questa direzione l'eticità della cura si vincola alla responsabilità educativa che si fonda sulla consapevolezza ontologica dell'esserci come mancanza e sulla presa di coscienza della vulnerabilità dell'altro. Nel saggio *Filosofia della cura* (2015) l'autrice ribadisce che la cura «nella sua essenza risponde a una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso» (Mortari, 2015, p. 35) e il fine di superare l'inquietudine, l'angoscia e il disagio esistenziale. Così intesa la cura educativa assume uno specifico orientamento teorico-pratico: rendere l'altro capace di avere cura di sé, assumendosi la responsabilità di se stesso e del proprio progetto di vita.
Cura e responsabilità costituiscono, nel loro porsi in relazione, un binomio generativo volto a dar vita a processi di orientamento efficace, generativo e atto a rispondere alle esigenze di realizzazione esistentiva del soggetto in formazione. Al fine di chiarire anche sul piano epistemologico la generatività di tale relazione, risulta utile una riflessione etimologica circa la parola "responsabilità", la cui derivazione dal latino *respondeo*, "rispondo", indica l'atto solenne del promettere e del garantire, concludere un patto e prendersi reciprocamente a garanti (Benveniste, 1969). In base a questa formulazione emerge una concezione della responsabilità che riguarda il comportamento di un altro soggetto del quale si deve rendere conto; è facilmente desumibile, in questa tipologia, la responsabilità pedagogica della cura dell'altro. L'idea di patto configura una concezione prospettica della responsabilità condivisa (Lombardi, 2015), la dimensione temporale del *respondēre* è, infatti, il futuro, nel quale si realizza un progetto comune (Foddai, 2019).
Focalizzando poi l'attenzione anche ad un altro significato etimologico della parola "responsabilità", lo si ritrova nel vocabolo latino *respondus*, il "peso delle cose", secondo cui è responsabile chi si carica sulle spalle il peso delle cose, colui che comprende che, se è nelle condizioni di agire al fine di migliorare le condizioni del contesto in cui vive e non lo fa, è in qualche modo colpevole in termini omissivi (Zamagni, 2020). Responsabilità, dunque, come prendersi cura di qualcuno e della direzione di senso che quest'ultimo costruisce dando forma al proprio esserci (Mortari, 2009; 2015). Esempio ancora oggi vivissimo di tale connubio generativo tra responsabilità e cura è l'immagine della scritta "I care", "mi prendo cura", che don Milani volle apporre sulla porta della scuola di Barbiana nel lontano 1962, svolgendo un'azione intenzionalmente finalizzata a comunicare una personale presa in carico di quei giovani abbandonati dalla società, le cui esistenze risuonano oggi in tutti coloro che, anche se con modalità differenti, vivono quelle che Bauman definisce "vite di scarto" (2003). Don Lorenzo Milani non era tenuto a fare scuola ai figli dei contadini, ma lo ha fatto, perché poteva farlo, ha scelto di coltivare quell'umanità con cui era entrato in relazione, perché potesse realizzarsi il processo che Martha Nussbaum, usando una metafora particolarmente suggestiva, chiama "human flourishing", "fioritura dell'umanità" (Nussbaum, 1999). La pedagogia, nel suo prendersi cura dell'orientamento della persona nelle diverse fasi del suo percorso di vita, può e deve educare a questa responsabilità di cura della vita, di cura del disagio, affinchè l'altro possa imparare a prendersi cura di sé e «a dare forma al proprio essere possibile» (Mortari, 2020, p. 304). Il paradigma della cura, nel suo fine precipuo di rendere il soggetto competente nella pratica autoformativa della *cura sui*, richiede innanzitutto di avvalersi della dimensione del tempo, un tempo lungo, da connotare eticamente e pedagogicamente, da modellare, da plasmare in una relazione dinamica tra natura e cultura, individuo e ambiente, persona e società, un tempo necessario per conoscere, apprendere, co-costruire pensiero generativo (Mannese, 2016, p. 72), capace di individuare orizzonti di senso che diano speranza per il

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

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

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

Nel terreno pedagogicamente fecondo costituito dall'asse educazione-conoscenza e dalla triade cura-responsabilità-scelta germina il costrutto dell'apprendimento generativo, quale categoria cardine della prospettiva della pedagogia dinamica e generativa, dalla quale si origina l'essenza formativa dell'orientamento generativo.
In questa prospettiva, a partire dalla messa in campo di processi di apprendimento generativo, si delinea l'orientamento generativo, inteso come costruzione di un percorso identitario e di consapevolezza del soggetto, progettabile grazie al pensiero attentivo o generativo che si contrappone al pensiero transitorio:

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

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

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

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

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

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

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate"[11].
Nella medesima direzione si collocano le Linee Guida sui "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" che traggono origine dalle disposizioni della legge 30 dicembre 2018 n.145 (legge di Bilancio 2019), in cui il processo di orientamento viene configurato come un diritto permanente e parte integrante del percorso educativo sin dalla scuola dell'infanzia, strumento fondamentale nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti. In quest'ottica, alla quale si raccorda la Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, la scuola si deve co-costruire come "comunità orientativa educante", attraverso una progettualità sinergica e di raccordo tra i vari livelli di istruzione e con l'istituzione universitaria. Chiari i punti nevralgici che evidenziano le criticità emergenti sottolineate dal PNRR: carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali; bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario; *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, in base ai quali sono stati delineati obiettivi mirati al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido all'Università, con particolare attenzione ai percorsi formativi della professionalità docente. "Resilienza" diviene, dunque, la parola-chiave ad alta densità pedagogica, nella quale le diverse dimensioni della persona si trovano implicate in correlazione con l'attenzione all'orientamento formativo (Riforma 1.4) di cui è previsto l'implemento del monte ore (circa 30 ore annue) nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In questo scenario fortemente propositivo e progettuale la ricerca pedagogica e la realtà scolastica centrata sia sulla pratica educativa sia sulla programmazione curriculare, sull'offerta formativa e sulla dimensione didattico-istruttiva, possono convergere attivando sinergie condivise ad ampio raggio attraverso il paradigma dell'orientamento generativo ed efficace (Mannese, 2019; 2021). In questa direzionalità virtuosa di promozione della persona, dei suoi vissuti, delle sue capacità, delle sue aspirazioni e dei suoi talenti, l'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno ha attivato diversi progetti sia in territorio campano (progetto OrientaIntempo) sia con una rete nazionale di scuole (progetto T.A.L.E.N.T.I.), al fine di "favorire l'emersione di inclinazioni e aspirazioni dei giovani partecipanti, attraverso strumenti didattico-educativi e modalità multicanale in grado di promuovere e facilitare l'autodeterminazione dei loro progetti di vita" [12]. Emerge, dunque, la valenza intrinsecamente educativa dell'orientamento (Castaldi, 2020, p. 1136): grazie al paradigma della generatività diviene in grado di assolvere la funzione educativa e formativa che, come scriveva Jacques Delors *Nell'Educazione un tesoro,* Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo del 1999, ha il compito di «consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali» (Delors, 1999, p. 15).

[11] Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008: "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di orientamento permanente"
[12] Per approfondimenti sui progetti dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale consultare il sito https://www.format.unisa.it/progetti

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

CONCLUSIONI

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

Ceruti, M., Bellusci, F. (2021). *Il secolo della fraternità*. Roma: Castelvecchi

Dario, N. (2014). *Sul concetto di generatività.* Formazione & Insegnamento XII – 4 – 2014, Pensa Multimedia, pp. 83-94

Delors, J. (1999). *Nell'Educazione un tesoro,* Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Roma: Armando

Dewey, J. (2019). (Trad. it) *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore; *How we think*. Lexington: D.C. Heath and company, 1933

Doidge, N. (2007*). Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie

Dozza, L., Cagol, M. (2020). Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale, in Dozza L., (Ed.), *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup

Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis.* New York: Morton & Co.

Foddai, M.A. (2019). Responsabilità: origine e significati. In *Rivista Internazionale di Scienze Giuridiche e Tradizione Romana,* Anno XVIII - 2019 - Quaderno N. 17

Heidegger, M. (1976a). (Trad. it.) *Essere e tempo*. Milano: Longanesi; *Sein und Zeit.* Tübingen: Niemeyer, 1927

Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa Multimedia

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

Mannese, E. (2021). *La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace.* Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021, Pensa Multimedia, pp. 24-30

Maritain, J. (2009). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana; *La personne et le bien commun*. Paris: Desclée de Brouwer, 1947

Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco, California: Parnassus Publishing

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità.* Bagno a Ripoli (FI): Le Lettere

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori

Mortari L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

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

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

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

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

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

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

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