

Guardare al futuro abitando il performativo: i linguaggi artistici per l'orientamento in Università.

Looking to the future by inhabiting the performative: artistic languages for career guidance in the University.

Francesca Antonacci, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Nicoletta Ferri, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Leonardo Menegola, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Giulia Schiavone, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

Con riferimento all'Agenda ONU 2030 e al PNRR, alle Raccomandazioni del Consiglio Europeo e alle Linee guida ministeriali per l'Orientamento, il contributo testimonia alcuni percorsi laboratoriali promossi dal gruppo di ricerca PEPALab dell'Università di Milano-Bicocca. Le proposte si basano sui linguaggi artistici, espressivi e performativi quali strumenti di innesco e sostegno di apprendimenti trasformativi, efficaci nel valorizzare la complessità dell'umano tessendo insieme le componenti emotive, cognitive, rappresentazionali, motivazionali di ciascuna storia di vita e di formazione, per un'idea di orientamento tesa a un'espressione integrata e armonica di sé. La dimensione dell'"orientarsi" si declina qui come possibilità per dotarsi di strumenti e capacità di autovalutazione e ricognizione di potenzialità personali, desideri, prospettive presenti e future. I laboratori artistici si dimostrano contesti di apprendimento, rispetto all'esperienza formativa universitaria e lavorativa degli studenti coinvolti, per leggere e analizzare criticamente il contemporaneo, senza vincolarsi a schemi precostituiti della realtà, ma imparando a ricercare, sperimentare e immaginare altre e inedite direzioni future, traducendosi così in un bagaglio di competenze orientanti.

ENGLISH ABSTRACT

With reference to the UN 2030 Agenda and the PNRR, the Recommendations of the European Council and the Ministerial Guidelines for Orientation, the contribution testifies some workshop paths promoted by the PEPALab research group of the University of Milan Bicocca. The proposals are based on artistic, expressive, and performative languages as tools to trigger and support transformative learning, effective in enhancing the complexity of the human by weaving together the emotional, cognitive, representational, motivational components of each life and training story, for an idea of orientation aimed at an integrated and harmonious self-expression. The dimension of "orienting oneself" is here declined as a possibility to equip oneself with tools and skills for self-assessment and recognition of personal potential, desires, present and future prospects. The workshops prove to be learning contexts, with respect to the university and work training experience of the students involved, to critically read and analyze the contemporary, without binding oneself to pre-constituted schemes of reality, but learning to research, experiment and imagine other and unprecedented future directions, thus resulting in a toolbox of orientating skills.

PEPALab per l'orientamento

Nell'ambito delle proposte di Orientamento dell'Università degli Studi di Milano Bicocca – per gli studenti in ingresso, in itinere e in uscita –, a partire dall'a.a. 2022-2023, PEPALab (1) del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa ha progettato e realizzato alcuni laboratori basati sul valore pedagogico delle arti.

PEPALab è un laboratorio di ricerca che promuove l'interconnessione tra mondo artistico e mondo delle professioni educative e formative, attraverso la realizzazione di progetti di ricerca, eventi scientifici e divulgativi, corsi di formazione permanente, di perfezionamento e master.

I linguaggi artistici ed espressivi si rivelano essere degli strumenti efficaci anche nell'ambito dei percorsi di orientamento, poiché si inseriscono nei processi formativi favorendo l'attivazione di apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2016). Tali linguaggi permettono di accompagnare le progettualità individuali, l'emersione di consapevolezze e la possibilità di disegnare nuovi percorsi nel processo di apprendimento, grazie a codici simbolici, emotivi, immaginativi, oltre che razionali, consentendo a ciascuno di individuare strade accessibili e potenzialità prima impensate. L'uso di linguaggi densi, poetici, carichi di significato simbolico, ingaggia la persona non solo su un piano cognitivo, ma anche emotivo, relazionale, intuitivo, dove trovano spazio i desideri, la memoria, la volontà, elementi decisivi per leggere in modo più consapevole il proprio percorso formativo.

Tali linguaggi amplificano, inoltre, la possibilità di riconoscere e comprendere la propria posizione nel contesto contemporaneo, sostenendo la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità che caratterizzano la vita collettiva. In linea con la pedagogia freiriana (Freire, 2011, 2014a, 2014b), l'utilizzo di codici simbolici favorisce la dimensione del dialogo e della complessità, perché l'operazione di codifica e decodifica di significati, da un linguaggio all'altro, sostiene una comunicazione più equa per tutti, favorendo il processo di coscientizzazione individuale e collettiva. L'uso di linguaggi artistici, espressivi e performativi, sostiene infatti i processi di inclusione, perché il sapere viene veicolato in forme articolate, plurime, multimodali e non selettive e sequenziali, valorizzando quanti di norma vengono penalizzati dalle forme di elaborazione della conoscenza usuali in ambito scolastico e/o universitario.

Nella progettazione di tali laboratori una centratura è stata data allo sviluppo di competenze trasversali e competenze chiave per l'apprendimento permanente (2), sia per gli studenti degli istituti superiori (orientamento in ingresso), sia per gli studenti universitari (orientamento in itinere), sia per i laureandi (orientamento in uscita), pensando al loro prossimo ingresso nel mondo del lavoro. A essere supportate sono quindi competenze personali, sociali e di cittadinanza, nell'ottica di una partecipazione critica e riflessiva ai contesti di riferimento nel contemporaneo.

I percorsi di tipo espressivo e performativo non sono stati finalizzati a maturare tecniche e saperi artistici specifici, ma a sviluppare e sostenere strumenti personali per una scelta più consapevole, come la capacità di elaborare criticamente i pregiudizi e *bias*, di partecipare proattivamente al proprio percorso formativo, di comunicare in modo creativo, di socializzare per condividere esperienze, dubbi e snodi decisionali.

I linguaggi artistici ed espressivi, grazie alla sperimentazione attiva in un contesto protetto, hanno permesso di acquisire competenze riflessive in un gruppo di pari, a partire dall'esplorazione e dalla rielaborazione delle proprie attitudini personali veicolata nel processo di condivisione con gli altri. In questo modo i diversi talenti di ciascuno studente

possono essere valorizzati, condivisi e sostenuti, aumentando l'agency e consentendo di compiere scelte più consapevoli.

Pratiche di orientamento e linguaggi artistici

“Il futuro entra dentro di noi,
per trasformarsi in noi,
molto prima che accada”.

R.M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*.

Con riferimento all'Agenda 2030 dell'ONU e al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, unitamente alle recenti Raccomandazioni del Consiglio europeo e alle Linee guida ministeriali italiane (3), si evince come l'orientamento, in questi ultimi decenni, sia divenuto un tema centrale delle *policies* educative europee e italiane (Nota & Soresi, 2018; Settembrini, 2019; Riva, 2020, 2022).

A emergere è una concezione di orientamento che, discostandosi da teorie e pratiche che gli attribuivano una funzione di *matching* tra tratti personali/supposte disposizioni e percorsi formativi e professionali, privilegia una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale, in una prospettiva *lifelong* (Scandella, 2019). Come sottolineato già nella Raccomandazione conclusiva in materia di orientamento (Bratislava, 1970), orientare significa infatti “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 di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (4).

Un modello di orientamento che si traduce in percorsi formativi caratterizzati da approcci, metodologie e pratiche non standardizzate ma, come sottolinea Riva (2020), “personalizzate, con i tempi lenti dell'apprendimento riflessivo e trasformativo [...], secondo un modello circolare e ricorsivo di apprendimento formativo” (Riva, 2020, 41).

I luoghi deputati per questo “evento apprenditivo trasformativo” sembrano essere, anzitutto, i contesti laboratoriali in quanto setting progettati affinché la dimensione relazionale possa diventare “agente performativo e trasformativo” (Ivi). Tali contesti, privilegiando il dialogo e la riflessione corale, all'esperienza solitaria, spronano, infatti, studenti e giovani a interrogarsi circa le proprie risorse e i propri limiti, a esplorare le proprie aspirazioni e potenzialità, in un contesto condiviso e tutelato (Gamelli, 2009).

La cornice laboratoriale, destrutturando il setting frontale tradizionalmente deputato all'apprendimento (logica del *teaching*), favorisce un apprendimento esperienziale (logica del *learning*) divenendo una ‘palestra’ in cui praticare quella competenza raffinata che è la capacità negativa (Grotowski, 1970), ovvero il saper sostare nel non conosciuto liberandosi da pregiudizi e visioni precostituite.

È in tali contesti esperienziali, come ricorda Reggio (2014), che la “centratura sul soggetto in apprendimento [diviene] criterio ordinatore della logica formativa” (Reggio, 2014, 51), consentendo di esercitare un atteggiamento interrogante nei confronti di se stessi e della realtà, al fine di promuovere una “curiosità orientata” (Ivi). Attraverso il dispositivo laboratoriale si è infatti sollecitati ad adottare un atteggiamento critico nei

confronti della realtà, per perseguire, con le parole di Soresi (2018), un proprio ‘oriente’, ovvero, un “percorso ritenuto luminoso e soddisfacente per sé”, per l’estrinsecazione e lo sviluppo del proprio pieno potenziale.

Nell’ottica di promuovere percorsi di orientamento tesi a un’espressione integrata e armonica di sé (Caputo & Pinelli, 2019; Gamelli & Mirabelli, 2019), crediamo che i linguaggi artistici, espressivi e performativi, possano rivelarsi strumenti formativi particolarmente efficaci in quanto linguaggi capaci di valorizzare l’integralità e la complessità dell’umano. Come evidenziato dalla letteratura scientifica, le arti contribuiscono infatti a concorrere allo sviluppo integrale della persona (Contini, Fabbri & Manuzzi, 2006; Mignosi, 2015; Antonacci & Schiavone, 2019; Caputo, 2019; Ferri & Schiavone, 2022), tessendo insieme le componenti emotive, cognitive, rappresentazionali, motivazionali, presenti in ciascuna storia di vita e di formazione. I linguaggi artistici, sottraendo le pratiche di orientamento alla dominanza del linguaggio verbale, sembrano così privilegiare un linguaggio metaforico e simbolico, sensibile alla dimensione corporea, espressiva e poetica, incentivando l’acquisizione di competenze ermeneutiche e interpretative. È all’interno di questa cornice che sono stati progettati i molteplici percorsi di Orientamento, a cura del gruppo di ricerca PEPALab, presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Nello specifico, sono stati realizzati laboratori in ingresso, dove il linguaggio visuale e iconico (5) si è fatto strumento attraverso il quale esplorare gli immaginari dei partecipanti legati al mondo universitario, innescando uno sguardo complesso e plurimo, mentre l’azione teatrale è stata intesa come possibilità per orientarsi sul palcoscenico della vita universitaria (6), rendendo i soggetti attivi nel processo decisionale e nell’agire.

Per quanto concerne le attività di orientamento in itinere, sono stati proposti laboratori che avvalendosi, in particolare, dello *storytelling* (7) e del *song-writing* (8) hanno consentito di riflettere sul proprio disegno e sulla propria storia, per disegnare e raccontare traiettorie formative personali – supportati dalle tecniche creative fumettistiche e musicali –, chiedendosi “dove sto andando”, “come mi sento”, “cosa vorrei”, “come vorrei”, ovvero interrogandosi consapevolmente in merito alla scelta universitaria intrapresa.

Infine, nei percorsi in uscita, ci si è avvalsi del linguaggio coreutica (9) dove, attraverso attivazioni ed esercizi espressivo-corporei, si è inteso focalizzarsi sulla dimensione dell’intenzionalità per favorire attenzione e concentrazione, qualità ritenute estremamente utili per acquisire piena consapevolezza circa il proprio progetto esistenziale. In questa direzione, il linguaggio poetico e fotografico, basandosi sull’assunto che “quando si scatta una foto si instaura una relazione stretta tra ciò che viene fotografato e il sistema di rappresentazione di colui che fotografa” (10) ha anch’esso consentito di coinvolgere gli studenti in un’esperienza immersiva: gli scatti fotografici, così come i componimenti poetici, innescando la destrutturazione di forme di pensiero strettamente razionale, hanno infatti promosso l’emergere di nuove piste di riflessione, incrementando le competenze relazionali e comunicative degli studenti, futuri laureati.

La dimensione dell’“orientarsi” è stata dunque, anzitutto, qui declinata come possibilità per dotarsi di strumenti e capacità di autovalutazione e ricognizione delle potenzialità personali, dei desideri, delle prospettive. In questa direzione, i laboratoriali artistici

proposti hanno promosso una lettura e un'analisi critica del contemporaneo, senza vincolare il soggetto dentro a schemi precostituiti della realtà ma, al contrario, consentendogli di ricercare, sperimentare e immaginare altre e inedite direzioni future.

Nutrire le competenze, d'arte

“Le pratiche orientative vanno ritradotte costantemente in percorsi che, per essere efficaci, devono toccare profondamente il cuore e la motivazione [intrinseca] dei soggetti in orientamento” (Riva, 2020)

“In un mondo in rapida evoluzione, l'istruzione e la formazione sono chiamate a svolgere un ruolo chiave per l'acquisizione di capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani” (MIUR, 2019, 2). La richiesta di nuove competenze per rispondere alle esigenze di innovazione e competitività dei sistemi economici e sociali rappresenta per le agenzie formative, in primis l'Università, una sfida nel predisporre percorsi formativi orientati a integrare i nuclei fondanti dell'insegnare con lo sviluppo di competenze trasversali o personali, *soft skills*. Percorsi che riescano a sfuggire al discorso “mercificato” delle competenze (Cepollaro, 2008), tendendo verso una visione più ampia, legata ai contesti di apprendimento e di pratica. Tali competenze, infatti, si riferiscono a processi di pensiero, di cognizione e di comportamento e rivestono un ruolo essenziale nel processo di costruzione del sé, in cui lo studente è attore della propria crescita umana, culturale, sociale e professionale.

Le competenze trasversali sono state oggetto di ampia discussione in ambito internazionale e sono trattate da autori e organismi di ricerca con differenti proposte di classificazione, basate su presupposti che partono da prospettive epistemologiche talvolta profondamente diverse (Sultana, 2012). Nelle già citate Raccomandazioni del 22 maggio 2018 (11), il Consiglio Europeo riassume in un unico documento la vasta letteratura prodotta nell'ambito delle “*competenze chiave per l'apprendimento permanente*”, disegnando un quadro di riferimento che delinea in particolare 8 competenze, tutte di pari importanza, per lo sviluppo personale del cittadino. Tra esse, si individuano le seguenti matrici: *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*. Le competenze trasversali si caratterizzano per l'alto grado di *trasferibilità* in compiti e ambienti diversi e consentono allo studente di attivare modalità e capacità di riflessione e pensiero critico, oltre che specifiche strategie di apprendimento, che rappresentano acquisizioni “*embodied*”, esportabili in differenti contesti sociali e di lavoro. Per questo le competenze orientative (*career management skills*) possono essere viste come sottocategorie di tale classe più ampia.

Esiste una vasta letteratura che indaga come le metodologie artistiche possano rappresentare un valido supporto nello sviluppo delle *soft-skills* in ambito educativo e formativo, rispetto alla formazione di competenze quali il pensiero critico, il pensiero

creativo e divergente, l'empatia, la gestione delle emozioni, la consapevolezza di sé e della propria identità individuale e socioculturale (Rolling, 2010; Valverde et al. 2020; Corbisiero et al. 2021; David Carlson & Dobson, 2020; Meltzer & Schwencke, 2020). Si tratta di competenze intrinseche ad un *art-based learning* (Sandberg et al., 2022), quell'apprendimento che utilizza l'arte come volano di formazione, in cui il valore fondamentale si situa nel processo creativo, aperto ed espressivo, sperimentato dai protagonisti: attraverso linguaggi incarnati e materici, che procedono abduttivamente – come l'arte – alla ricerca di strade avvertite come personali e autentiche, di scelta di un futuro per cui impegnarsi (Riva, 2020).

Un approccio simile, che abbiamo visto caratterizzare l'apprendimento laboratoriale (12), favorisce l'emergere del *pensiero creativo e critico* e del *problem solving*, lascia largo spazio alla soggettività personale, al *decision making* (Bentz, & O'Brien, 2019) prevedendo sperimentazione, improvvisazione ed errori e lavorando per *open-ended questions*. Questo setting aperto e supportivo facilita la costruzione di esperienze estetiche significative, che possono a loro volta essere veicoli di sviluppo di competenze specifiche, consentendo agli studenti di imparare ad imparare e di imparare ad affrontare gli ambienti dei diversi tipi di lavoro nel percorso di vita (Soresi, 2018; Riva, 2022).

In questa direzione, i laboratori di matrice teatrale realizzati da PEPALab hanno rappresentato pratiche di orientamento creativo verso l'esperienza formativa universitaria e lavorativa degli studenti coinvolti, consentendo inedite possibilità comunicative e conoscitive di sé, degli altri e del contesto, vissuto mediante l'istituzione di uno spazio-tempo altro dalla quotidianità diffusa (13).

Altra caratteristica comune nei laboratori orientativi a stampo artistico di PEPALab è stata la presenza di un momento riflessivo, restitutivo e di condivisione a fine pratica, corrispondente al *debriefing* dell'*active learning* (David Carlson & Dobson, 2020; Meltzer & Schwencke, 2020; Sandberg et al., 2022). All'interno dell'*art-based learning*, il momento di restituzione facilita la trasformazione dell'esperienza in apprendimento esplicito e supporta anche lo sviluppo di competenze legate alla comunicazione efficace, alla costruzione di relazioni significative con i compagni e di empatia grazie all'ascolto e all'immedesimazione nelle narrazioni altrui. Pur nella consapevolezza che la competenza in termine di processo, e dunque di mobilitazione dei saperi, in relazione ai contesti di apprendimento e di pratica, non è certo circoscrivibile a ciò che i soggetti riescono a esplicitare verbalmente, ma che agisce anche nella dimensione "tacita" (Eraut, 2000), in cui vengono "incorpate" (*embodied*) azioni e premesse che diventano stili e abitudini di azione e pensiero (Galimberti, 2020).

Come nel laboratorio coreutico, in cui, come precedentemente messo in luce, le dimensioni corporee, espressive, relazionali hanno permesso di aprire alla consapevolezza intorno alla propria qualità di presenza, al proprio modo di vivere la complessità dell'esperienza che si sta affrontando, offrendo un accompagnamento e un supporto che ha stimolato l'assunzione di una postura riflessiva, finalizzata alla comprensione e allo sviluppo di un progetto esistenziale, per dare senso e prospettiva alla costruzione della propria identità adulta e professionale (14).

Alcuni elementi di analisi: dalla progettazione all'esperienza dei laboratori

“Non l’avevo mai detto a nessuno.

Nemmeno a me stessa.

La mia storia familiare influenza le mie scelte?”

(Contributo da partecipante ad uno dei Laboratori realizzati)

Progettare dispositivi performativi, laboratoriali, tras-formativi, non convenzionali per l’ambito dell’orientamento ha significato tradurre la complessa materia esperienziale di quelle pratiche nella tecno-logica computazionale e cibernetica del “progetto” (Bonaiuti, 2017, 47-49) e nell’interdipendenza funzionale delle sue fasi. Percorsi fluidi, resistenti a un addomesticamento *tout-court* al *logos*, divengono oggetti di progettazione, in coerenza con una più ampia cornice storico-sociale di processualizzazione della creatività (Graeber, 2015). Pure, la *techne* del progetto favorisce un’analisi di alcune peculiarità pedagogiche di tali laboratori.

La progettazione è partita dalla domanda sui bisogni e le urgenze dei partecipanti (Proto, 2006, p. 34 sgg; Arnoux-Nicolas et al., 2018): istanza particolarmente significativa negli approcci espressivo-performativi. Incontri di progettazione si sono tenuti con gli specialisti incaricati di condurre i laboratori, ad esplicitare scenari verosimili di cambiamento e presa di decisioni, imbricati in un panorama attuale di estrema liberalizzazione economica e individualizzazione precoce degli orizzonti futuri e delle prospettive di scelta; a comprendere un immaginario generazionale influenzato da eventi di impatto sulle esperienze di vita e maturazione di adolescenti e giovani adulti: il post-Covid, il susseguirsi di news mediatiche di segno profondamente negativo legate a macrotemi come la guerra, la violenza di genere, la crisi climatica (Istituto G.Toniolo, 2022).

Oltre i convenzionali mezzi formali di ricognizione preliminare di tali bisogni, adottati per alcuni laboratori (ad es. un questionario, una scheda personale di iscrizione), i dispositivi esperienziali espressivo-creativi hanno messo in gioco il proprio strumentario di indagine inferenziale *in situ* e *in fieri*. Si sono utilizzate la parola e l’osservazione diretta partecipe delle dinamiche interpersonali. Tale duplice risorsa è stata usata non in chiave anamnestico-diagnostica (Messetti, 2010; cfr. ad es. Körlin et al., 2000), ma in risonanza con un pensiero pedagogico di esplorazione iniziale delle potenzialità, abilità e disponibilità dei singoli, in chiave autonarrativa. Ad esempio, attraverso la domanda: “Perché siamo qui?”, il *logos*, opportunamente mediato in conduzione, ha dischiuso, da una parte, uno spazio (tutelato – cfr. *supra* –, e incoraggiante) di condivisione tra pari e con il conduttore; dall’altra, un contesto di osservazione e ascolto di impacci, silenzi, aperture, estroversioni, sorrisi, lapsus, intuizioni. Il doppio strumentario verbale e non-verbale ha consentito ai conduttori di comporre uno sguardo articolato sui singoli partecipanti e sui gruppi.

Non ha sorpreso, in diversi laboratori, ricevere dai partecipanti un materiale narrativo-esperienziale ricco, evocativo, dinamico, che ha toccato, tra gli altri, temi di perdita di sicurezza personale e affettiva, precarietà esistenziale, incertezza, fragilità. Pure, si tratta di persone e generazioni che, anche nell’orientamento, hanno confermato un desiderio di misurarsi con linguaggi e schemi alternativi a quelli standardizzati (Caccialanza et al.,

1994; Martinelli, 2016; Madrussan, 2021; Cicerchia, 2013), dimostrando speranza e fiducia verso la ricerca di “senso”, la collaborazione con l’altro da sé, l’intuizione creativa. L’epistemologia dei linguaggi artistico-performativi ha aperto uno spazio di attenzione e cura per una lettura profonda del materiale esperienziale e umano portato dai partecipanti.

Ancora, voci di studentesse e studenti, attraverso immagini, suoni, gesti, e verbalizzazioni guidate in un avvio di elaborazione consapevole, hanno espresso contenuti affettivo-emozionali: ad esempio un’emozione di timore, riportata da una partecipante, in riferimento all’esito negativo di una prova d’ingresso ad un Corso, quindi alla conseguente opzione di ripiego a favore di un altro percorso di studi, e dunque al pensiero che tale “Piano B” – scelto con meno desiderio, meno motivazione, più incertezza – potesse “minare il cammino”: la strada scelta si scopre essere, *in parte*, una proiezione di sé, della propria identità presente e futura: se si rivelasse, domani, “la strada sbagliata”, allora il timore è che anche la propria identità e immagine di sé possano apparire “sbagliate”. O ancora: la diffidenza verso un’idea di università che tenda ad uniformare gli studenti secondo schemi rigidi, escludendo “quelli che non si conformano”. O infine, lo sperimentare pregiudizi familiari, quando l’intraprendere un determinato Corso di Studi non viene compreso: “...Esattamente, cosa farai da grande?”. I laboratori hanno consentito a domande mai esplicitate prima (“Non l’avevo mai detto a nessuno. Nemmeno a me stessa”) di *prendere corpo*: “La mia storia familiare influenza le mie scelte?”. “Avere un familiare con disabilità deve influenzare le mie decisioni?”.

Già un simile spazio mutuale di ascolto e condivisione ha innescato per i partecipanti un’istanza trasformativa. Inoltre, da queste domande e dalle molte altre emerse, i laboratori hanno preso direzioni di lavoro, usando gli strumenti espressivo-creativi come punti di leva per dare un senso alla narrazione, “mettere a fuoco le cose”, contemplare o percorrere strade, osservare senza giudizio le proprie posizioni, mutare postura, dare alle criticità incontrate, alle risorse creative emerse, alle competenze personali e di gruppo scoperte una sensibilità e un nome. Non fingendo rimedi di pronto consumo; ma autorizzando possibilità prospettiche diverse: non già “oggettive”, ma intersoggettive e condivisibili. In queste esperienze di orientamento la polarità costituita dal lavoro sulla parola (15) e sull’agito espressivo e artistico (16) è stata ricomposta in una fondamentale struttura di lavoro, organica e coerente.

Altra polarità è quella che connette la dimensione soggettuale e quella di gruppo. La prospettiva dei laboratori, come ricordato sopra, è stata centrata sul soggetto. Ma l’attivazione di linguaggi e canali performativi e simbolici ha evidenziato profonde connessioni tra i piani di esperienza individuale e collettivo: tali codici e mezzi costituiscono essi stessi fattori di una condivisione che dosa (o bypassa) il *logos*, le sue barriere culturali, le sue difese razionali. Nell’interazione non-verbale, l’altro si fa via via specchio; ponte; sponda dei miei vissuti e significati. Attraverso un confronto collaborativo e negoziale il gruppo si costituisce come funzione di sostegno del singolo. La cifra pedagogica dell’intervento è quella dell’*autoefficacia* (individuale e di gruppo; Bandura, 1996) e dell’*empowerment*: ad esempio, le consegne di lavoro proponevano in alcuni

percorsi dapprima attività individuali, in cui prendere contatto con e autoconsapevolezza della propria sensibilità; quindi, lavori in coppia; infine, in piccolo gruppo.

Il gruppo è stato guidato a divenire contesto particolare non solo di raccolta, ma di condivisione di istanze creative ed espressive individuali. L'apertura *al* e *del* gruppo ha consentito associazioni, amplificazioni, messa in rete di significati, unendo senza giudicare, riorganizzando, stabilendo relazioni. Il gruppo accende una luce sul senso, o dà al singolo la forza per farlo. Metabolizza, mescola, favorendo trasformazioni; compie il viaggio tras-portando tutti con sé a riconoscersi, differenziarsi, misurarsi, sperimentare uno spazio rituale, liminale, tra l'interno e l'intorno di se stessi e del setting, tra il prima e il dopo. In quanto tale, il gruppo è divenuto elemento cruciale del dispositivo di orientamento; dispositivo formativo esso stesso, per e in cui poter attivare un "pensiero trasformativo" (Ogden, 2010).

La performatività artistica e l'espressività creativa sono emersi come strumenti non solo di autoespressione ma anche di ricerca e autoconsapevolezza critica, per contattare e mappare parti, risorse e competenze nella collaborazione e nella dinamica di gruppo (Denzin, 2003, 223). Si traccia così una via sensuale e intellettuale (Caballero & Díaz Vera, 2013), non-verbale e simbolica, personale e intersoggettiva, nel cui percorso (imparare a) orientarsi, quanto e più che essere orientati.

Note

- (1) Cfr. <https://www.formazione.unimib.it/it/pepalab>
- (2) Cfr. paragrafo 3
- (3) Cfr. "Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2018), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)); "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida, decreto 774 del 4 settembre 2019" (2019), <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>; "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile", <https://unric.org/it/agenda-2030/>; "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza", <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>.
- (4) https://www.orientamentoirreer.it/Riferimenti_internazionali.
- (5) Laboratori "Frammenti, sguardi e possibilità: Orientarsi con il Cubismo" e "Images and Words for starting".
- (6) Laboratorio "Brief orientation theatre".
- (7) Laboratorio "Autori di una storia: storytelling e orientamento in chiave personale attraverso i Comics e la Media education".
- (8) Laboratorio "Your song of freedom. Una canzone per immaginare il proprio futuro".
- (9) Laboratorio "La danza (movimentoterapia) per concludere percorsi formativi e per orientarsi nel contemporaneo".
- (10) Laboratorio "Guardare oltre. Fotografia e frammento poetico per progettare la transizione verso il mondo del lavoro".
- (11) Cfr. nota 4.
- (12) Cfr. paragrafo 2.
- (13) Laboratorio "Brief orientation theatre and brief theatre at work".
- (14) Laboratorio "La danza (movimentoterapia) per concludere percorsi formativi e per orientarsi nel contemporaneo".
- (15) Cfr. qui par. 3.
- (16) Cfr. qui par. 2.

Bibliografia

- Antonacci, F. & Schiavone, G. (a cura di). (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura, A. (1996). Il senso di autoefficacia personale e collettivo. In Bandura, A. (a cura di). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione* (pp. 13-61). Erikson.
- Bentz, J. & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7.
- Bonaiuti, G. (2017). Modelli tecnologici per l'istruzione. Come la tecnologia influenza la didattica. In Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L. & Vivianet G. *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. (pp. 47-78). Carocci.
- Caballero, R. & Diaz Vera, J. E., (a cura di). (2013). *Sensuous cognition: explorations into human sentience: imagination, (e)motion and perception*. De Gruyter Mouton.
- Caccialanza, M., Torti, M.T., Di Massa, M. (1994). *L'officina dei sogni: arte e vita nell'underground*. Costa & Nolan.
- Caputo, M. (a cura di). (2019). *Espressione artistica e contesti formativi*. FrancoAngeli.
- Caputo, M. & Pinelli, G. (a cura di). (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. FrancoAngeli.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Guerini.
- Cicerchia, A. (2013). *La partecipazione culturale dei giovani in Italia: la musica e l'arte contemporanea*. FrancoAngeli.
- Contini, M., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Cortina.
- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., Ricciardi, L., Zacharia, J. & Harnett, S. (2021). Arts Integration And 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2). <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
- David Carlson, J. & Dobson, T. (2020). Fostering Empathy through an Inclusive Pedagogy for Career Creatives. *International Journal of Art & Design Education*, 39(2), 430-444. <https://doi.org/10.1111/jade.12289>.
- Denzin, N. K. (2003). *Critical performance pedagogy*. SAGE Publications.
- Eraut, M. (2000). Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>.
- Ferri, N. & Schiavone, G. (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo*. Milano: FrancoAngeli".
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*. Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
- Galimberti, A. (2020). Lavoro e competenze, una relazione in divenire. Il ruolo della formazione tra istanze di equità, merito e richieste di mercato. In E. Mingione (a cura di). *Lavoro: la grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali* (pp. 53-71). Feltrinelli.

- Gamelli, I. (a cura di). (2009). *I laboratori del corpo*. Cortina.
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Graeber, D. (2015). *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity and the Secret Joys of Bureaucracy*. Melville House.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Bulzoni.
- Istituto Giuseppe Toniolo. (2022). *La condizione giovanile in Italia Rapporto Giovani 2022*. Il Mulino.
- Körlin, D., Nybäck, H. & Goldberg, F.S. (2000). Creative arts groups in psychiatric care. Development and evaluation of a therapeutic alternative. *Nordic Journal of Psychiatry*, 54 (5), 333-340. DOI: 10.1080/080394800457165.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la competence*. Groupe Eyrolles.
- Madrussan, E. (2021). *Formazione e musica: l'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Mimesis.
- Martinelli, M. (2016). *Aristofane a Scampia*. Ponte alle Grazie.
- Meltzer, C. & Schwencke, E. (2020). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 6-24. <https://doi.org/10.1177/1477971419846640>
- Messetti, G. (2010). *Educare lo sguardo: osservazione e riflessività*. QuiEdit.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Cortina.
- Mignosi, E. (2015). Il corpo e l'arte come risorsa formativa all'Università: un percorso verso la danza-movimento terapia per futuri formatori. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(1), 161-185. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17338
- MIUR (2019). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida, decreto 774 del 4 settembre 2019. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>
- Nota, L. & Soresi, S. (2018). *Il contributo dell'orientamento all'Agenda 2030*. <https://asvis.it/approfondimenti/22-3294/il-contributo-dellorientamento-allagenda-2030>.
- Ogden, T. .H. (2010). On three forms of thinking: magical thinking, dream thinking, and transformative thinking. *The Psychoanalytic Quarterly*, LXXIX (2), 317-347.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Riva, M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 37-50. <https://doi.org/10.14605/PD622003>
- Riva, M.G. (2022). *Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili*. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 1, 31-44. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13781>
- Rolling Jr., J. H. (2010). A paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in art education*, 51(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518795>

Sandberg, B., Stasewitsch, E. & Prümper, J. (2022). Skills Development through Virtual Art Based Learning: Learning Outcomes of an Advanced Training Program for ProjectManagers. *Education Sciences*, 12(7), 455.

Scandella, O. (2019). *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori*. FrancoAngeli.

Settembrini, F. (2019). Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-19. http://rtsa.eu/RTSA_1_2019_Settembrini.pdf

Soresi, S. (2018). In materia di orientamento, ha ancora senso formulare consigli e proporre profili? La parola all'Orientamento. *La rivista online per l'orientamento*. <https://www.sio-online.it/newsletter/materia-orientamento-ancora-senso-formulare-consigli-proporre-profilo-parte-seconda/>

Soresi, S. (2020). *L'orientamento può cambiare rotta? Può, rinnegando l'homo adaptus, oeconomicus e competens, promuovere l'homo prospectus, visionarius e sapiens?*. <https://www.sio-online.it/2020/04/08/lorientamento-puo-cambiare-rotta-puo-rinnegando-lhomo-adaptus-oeconomicus-e-competens-promuovere-lhomo-prospectus-visionarius-e-sapiens-parte-seconda/>

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25:2, 225-248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>

UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon.

Valverde, J. de, Thornhill-Miller, B., Patillon, T.V. & Lubart, T. (2020). Creativity: A key concept in guidance and career counselling. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 61-72. <https://doi.org/10.1177/1477971420903736>