

Orientamento formativo e Cultural Heritage: un binomio per superare il vuoto educativo della scuola

Viviana De Angelis

Assegnista di Ricerca in Pedagogia, Dipartimento di Scienze della
Formazione Psicologia Comunicazione, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
viviana.deangelis.uniba@gmail.com

Introduzione

Il saggio riflette, per la prima volta, su alcuni risultati di un programma di ricerca educativa triennale, ispirato al paradigma del *Global Affective Education* (De Angelis, 2022) o *Embodied Education*, condotto in via sperimentale nel primo ciclo d'istruzione di alcune scuole pugliesi, grazie alla collaborazione e all'impegno strutturato tra l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari e il Consiglio Regionale della Puglia e finalizzato e alla creazione di una rete educativa regionale, atta a fronteggiare alcune attuali e cruciali emergenze formative.

Le emergenze formative prese in considerazione nel progetto *FIED- Advanced-Program 2019-22*, acronimo di *Future in Education- Advanced Program 2019-2022* (De Angelis, 2024), riguardano gli atteggiamenti e le abitudini comportamentali, riferiti all'esistenza quotidiana, delle giovani generazioni, la cui condizione, infatti, è frequentemente motivo di apprensione per la scuola e le famiglie. Preoccupanti fragilità e diseguaglianze nei percorsi formativi, professionali e di vita delle nuove generazioni producono ricadute rilevanti sulla dimensione del disagio personale e sociale, della salute mentale, dell'insicurezza nei confronti del futuro e in molti casi si traducono in comportamenti problematici a rischio di devianza, sempre più diffusi, che generano vere e proprie preoccupazioni sociali.

L'azione di studio del fenomeno della povertà educativa attuale, da un punto di vista psico-pedagogico e filosofico e la messa a punto di nuovi paradigmi pedagogici multifocali e multi prospettici, tradotti in strategie didattiche e strumenti di contrasto efficaci, per rilanciare la scuola dell'obbligo italiana, offrire un orientamento formativo, promuovere le eccellenze, e supportare i soggetti più fragili, promuovendo la formazione integrale umana e intellettuale degli alunni, anche in vista della costruzione di una cittadinanza

attiva responsabile e democratica, dopo tre anni di ricerca, è in grado, oggi, di offrire alla comunità scientifica alcuni importanti risultati (De Angelis, 2022).

Tali risultati, seppur provvisori, non certo definitivi e demograficamente limitati, anche a causa dell'insorgere di un'emergenza pandemica, che abbiamo dovuto fronteggiare negli anni 2020-2021, possono senz'altro illuminare alcune zone d'ombra dell'attuale, sempre più complessa relazione educativa esperita nella scuola e nei vari ambienti di apprendimento, anche virtuali. Essi possono quindi tradursi in nuovi orientamenti legislativi, cui corrispondano nuove pratiche scolastiche, non più affidate soltanto alla virtù, generosità, saggezza ed eccellenza del singolo insegnante, come attualmente accade nella scuola, ma auspicatamente istituzionalizzate e tradotte in nuovi curricula formativi propedeutici ad ogni ciclo d'istruzione obbligatoria e inerenti all'esperienza scolastica di insegnanti e alunni e alla sua *mission* formativa.

La scelta di riflettere su alcuni risultati di questa ricerca triennale appare utile per rileggere in chiave pedagogica ed ermeneutica la "Riforma del sistema di orientamento" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU 2022 e, in particolare le Linee guida per l'orientamento (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022), che offrono la possibilità e lo spazio istituzionale per inaugurare una nuova stagione dell'istruzione obbligatoria italiana e, se si volesse, per inaugurare una *rivoluzione copernicana dell'educazione*, nell'era postmoderna.

1. Dal vuoto educativo della scuola postmoderna, alla Riforma del Sistema di Orientamento: una lettura filosofico-pedagogica

Negli ultimi anni alcune voci della lettura filosofico-pedagogica hanno evidenziato in maniera sempre più chiara e analitica la povertà educativa della scuola postmoderna: una scuola eccessivamente formale, intellettualistica e nozionistica, in cui il fine principale non è il *soggetto* e la sua formazione integrale, ma le *conoscenze* o *nozioni* e la loro trasmissione culturale, da veicolare attraverso la pratica di parcellizzazione e specializzazione delle discipline curriculari (Andreani, 2018; Bellingreri, 2014; Belvedere, 2013; Elia, 2021; Mortari, 2015; 2017; Nussbaum, 2010; 2016; Zagzebski, 2017).

Gli effetti di questa inversione epistemologica tra *soggetto* e *oggetto* della Teoria della formazione prima e delle pratiche didattiche, poi, è all'origine dell'attuale *School Emergency*: una crisi dell'educazione senza precedenti che investe, non solo i Paesi poveri, ma anche sempre più diffusamente- è questo il dato più preoccupante- le giovani generazioni che vivono nelle società opulente e nell'occidente industrializzato. L'attuale crisi educativa è certamente legata alla crisi antropologica ed esistenziale dell'individuo postmoderno ed evoca la complessità della vita attuale, l'universo psicopedagogico ed episte-

mologico di ogni essere umano e, allo stesso tempo, la fenomenologia dell'esistenza di vissuti personali e familiari in cui la componente educativa spesso è deficitaria e, a volte proprio manca. Ciò nonostante, fa d'uopo riconoscere come il vuoto educativo della scuola postmoderna sia un capitolo specifico attinente alla pedagogia e alla sua missione orientativa, rispetto alle pratiche didattiche e alle politiche istituzionali.

Prestigiosi esponenti di differenti discipline non esitano a parlare di una *crisi epocale* che investe ormai da una decina d'anni, tutti i settori dell'umana società e che affligge particolarmente il mondo dell'educazione, lasciando nel crepuscolo del dubbio e della confusione i soggetti della formazione e le istituzioni (Zagzebski, 2017; Elia, 2021).

Alcuni anni fa Brezinka (1994) aveva già denunciato il vuoto educativo delle giovani generazioni, prodotto dalla fragilità esistenziale della famiglia naturale e dall'esautoramento del ruolo educativo della scuola dell'obbligo. In *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, (1994), egli mostrava particolare preoccupazione verso un atteggiamento che in quegli anni si andava diffondendo nelle società occidentali: la deresponsabilizzazione educativa da parte della scuola e della famiglia e che oggi è arrivata alle estreme conseguenze e ha prodotto il grande vuoto educativo delle nuove generazioni, che adesso si vorrebbe colmare.

Il contributo specifico del pensiero di Brezinka (1994), rispetto a tale crucialità, - di fronte all'incertezza sui valori e sugli ideali che rende difficile sia riferirsi a mete educative condivise, sia mettere a punto programmi coordinati e strutturati di orientamento formativo per le giovani generazioni, -, riteniamo sia stata propria la sua tenacia e l'assiduità nel ricercare i valori comuni e i capisaldi morali, sempre più ampiamente condivisi su cui costruire l'intenzionalità pedagogica del processo orientativo.

Brezinka (1994) affermava che non ci si può abituare a un'idea di scuola che rinunci all'intenzionalità pedagogica della formazione umana: un processo che per lui era connotato da una forte valenza *morale*, con importanti ricadute sociali e politiche, perché da esso e dalla sua qualità sarebbe dipesa la qualità della futura società e dei futuri cittadini. Per tale ragione egli, fino agli ultimi istanti di vita, ha ricercato i fondamenti di una filosofia normativa dell'educazione, che potesse illuminare e supportare la pedagogia nella realizzazione della propria intenzionalità orientativa.

Un'idea pedagogica, quella di Brezinka (1994) molto alta e lucida che richiama un'altra concezione di orientamento formativo, eticamente connotato, espressa in un'opera magistrale di filosofia dell'educazione: *Reconstruction in Philosophy* (Dewey, 1920). Il filosofo americano, più di un secolo fa qualificava come *morale* il processo educativo e su tale equivalenza strutturale poneva le basi epistemologiche della costruzione di società autenticamente democratiche.

Adesso, di fronte all'attuale crisi sociale, educativa e politica internazionale delle grandi democrazie occidentali, tali intuizioni filosofiche appaiono in tutta la loro importanza. Se in passato non c'era abbastanza consapevolezza dei rischi che sarebbero stati prodotti dal depauperamento della scuola di una specifica intenzionalità orientativa e formativa, eticamente connotata, attualmente siamo tutti un po' più consapevoli delle conseguenze della parcellizzazione delle conoscenze e del *mismatch* tra cultura e vita.

Per favorire il processo comune di coscientizzazione dell'urgenza di ripristinare nella scuola una specifica intenzionalità pedagogica del processo orientativo è indispensabile, da un lato interiorizzare la lezione pedagogica dei grandi maestri, come Dewey e Brezinka; dall'altro è indispensabile riflettere e interpretare correttamente alcune posture comportamentali preoccupanti, che riguardano sempre più diffusamente le giovani generazioni e non solo e che esprimono un grande disagio interiore, verso cui non si può restare indifferenti. Se *aggressività, individualismo, immaturità, incapacità di dialogare con gli adulti, bullismo, atteggiamenti devianti* sono alcuni dei tratti comportamentali negativi diffusi tra gli studenti di oggi, non è più possibile negare che essi siano il risultato di un vuoto educativo generalizzato e della mancanza di cura da parte degli adulti, della scuola e delle istituzioni.

2. La “Riforma del sistema di orientamento” nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

Per fronteggiare l'attuale emergenza educativa e sociale delle giovani generazioni, il Governo italiano ha scelto la via della cooperazione con gli altri membri dell'Unione Europea. La “Riforma del sistema di orientamento” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU 2022 rilancia in modo nuovo e inequivocabile la missione formativa della scuola e dell'istruzione obbligatoria. Ciò rappresenta per la pedagogia contemporanea un'opportunità inedita per riscoprire e far rifiorire la propria missione originaria: una missione educativa e sociale primaria, che implica *l'insegnamento ad una vita buona*, da realizzare attraverso la messa a punto e l'implementazione nelle pratiche didattiche scolastiche di un progetto di formazione intellettuale e umana globale, sempre più ampiamente condiviso, da strutturare e coordinare in modo creativo, facendo riferimento ad esempi virtuosi e buone prassi, frutto della generosità intellettuale e umana di alcuni insegnanti, i quali in solitudine o in piccoli gruppi, hanno continuato a lavorare per il progresso sociale e il bene comune, prima ancora che vi fosse un orientamento specifico da parte delle politiche istituzionali.

In Italia, nel 2022, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha adottato le nuove Linee guida per l'orientamento in accordo con la “Riforma del sistema di orientamento”, nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano

Nazionale di Ripresa e Resilienza. Le Linee guida sottolineano la necessità di superare un approccio frammentario all'orientamento, definito come “un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”.

Alla luce di questa definizione, è evidente come l'orientamento determini un ruolo educativo preciso, in quanto attiene alla dimensione della crescita, cioè quello di accompagnare i processi di formazione e apprendimento nei contesti nei quali essi avvengono. Risulta quindi di fondamentale importanza promuovere una riflessione critica e approfondita sul valore educativo, formativo e pedagogico dell'orientamento in ambito scolastico, necessario per sostenere e promuovere la fiducia, l'autostima, l'impegno, le motivazioni, e per riconoscere talenti e attitudini di alunni e alunne, studenti e studentesse.

L'ambiente scolastico dovrebbe infatti creare le condizioni affinché sia possibile lavorare sul proprio potenziale, esercitando la capacità di scegliere in autonomia senza trascurare la possibilità di coltivare direzioni di crescita inedite o non convenzionali. Allo stesso tempo, le esperienze formative in ambito scolastico risultano centrali per l'acquisizione delle competenze intrapersonali ed interpersonali necessarie a orientare le scelte nei percorsi di vita e ad affrontare incertezze e difficoltà.

Un progetto ambizioso, quello della “Riforma del sistema di orientamento” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, che, se ermeneuticamente interpretato, conferisce alla pedagogia la possibilità e insieme un mandato che consente di operare un'inversione di rotta, per rinnovare la formazione istituzionalizzata. Le analisi e le prospettive di tale quadro, difatti, risultano validi riferimenti per la progettazione e la realizzazione di un sistema efficace di orientamento permanente.

Ha senso a questo punto chiedersi quale possa essere la direzione dell'orientamento, non tanto nell'ottica transeunte di governanti di passaggio, quanto piuttosto nell'intuizione di una lungimiranza pedagogica rivolta alla ricerca e realizzazione del bene comune, che ha forti implicazioni sociali e politiche. A nostro avviso, il sistema di orientamento permanente, per poter perseguire i quattro obiettivi descritti nel Quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022), potrebbe individuare una via di accesso privilegiata al mondo giovanile, senza appesantire ulteriormente le attività previste nei curricula didattici delle scuole, se utilizzasse un approccio socio-etico-affettivo trasversale a tutte le discipline.

Accanto a ciò, sarebbe anche opportuno sviluppare le potenzialità formative didattico-pedagogiche dei processi di mediazione culturale che hanno luogo in contesti di apprendimento non formale ‘a contatto’ con il patrimonio culturale. Le dimensioni formative del *Cultural heritage* e della cultura materiale, infatti, possono rappresentare un ponte privilegiato -attraverso l’educazione alla memoria e l’educazione estetica- verso una formazione umana integrale, eticamente connotata, idonea a sviluppare e armonizzare negli individui le esigenze di cuore e ragione, natura e cultura, sentimenti e coscienza e a colmare l’attuale vuoto educativo della scuola, che sta avendo conseguenze individuali, politiche e sociali devastanti.

3. Orientamento formativo e *Cultural Heritage*: un binomio per superare il vuoto educativo della scuola

Per poter perseguire l’ardua e innovativa finalità pedagogica di promuovere una formazione umana integrale¹, eticamente connotata, delle nuove generazioni, idonea a sviluppare e armonizzare, in bambini e adolescenti, le esigenze di *cuore e ragione, natura e cultura, sentimenti e coscienza* e idonea a colmare l’attuale vuoto educativo della scuola, è necessario guardare ai grandi *maestri e modelli* della cultura occidentale del passato e del presente.

Il patrimonio culturale, materiale e immateriale, infatti, costituisce oggi un nuovo oggetto di interesse per la pedagogia. Esso rappresenta in primo luogo un ponte per l’*educazione alla bellezza, l’educazione estetica* e per la diffusione dei *restorative environments* cioè degli ambienti dell’anti-stress. I *restorative environments* sono, infatti, ambienti capaci di intrattenere una certa relazione con la salute di ciascun individuo e di contribuire, quindi, all’aumento e alla conservazione del benessere degli individui, come affermano Muscarà e Poce (Muscarà, 2022; Poce, 2018).

In secondo luogo, il *Cultural heritage* e la cultura materiale rappresentano un veicolo di cultura, storia e conoscenza, che vengono trasmessi e assimilati, attraverso l’interazione dei bambini con gli oggetti e con le fonti documentali. È possibile, infatti, fare della memoria e dei segni tangibili della memoria storica di una civiltà, un potente strumento di consapevolezza e d’azione (memoria operante), sì da e conservare gli impliciti culturali che esso reca ma, allo stesso tempo, si da attuare e alimentare costruttivi processi di negoziazione delle identità.

1. Dal latino tardo *integralis* deriva da *intēger*, cioè, “integro, intero”, e significa *relativo a tutte le parti*. Nel caso dell’educazione, il termine *integralis* significa “relativo a tutte le dimensioni costitutive dell’ontologia umana”, per cui l’educazione integrale è l’educazione che *abbraccia e coinvolge* tutta la persona: corpo e spirito.

Si profila, a questo punto la seconda finalità pedagogica del confronto delle nuove generazioni con il patrimonio culturale, materiale e immateriale: l'*educazione al buono* o al *bene*, ossia l'*educazione etica*, indispensabile e imprescindibile affinché il processo di maturazione socio-etico-affettiva della coscienza intenzionale possa pienamente realizzarsi.

Se, infatti lo sviluppo cognitivo umano e la maturità critica si acquisiscono attraverso l'educazione razionale e l'istruzione nelle diverse discipline scientifiche, l'educazione relazionale, morale e affettiva si realizzano, invece, attraverso l'*educazione al bello, al vero e al bene*.

In una società sempre più multietnica e culturalmente polifonica, la qualità della relazione che si sviluppa con il patrimonio culturale, portatore di segni plurimi e complessi, caratterizzato da processi di contaminazione e da continue integrazioni, può essere vettore di conoscenza e d'inclusione sociale, attraverso il dialogo costruttivo e il confronto tra individui e comunità interpreti di istanze plurime.

Non solo. Il patrimonio culturale rappresenta un eccellente dispositivo per il riconoscimento e la comprensione critica dell'identità, come della diversità culturale, del mondo proprio e altrui e altresì un eccellente dispositivo per conoscere la *virtuosità umana* attraverso le varie epoche della storia e assumerla quale modello identitario, in un'ottica pedagogica *esemplarista* (Zagzebski, 2017).

In questa nuova ottica pedagogica, il patrimonio culturale rappresenta un eccellente dispositivo per rispondere alle istanze più intime e profonde del *cuore* umano, che da sempre e in ogni luogo s'interroga sulla direzione da conferire all'esistenza, perché essa sia pienamente umana, realizzata e felice. Il confronto delle giovani generazioni con il patrimonio culturale può alimentare la riflessione sul *senso* e il *fine* dell'esistenza a aiutare a sviluppare una nuova antropologia dell'umano e dell'educativo.

La cultura materiale e il *Cultural heritage* possono infatti formare e modellare le nuove generazioni, secondo un nuovo progetto pedagogico di umanizzazione di individuo e società e trasformare la società, rendendola migliore.

Il contatto diretto la cultura materiale, le fonti di prima mano, gli oggetti e con l'intero *cultural heritage* relativo all'esistenza concreta di uomini e donne che, nel corso della storia si sono distinti per eccellenza, onestà, generosità e virtuosità umana, può rappresentare l'*incipit* prima di una dilatazione del campo esperienziale per le giovani generazioni e poi di un rinnovamento di mente e coscienza dentro e fuori la scuola.

L'attuale sfida dell'educazione nella società liquida impone di sognare una scuola nuova, pronta a cambiar rotta e a muoversi tra saperi e valori etico-sociali, tra politiche culturali e pratiche educative altamente umanizzanti. Una scuola non più asservita alle logiche dell'economia di mercato, ma libera, affrancata da pregiudizi e ideologie, alleata del *Cultural heritage* e soprattutto

capace di orientare le giovani generazioni nella scelta e nel perseguimento di un progetto di vita personalmente e socialmente *virtuoso*, ispirato alle grandi eccellenze del passato e del presente, ai grandi *maestri di vita* e di *pensiero*, le cui orme sono rintracciabili nella storia di ogni famiglia, popolo, cultura.

4. FIED- Advanced-Program 2019-22 e Embodied Education

Per riflettere sulla funzione formativa, in chiave personale, politica e sociale dell'istruzione obbligatoria, e sul valore educativo dell'orientamento e del ricorso alla cultura materiale, con il suo valore memoriale e testimoniale, proponiamo alcune riflessioni pedagogiche scaturite da una ricerca formativa triennale: il FIED- Advanced-Program 2019-22, condotta nel primo ciclo d'istruzione di alcune scuole pugliesi, grazie alla collaborazione tra l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari e il Consiglio Regionale della Puglia.

La natura bidirezionale (teoretica e pratica) della ricerca longitudinale sulla povertà educativa degli alunni del primo ciclo d'istruzione è stata condotta secondo una duplice direttiva: a) analisi critico-ermeneutica delle fonti; b) ricerca multifocale sul campo. Dal punto di vista pratico, le azioni di contrasto della povertà educativa sono state orientate in una duplice direzione:

1) quella della messa a punto di un paradigma pedagogico multifocale che consente di interpretare e comprendere correttamente sia il fenomeno crescente della povertà educativa delle giovani generazioni, sia le singole manifestazioni specifiche di ogni contesto e ambiente scolastico;

2) la progettazione e sperimentazione di una strategia didattica di contrasto modellabile *ad personam* (l'educazione socio-etico-affettiva- il Curricolo o Modulo SEA).

Passando in rassegna alcune delle principali lacune formative che sono state oggetto di analisi e studio longitudinale, in vista di una più ampia comprensione del fenomeno indagato e della progettazione e realizzazione delle azioni strategiche di orientamento e contrasto, si evidenziano:

1. La frammentazione culturale e lo sbilanciamento nozionistico dei contenuti dei programmi scolastici, costruiti su una "visione erudita, asettica, a-critica, efficientista e disincarnata della scuola e, a scapito, quindi, di una formazione integrale della persona, che promuova insieme allo sviluppo delle potenzialità degli alunni, un'autentica relazionalità umana ed educativa (fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproci); l'acquisizione di una solida capacità critico-riflessiva e la promozione di pratiche individuali e sociali virtuose e del *well being* scolastico.

2. La carenza di un accompagnamento personale e personalizzato degli alunni, da parte degli insegnanti, nei processi di crescita e l'inadeguatezza e assenza generalizzata delle figure adulte significative di riferimento, coniugata ad una mancanza di concretezza dell'agire educativo che si limita a

coinvolgere solo la sfera cognitiva dell'apprendimento; che non è capace di impattare l'esperienza quotidiana, cioè la vita concreta dei ragazzi, rendendola 'felice e virtuosa' e che, per tale ragione, accentua e radicalizza la frattura tra spirito e corpo (Cornacchia e Madriz, 2014).

3. La solitudine, lo smarrimento e il ritiro sociale degli alunni, accentuati dalla pandemia e da un uso improprio degli strumenti della Digital Mobility (Cantelmi, 2013; Lasch, 2020).

Ora i risultati scientifici della ricerca hanno prodotto alcune recenti pubblicazioni. Per questi si rimanda alle voci specifiche contenute nella bibliografia finale. A margine di tali risultati risulta invece utile, accennare ad alcuni risultati positivi impliciti del lungo lavoro di ricerca e per i quali non è possibile utilizzare un linguaggio analitico, bensì ermeneutico e indiziario e che possono arricchire la riflessione pedagogica sull'orientamento formativo.

In tutti i contesti che abbiamo analizzato, abbiamo riscontrato l'efficacia di un approccio pedagogico umile e virtuoso, di natura socio-etico-affettivo, e di una *pedagogia gentile*, ispirata alla paideia delle virtù classica e all'antropologia cristiana. Questo tipo di pedagogia gentile è attenta alla specificità e unicità di ogni alunno. Gli alunni, come i bambini, del resto, come affermava Maria Montessori, ne *Il segreto dell'infanzia*, (1936), hanno *disposizioni morali* naturali innate e si accorgono presto dello *spessore* di un insegnante e delle sue reali intenzioni. Essi comprendono presto quando un insegnante è motivato e appassionato in quello che insegna; quando è lì per giudicare, punire, o se è di fronte a loro con rispetto, fiducia, per insegnare e spiegare qualcosa di importante.

Alla luce delle esperienze laboratoriali e soprattutto relazionali condotte con gli insegnanti, gli alunni e le famiglie incontrate, possiamo riportare la necessità che tutti i soggetti della formazione hanno, in questa contingenza storica, di ristabilire nella scuola relazioni autenticamente umane, significative e edificanti e soprattutto di ricevere un orientamento formativo chiaro ed efficace, *attingendo ai grandi maestri di umanità* del passato e del presente. Ciò sembra essere l'*humus* di ogni tipo di apprendimento disciplinare e curricolare.

Per tale ragione appare ragionevole ripensare l'educazione e reintrodurre la centralità della persona umana all'interno del discorso pedagogico e di ogni proposta istituzionalizzata di orientamento nella scuola. Nella conoscenza e cura della dignità, ricchezza e interezza costitutiva del potenziale di perfettibilità della coscienza intenzionale, riconosciamo l'oggetto specifico della teoria dell'educazione e il sentiero sicuro che conduce al superamento della povertà educativa delle giovani generazioni e all'*empowerment* di individuo e società.

Conclusioni

Il vuoto educativo della scuola e la povertà socio-etico-affettiva delle giovani generazioni esigono un rinnovamento culturale, che può essere promosso dalla pedagogia, utilizzando la ricchezza del patrimonio plurimillenario della società occidentale: le fonti documentali, la cultura materiale e l'intero *Cultural heritage*.

Il modello pedagogico dell'*Embodied Education*, sviluppato attraverso il FIED- Advanced-Program 2019-22 (De Angelis, 2024) incoraggia il contatto diretto degli alunni con la cultura materiale, in tutte le sue forme. Lo studio delle fonti di prima mano, il contatto con gli oggetti della memoria e la problematizzazione della conoscenza, sembrano essere un valido strumento pedagogico per lo sviluppo della capacità critica e per l'attivazione di processi di apprendimento che richiedono alti livelli di consapevolezza e riflessività.

In tutti i laboratori pedagogici proposti nelle varie scuole, che hanno aderito alla ricerca educativa longitudinale condotta, si sono registrati effetti positivi, dal punto di vista di uno sviluppo socio-etico-affettivo degli alunni, nell'impiego di contenuti formativi, ispirati al confronto con il *Cultural heritage* e allo studio di documenti dal forte carattere testimoniale. Anche l'esperienza diretta di confronto e contatto con oggetti della cultura materiale e testimoni privilegiati di alcuni campi dello scibile ha prodotto risultati pedagogici qualitativamente positivi.

Nel complesso è possibile affermare che l'esperienza pedagogica realizzata nell'ambito del FIED- Advanced-Program 2019-22 sia stata precorritrice e attuatrice nella pratica didattica, delle intenzioni profonde dei legislatori i quali, nelle Linee guida per l'orientamento, hanno inteso affermare il primato assoluto della formazione umana nei processi di apprendimento veicolati dalla scuola.

L'orientamento formativo e il *Cultural heritage* possono essere un binomio pedagogico innovativo e vincente per superare il vuoto educativo della scuola

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Consiglio regionale della Puglia per il supporto istituzionale e in particolare: l'avv. Mimma Gattulli, Segretario Generale del Consiglio Regionale della Puglia; la dott.ssa Anna Vita Perrone, Responsabile della Sezione Biblioteca e Comunicazione Istituzionale del Consiglio Regionale della Puglia e il dott. Giuseppe Musicco, Dirigente della Sezione Studi e Documentazione, a Sostegno dell'Attività Legislativa del Consiglio regionale della Puglia, per aver reso possibile la realizzazione del Progetto Fied-Programma Avanzato 2019-22.

Ringrazio ciascuno di loro per l'attiva, assidua e proficua collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università di Bari e per aver voluto investire nella ricerca pedagogica socio-etico-affettiva.

Bibliografia

- Andreani, M. (2018). La cura degli altri è cura del vivere civile: i “piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro”. *Civitas Educationis: education, politics and culture*, 7(1), 27-44.
- Bellingreri, A. (2014). La sfida dell'educazione nella società liquida. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. (pp. 13-25). FrancoAngeli.
- Belvedere, G., et al. (2013). *Un'altra scuola è possibile*. Enea.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Armando.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecno liquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecno liquida*. San Paolo.
- Cornacchia M., Madriz. E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Unicopli.
- De Angelis, V. (2022). *The school of dreams*. Pensa Multimedia.
- De Angelis, V. (2024). The implementation of the school's educational mission through harmonious and global human development. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 22-33. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.828>
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Linee guida per l'orientamento. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. H. Holt and Company.
- Elia, G. (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Progedit.
- Lasch, C. (2020). *La cultura del narcisismo*. Neri Pozza.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Istituto Editoriale Ticinese S. Anno. (Edizione originale *L'Enfant* 1936).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Raffaello Cortina.
- Muscarà. M. (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*. Mimesis.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford University Press.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.