

L'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensanti. Attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi

The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems

Maria Ricciardi

Researcher of General and Social Pedagogy | Department of Human, Philosophical and Educational Sciences (DISUFF) | University of Salerno | maricciardi@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ricciardi, M. (2024). The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems. *Pedagogia oggi*, 22(1), 186-193. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-24>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012024-24>

ABSTRACT

The article intends to investigate the possibility of rethinking the University as an organizational system of further, new and other educability. Consistent with the Report of the International Commission on the Future of Education (Unesco, 2021), it aims to identify the cornerstones of an educational culture aimed at building human-centered communities, both in terms of institutional and professional governance and of pedagogical and didactic habitus. The reflection is divided into three parts: the first outlines the conceptual framework of organization as a pedagogical category (Mannese, 2019); the second discusses the relationship between professional action and identity construction (Rossi, 2008); the third aims to define the University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities, starting from the epistemology of Mannese's Generative Pedagogy (2023).

Il contributo intende indagare la possibilità di ripensare l'Università come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità. In coerenza con il Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (Unesco, 2021), si propone di identificare gli assi portanti di una cultura formativa tesa a costruire comunità human-centered, sia in termini di governance istituzionale e professionale che di habitus pedagogico e didattico. La riflessione si articola in tre parti: la prima delinea la cornice concettuale dell'organizzazione come categoria pedagogica (Mannese, 2019); la seconda discute il rapporto tra agire professionale e costruzione identitaria (Rossi, 2008); la terza mira a definire l'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensanti, a partire dall'epistemologia della Pedagogia Generativa di Mannese (2023).

Keywords: university | talents | knowledge-sharing communities | generative pedagogy | organizational systems

Parole chiave: università | talenti | comunità pensanti | pedagogia generativa | sistemi organizzativi

Received: March 1, 2024
Accepted: April 8, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Maria Ricciardi, maricciardi@unisa.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'Università ha dovuto navigare in un mare di sfide legate a mutamenti sociali, tecnologici ed economici in rapida evoluzione, che hanno messo alla prova la sua capacità di mantenere un'efficace missione istituzionale.

L'Unione Europea (2021a), attraverso la Strategia Industriale e il Piano d'Azione per l'Economia Sociale (ES) 2021-2030, ha sottolineato l'importanza dell'ES come motore di una ripresa inclusiva e delle transizioni verso un'economia più verde e digitale. Nonostante il suo ruolo cruciale, il potenziale dell'ES rimane ancora sottovalutato (Commissione Europea, 2021b). Parallelamente, le Università hanno intensificato la valorizzazione della ricerca tramite *spin-off* e *start-up*, inquadrati nella Terza Missione, enfatizzando lo sviluppo umano sostenibile in linea con i principi UNESCO e la competenza *EntreComp*. Pur mirando a generare valore economico, sociale e culturale, talvolta, queste iniziative tendono a concentrarsi sull'aspetto imprenditoriale a scapito dell'impatto sui Talenti e le Comunità. Secondo uno studio di Patera (2024), i modelli sociopolitici e culturali influenzano significativamente le pratiche formative, ponendo la sfida di integrare un'educazione che promuova non solo lo sviluppo imprenditoriale ma anche quello umano e sociale.

In questo contesto, è emersa la necessità di una riflessione critica sul ruolo e sul potenziale dell'Università come spazio di educabilità innovativo ed equo. Quali sono i presupposti del profilarsi dell'Università come spazio/tempo generativo in grado di mettere in atto strategie di lungo periodo e processi trasversali per perseguire in modo integrato equità sociale e tutela ambientale nel quadro dell'Agenda 2030, sviluppo umano e comunitario, oltre che economico e politico?

Il presente contributo si propone di esplorare le possibilità di ripensare l'Università non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come un sistema organizzativo capace di generare nuove forme di apprendimento, di comunità e di *governance*, orientate alla costruzione di un futuro più equo e sostenibile. La riflessione si articola attorno alla nozione di "spazio/tempo generativo", un concetto che sottolinea l'opportunità dell'Università di fungere da catalizzatore per la formazione di Talenti (Margiotta, 2018) e Comunità pensanti (Violante *et alii*, 2021). Questo approccio si basa sulla premessa che l'educazione superiore può e deve svolgere un ruolo centrale nel promuovere una cultura formativa *human-centered*, che valorizzi il soggetto non solo in termini di competenze professionali, ma anche come persona, cittadino attivo e consapevole nel contesto di una società democratica e multiculturale.

Per indagare queste potenzialità, il lavoro si struttura in tre sezioni principali. Inizialmente, si delinea la cornice concettuale entro la quale l'organizzazione si definisce come categoria pedagogica, esplorando le implicazioni teoriche e pratiche di tale visione (Mannese, 2019). Successivamente, si analizza il rapporto tra l'agire professionale e la costruzione identitaria dei soggetti che ne fanno parte, evidenziando come le dinamiche professionali influenzino e siano influenzate dall'ambiente educativo e formativo (Rossi, 2008). Infine, si interpreta l'Università come spazio/tempo generativo, attingendo all'epistemologia della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2023) e considerando le strategie per creare un ambiente che favorisca l'espressione dei Talenti nel loro agire individuale e collettivo e, quindi, la costruzione di Comunità pensanti.

La metodologia di ricerca adottata si è avvalsa di fonti secondarie per un'analisi documentale in grado di estrarre tendenze rilevanti rispetto al tema di interesse e per offrire una visione ampia, basata sulla revisione della letteratura di settore, funzionale alla definizione del contesto e delle premesse teoriche di un progetto di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto da E. Mannese.

L'obiettivo è offrire una prospettiva innovativa sull'Università, che ne evidenzi il potenziale come agente di cambiamento sociale, culturale e ambientale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Si intende, pertanto, stimolare una riflessione critica sull'efficacia e sull'equità dell'educazione superiore, considerando le sfide e le opportunità legate all'adattamento e all'innovazione delle sue funzioni istituzionali di ricerca, formazione e cooperazione con i territori e a livello internazionale.

2. L'organizzazione come categoria pedagogica

Le radici dello studio dell'organizzazione come categoria pedagogica sono trasversali a diverse aree disciplinari. Esso coinvolge aspetti teorici, pratici e critici del sistema educativo. Si iscrive in un più generale contesto di studio delle organizzazioni del sistema educativo e del loro impatto sul processo di apprendimento e sullo sviluppo dell'agire individuale e collettivo. L'idea di organizzazione come categoria pedagogica emerge, dunque, da diverse tradizioni di pensiero, ognuna delle quali contribuisce alla comprensione di come le strutture organizzative influenzino l'apprendimento e l'educazione.

Già in "Democrazia e educazione" (1916), ritroviamo un contributo significativo all'esplorazione del ruolo delle strutture e delle organizzazioni nel contesto educativo. Il pragmatismo di Dewey sottolinea proprio l'importanza dell'ambiente e della comunità come elementi chiave nel processo educativo, suggerendo che l'organizzazione della scuola e della classe dovrebbe riflettere i principi di democrazia e partecipazione attiva. Quindi, l'organizzazione scolastica non è solo scenario di pratiche educative, essa configura anche uno spazio di lotta e trasformazione sociale. È questo il monito della "Pedagogia degli Oppressi" di Freire (1970), che ha messo in luce l'importanza delle strutture e delle organizzazioni educative nel perpetuare o nel contrastare le disuguaglianze sociali. La Pedagogia critica esplora come le strutture e le pratiche educative siano legate alle questioni di potere, identità e resistenza. L'organizzazione scolastica è concepita come un campo di battaglia dove si manifestano le dinamiche sociali, economiche e politiche.

Ricerche successive – come quelle di Hargreaves (2012), Fullan (2001), Senge (2012), Darling-Hammond (2010), Bryk e Schneider (2002), Elmore (2004) e Hattie (2009) – hanno esplorato in dettaglio l'impatto delle organizzazioni educative, indagando come la cultura organizzativa, le politiche, la leadership e i cambiamenti socio-economici influenzino le istituzioni educative.

La riflessione sull'organizzazione come categoria pedagogica non può prescindere dall'analisi delle modalità di influenza delle strutture organizzative sui processi di insegnamento e apprendimento, sulla cultura formativa.

In questa prospettiva si iscrive la definizione dell'organizzazione come spazio per un apprendimento continuo e quella del lavoro come formazione. Rossi (2008) descrive il contesto lavorativo in termini di ambiente nel quale i soggetti possono evolvere, acquisendo nuove conoscenze, costruendo la loro identità e diventando parte attiva di reti relazionali e processi complessi. Pone l'accento su una cultura organizzativa in grado di favorire l'*empowerment*, riconoscendola come risorsa fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. Potremmo affermare che Rossi interpreta la formazione come un mezzo cruciale per coltivare, potenziare e mobilitare i Talenti, valorizzando il loro contributo all'interno dell'organizzazione. Esplorando il concetto di organizzazione come spazio di educabilità e sviluppo, lo studioso enfatizza la centralità di una cultura organizzativa che promuova comunità professionali incentrate sul soggetto. Sottolinea il valore del lavoro come espressione umana, critica l'adattamento delle persone alle esigenze dell'organizzazione e sostiene la creazione di un lavoro che favorisca l'autorealizzazione e il successo aziendale. Tali istanze di "neoumanesimo organizzativo" richiedono una leadership trasformazionale che distribuisca il potere e valorizzi il benessere, con l'obiettivo di perseguire la prosperità dell'organizzazione nel complesso (Rossi, 2008, pp. 28-106).

L'investimento sulle identità personali a produrre valore (Rossi, 2008, p. 59) è fondativo della lettura pedagogica di Mannese dell'organizzazione come sistema generativo di cambiamento (2019, p. 51). Analizzare le organizzazioni come sistemi generativi significa esplorare l'aspetto antropologico del lavoro ed implica l'adozione di un approccio pedagogico interpretativo, enfatizzando l'importanza della cura e dell'umanizzazione, il passaggio dall'io al sé, l'incontro dialettico con la cultura, l'impegno umano verso l'umanità, seguendo l'idea di Heidegger e la tradizione della pedagogia della *Bildung* (Mannese, 2019, p. 51).

Come evidenziato dalla breve rassegna, la categoria di organizzazione è complessa sia semanticamente che concettualmente. A indicarne la multidimensionalità, le teorie sull'organizzazione offrono una varietà di lenti attraverso cui esaminare e comprendere le organizzazioni. Nel complesso, gli studi di settore analizzano le organizzazioni come entità indipendenti e razionali (Weber, 1922; Taylor, 1947), sistemi sociali aperti (Parsons *et alii*, 1956), strutture contingentemente razionali (Thompson, 1967; Lawrence, Lorsch, 1969), le interpretano in termini di cultura (Argyris, Schön, 1978) o come parte di "popolazioni organizzative" (Stinchcombe, 1965), secondo un approccio ecologico.

Questi modelli multidisciplinari pongono le basi per un'analisi pedagogica dell'organizzazione, sottolineando l'importanza di ricerche che concepiscano le organizzazioni e i contesti lavorativi come spazi di apprendimento e trasformazione. Si impone il ripensamento dei dispositivi educativi e formativi per valorizzare l'apprendimento situato all'interno delle organizzazioni (Mannese, 2019, pp. 52-53).

3. Tra agire professionale e costruzione identitaria

La riflessione di Mannese esamina l'intersezione tra teoria e pratica educativa nel contesto del sistema lavoro-organizzazione, ponendo l'accento sulla dimensione educativa del lavoro (Cambi, 2010; Baldacci, 2012; Rossi, 2012; Iavarone, 2013). Il concetto di lavoro come sistema generativo si incardina sulla rilevanza dell'aver cura di sé e dell'Altro. Interpretando il lavoro attraverso l'ontologia dell'"esser-ci", la pedagogia può offrire un contributo significativo all'agire educativo nel/del contesto lavoro-organizzazione (Mannese, 2019, pp. 53-55).

Sottolineando come il principio di cura educativa permetta di reinterpretare i contesti organizzativi in termini di valore e senso educativo, Mannese esplora la trasformazione concettuale dell'organizzazione da semplice proto-paradigma a "luogo dell'umano" (ivi, pp. 55-56). L'evoluzione dello studio delle organizzazioni ha condotto alla loro considerazione quali artefatti sociali destinati a trasformare valori e aspettative collettive in azioni sociali (Gagliardi, 2000). L'approccio puramente funzionale e produttivistico viene messo in discussione dalla dinamica e dall'ontologia dell'agire umano, che richiedono una visione non riduzionistica di intelligenza, apprendimento, competenze. Morelli descrive le organizzazioni come realtà in cui emergono dinamiche, creatività e progettualità, grazie alla socializzazione e alla ricorsività della conoscenza e dell'apprendimento, ponendo l'accento sulla natura soggettiva e in divenire delle competenze. Le intende come "teorie intorno al proprio mondo" (Morelli, 2009, p. 45). Le organizzazioni, pertanto, non vanno intese solo come contesti produttivi, ma come teorie viventi che riflettono il mondo umano. In questo senso, il lavoro acquista una valenza educativa e formativa. Questo cambiamento di prospettiva richiede di interpretare le competenze non solo come strumenti di lavoro, ma come espressioni dell'essere umano in relazione con il contesto organizzativo, in continuo divenire e adattamento alle esigenze di un mondo in trasformazione.

L'attuale scenario di costruzione identitaria evidenzia la prevalenza di un "io" fluido e multiforme che sfida il soggetto a mantenere una coerenza narrativa di sé, specialmente in una società che è passata da una struttura gerarchica a una reticolare, provocando un'instabilità delle identità (Rossi, 2008). Ne deriva il compito della ricerca pedagogica di studiare le organizzazioni considerandone il lato umano e relazionale, riconoscendo che l'esistenza umana, secondo Heidegger, è caratterizzata da un movimento ontologico, non statico né immobile. Quindi, l'analisi dei contesti organizzativi e di vita non può prescindere da questa comprensione dinamica dell'essere nel mondo, così rimarcando l'importanza di un approccio che valorizzi la dimensione umana e educativa all'interno delle organizzazioni (Mannese, 2019, pp. 55-56).

4. L'Università come spazio/tempo generativo

Il ripensamento dell'Università in chiave *human-centered* pone al centro i soggetti e le loro relazioni (Fabbri, Rossi, 2009) per creare ambienti che valorizzino l'apprendimento significativo e la produzione di conoscenza autentica, la creatività, la responsabilità sociale.

Per comprendere come dare forma ad uno spazio/tempo generativo, si rinviene una base teorica solida e feconda in alcuni contributi che muovono una critica alle strutture educative tradizionali e possono essere applicati al contesto dell'Università, interpretando la vita organizzativa come esperienza di formazione.

L'approccio ecologico di Bateson (1972) considera l'apprendimento e il pensiero come processi interconnessi con l'ambiente circostante. Per l'Università, ciò significa creare un ecosistema educativo dove studenti, docenti, strutture e processi organizzativi interagiscono in maniera da promuovere curiosità, scoperta e innovazione costante, mettendo in campo un apprendimento situato e incarnato. L'obiettivo è progettare

esperienze educative che immergano gli studenti in quello stato di flusso di cui parla Csikszentmihalyi (1990), dove sono completamente coinvolti e motivati dall'attività che stanno svolgendo. Implica adottare metodologie didattiche che stimolino la passione, l'autonomia e la sfida, allestendo, curando e finalizzando contesti educativi (Massa, 2004) e processi formativi alla fenomenologia dei Talenti emergente nelle contingenze. L'Università è chiamata a favorire lo sviluppo di quella comunità di pratica che descrive Wenger (1998), nella quale studenti e docenti condividono interessi e obiettivi comuni, apprendendo reciprocamente attraverso la partecipazione attiva e la condivisione di conoscenze e rafforzando il senso di appartenenza e l'identità professionale. Affinché l'Università diventi un'organizzazione che apprende nell'ottica di Senge (1990) è necessario che sia capace di evolversi continuamente attraverso i suoi successi e fallimenti, in modo funzionale ai cambiamenti esterni. Ciò richiede una cultura aperta all'innovazione, alla ricorsività e alla non linearità dei processi di apprendimento generativo (Mannese, 2023). Sono questi i presupposti per la promozione di quell'apprendimento che Mezirow (1997) definisce trasformativo del modo in cui i soggetti vedono se stessi e il mondo. Riflettere criticamente sulle proprie visioni favorisce lo sviluppo di una coscienza critica. Sulla scia della descolarizzazione di Illich (1971), ripensare radicalmente l'organizzazione dell'apprendimento può ispirare l'Università ad esplorare modalità e forme organizzative di ulteriore, nuova e altra educabilità, che superino i tradizionali confini fisici e disciplinari, rifondandosi come "non luogo" dei sistemi educativi, dove Talenti e Comunità pensanti fioriscono attraverso quel necessario tempo lungo di sedimentazione dell'apprendimento generativo (Mannese, 2016, 2023).

Sulla base della riflessione di Rossi (2008) e nella prospettiva della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016, 2019, 2023), è possibile isolare gli assi portanti di una cultura formativa orientata alla costruzione di comunità *human-centered* lungo i quali ripensare l'Università come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità. I vettori emergenti sono:

- la formazione dei Talenti e la costruzione di Comunità pensanti;
- la collaborazione, l'interdisciplinarietà e l'apprendimento generativo;
- la responsabilità sociale, la sostenibilità e l'impatto globale.

Lungo il primo asse, la *governance* dovrebbe promuovere politiche e pratiche che riconoscano e sviluppino Talenti e Comunità pensanti per la costruzione di una nuova permeabilità tra Università e territori (Gisotti, Masiani, 2023). Questo richiede un sistema di leadership che valorizzi unicità ed equità, la creazione di spazi che facilitino collaborazione, riflessione condivisa, dialogo interdisciplinare. La valutazione dovrebbe considerare anche il contributo alla vita comunitaria e al benessere collettivo. L'approccio educativo dovrebbe essere centrato sul soggetto-persona, promuovendo metodologie attive che permettano agli studenti di conoscere se stessi, sviluppare la loro voce critica (Batini *et alii*, 2023). La flessibilità dei docenti dovrebbe incoraggiare a partecipare a progetti interdisciplinari e comunitari ed enfatizzare lo sviluppo di pensiero critico, creatività, comunicazione efficace, capacità di lavorare in gruppo (Cardarello *et alii*, 2023).

Lungo il secondo asse, le forme di *governance* dovrebbero incentivare e supportare iniziative volte alla creazione di centri e laboratori interdisciplinari, il finanziamento e lo sviluppo di progetti di ricerca congiunti, programmi di studio che integrino diverse aree di conoscenza, la mobilità. L'approccio educativo dovrebbe essere progettato per incoraggiare l'apprendimento basato sulle questioni complesse, da affrontare con una varietà di prospettive e competenze. Assumendo che "la tecnica sia dell'umano e per l'umano" (Cambi, Pinto Minerva, 2023), l'uso critico di tecnologie digitali attraverso una capacità riflessiva libera e pluridisciplinare può supportare l'apprendimento collaborativo e l'accesso a risorse ed esperti globali. La valutazione dovrebbe riconoscere e premiare il pensiero innovativo, la capacità di integrare conoscenze di diverse discipline e l'impegno nella soluzione di problemi reali.

Lungo il terzo asse, l'Università dovrebbe adottare una missione chiaramente definita che enfatizzi la sua responsabilità sociale e il suo impegno verso la sostenibilità, attivando *partnership* con organizzazioni locali, nazionali e internazionali per amplificare il suo impatto sociale e ambientale. Questo implica l'integrazione di tali valori nella gestione dell'istituzione stessa, nelle operazioni quotidiane e nelle politiche di investimento, oltre nei curricula attraverso progetti di *service learning* (Bringle, Hatcher, 1995, 1996; Furco, 1996; Sandaran, 2012; Fiorin, 2016; Craveri *et alii*, 2018; Gordon *et alii*, 2022), ricerca-azione e

altre forme di impegno comunitario. L'obiettivo è formare cittadini consapevoli, capaci di agire localmente e pensare globalmente.

5. Conclusioni

L'articolo prova a esplorare l'evoluzione del concetto di educabilità universitaria, ponendo l'accento sulla necessità di adattare/innovare le istituzioni di istruzione superiore alle sfide educative contemporanee attraverso approcci *human-centered*. Ciò implica una riflessione profonda sui modelli educativi attuali e sulla necessità di strategie di lungo periodo in grado di far presa su sviluppo umano, equità sociale (Nussbaum, 2012), sostenibilità ambientale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Una visione ecologica fondata sulla speranza per il futuro delle nostre società esige, secondo Malavasi (2024), un controllo democratico su politiche socio-economiche, un impegno consapevole nell'educazione all'interno di ambienti complessi di apprendimento, un approccio giuridico che accoglie diverse interpretazioni del concetto di "diritto". "Non siamo i padroni della terra" scrive Alessandrini (2022). In quanto parte integrante dell'ecosistema globale occorre riconoscere i nostri limiti come specie. Si tratta di educare ai cambiamenti con strategie e strumenti per sviluppare capacità critica, senso civico ed ermeneutica dell'esperienza (Iavarone, 2022). Promuovere una cultura della sostenibilità significa educare alla democrazia (Sen, 2000), formare Talenti e Comunità pensanti capaci di prendere decisioni responsabili per il loro futuro e per quello del nostro pianeta.

Ispirate da un impegno globale, le "Università per la sostenibilità" (CRUI, 2019) assumono un approccio olistico e lungimirante per promuovere sviluppo economico, benessere della comunità, equità sociale e protezione dell'ambiente. L'esplicitazione degli assi portanti per il ripensamento dell'Università declina attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi, al centro di una più ampia architettura progettuale che connota la strategia di azioni della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality* di cui è Chair holder la prof.ssa Mannese. I tratti essenziali di un modello di *governance* istituzionale-professionale e di *habitus* pedagogico-didattico per un futuro educativo universitario sono delineati in coerenza con il Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (Unesco, 2021).

Dall'urgenza di un'azione collettiva per promuovere futuri di pace, giustizia e sostenibilità scaturiscono cogenti implicazioni per la ricerca, la pratica e la politica educativa. Efficacia ed equità di tale generatività pedagogica richiedono un impegno significativo per la crescita della coscienza democratica e la promozione della diversità culturale, in termini di adattamento e innovazione delle funzioni istituzionali di ricerca, formazione e cooperazione a livello locale e globale.

Nella costruzione un nuovo contratto sociale per l'educazione, le Università devono essere attive in ogni aspetto. In quanto "creative, innovative e impegnate a rafforzare l'educazione come bene comune, hanno un ruolo chiave da svolgere nei futuri dell'educazione, sostenendo la ricerca e il progresso della scienza e fungendo da partner di altre istituzioni e programmi educativi nelle loro comunità e in tutto il mondo" (Unesco, 2021, p. 11).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra: educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco, CA: Chandler Publishing Co.
- Batini F., Grion V., du Mérac E.R. (2023). Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 40-54.
- Bringle R.G., Hatcher J.A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Bringle R.G., Hatcher J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 67, 221-239.

- Bryk A.S., Schneider B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Cambi F. (2010). *La cura di se come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F., Minerva F.P. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Cardarello R., Nigris E., Salvato R. (2023). La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 17-28.
- CE. Commissione Europea (2021a). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. In <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1537&langId=en>
- CE. Commissione Europea (2021b). *Creare un'economia al servizio delle persone: un piano d'azione per l'economia sociale*. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=-CELEX%3A52021DC0778&qid=164493-7802979>
- Craveri L., Begotti T., Tirassa M., Acquadro Maran D. (2018). Il Service Learning in Università: l'esperienza di Torino. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2, 103-114.
- CRUI (2019). *Le Università per la Sostenibilità*. I Magnifici Incontri. In https://www2.cruai.it/cruai/positionpaper/PositionPaper_Tav4A.pdf
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Darling-Hammond L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Del Gobbo G., Falconi S., Mugnaini S., De Maria F. (2023). La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based. In L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 574-585). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Elmore R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fabbri L., Rossi B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorin I. (2016). *Service Learning e cambia il paradigma*. In <https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/img/47-50%20Fiorin.pdf>.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Furco A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*, 128. In <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen>
- Gisotti M.R., Masiani B. (2023). La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. *IN_BO. Ricerche E Progetti Per Il Territorio, La Città E l'architettura*, 14(18), 198-217. In <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1602/14836>
- Gordon C.S., Pink M.A., Rosing H., Mizzi S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. *Educational Research Review*, 37. In <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490>.
- Hargreaves A., Fullan M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2013). Per una pedagogia del benessere organizzativo. In E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (Eds.), *La formazione delle human resources. Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 69-86). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Illich I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Malavasi P. (2024). Educazione, coscienza ecologica, sviluppo umano. *Rivista Lasalliana*, 91, 1(325), 53-63. In <https://hdl.handle.net/10807/260435>.
- Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1). In <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/6/6>
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Margiotta U. (2018). *La formazione dei Talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (Ed.) (2004). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. In <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Morelli U. (2009). *Incertezza e organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Patera S. (2024). Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 96-106.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sandaran S.C. (2012). Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. tr. it. Milano: Mondadori.
- Senge P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Senge P.M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, NY: Crown Business.
- UNESCO (2021). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire Comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.