

Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze

Generative Pedagogy, Educational Systems and Territory between gaps, poverty and inequalities

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

Plurality and complexity of educational contexts demand education professionals “at the service” of the territory. Recent political-institutional guidelines recognize the importance of a stable placement of educational professionals in public social services. How does Generative Pedagogy theorized by E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribute to the definition of knowledge and skills of Educators and Pedagogists and their professional identity in coherence with current educational needs and the future of education? The complex and transdisciplinary epistemology of this *science of horizon* interprets the Human in its dynamic relationship with the *World-System*, promoting an educational approach that contrasts territorial gaps, social inequalities and educational poverty. The article proposes a reflection around this paradigm to highlight the strategic value of the Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems.

Pluralità e complessità dei contesti educativi rivendicano professionisti dell'educazione “al servizio” del territorio. I recenti indirizzi politico-istituzionali rendono fondamentale una collocazione stabile delle professionalità educative nei servizi sociali pubblici. Come la Pedagogia Generativa teorizzata da E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribuisce alla definizione di conoscenze e competenze di Educatori e Pedagogisti e della loro identità professionale in coerenza con i bisogni educativi attuali e i futuri dell'educazione? L'epistemologia complessa e transdisciplinare di questa *scienza di orizzonte* interpreta l'Umano nella sua relazione dinamica con il *Sistema-Mondo*, promuovendo un approccio educativo che contrasta divari territoriali, ineguaglianze sociali e povertà educative. L'articolo propone una riflessione intorno a questo paradigma per evidenziare il valore strategico del Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi.

KEYWORDS

Generative Pedagogy | Skills of educators and pedagogists | Territories | Inequalities | Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems | Pedagogia Generativa | Competenze di educatori e pedagogisti | Territori; Ineguaglianze | Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e ineguaglianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88-97 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-12>.

Corresponding Author: Maria Ricciardi | maricciardi@unisa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-12

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 02/12/2024 | **Published:** 12/12/2024

Introduzione

Il programma *Next Generation EU* non è solo un'opportunità per attuare una piena transizione ecologica e digitale, ma anche una *chance* per recuperare i ritardi storici che penalizzano l'Italia (Cardinali, 2024). L'analisi dell'Istituto Nazionale per le Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) sulle priorità trasversali nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) evidenzia come sebbene il Piano sia stato strutturato per affrontare la riduzione delle disparità tra Nord e Sud, la promozione dell'occupazione femminile e giovanile e la riduzione delle ineguaglianze di genere e territoriali, una pianificazione iniziale debole e una mancata integrazione di misure concrete pesano sul raggiungimento degli obiettivi relativi a povertà educative e ineguaglianze sociali. I divari territoriali restano particolarmente marcati, con una forte concentrazione di risorse indirizzate al Mezzogiorno, ma con una distribuzione che spesso risulta più orientata alla quantità di fondi allocati piuttosto che a risultati misurabili (Ivi, pp. 2-16).

Nel contesto delle attuali trasformazioni socio-economiche, tecnologiche e ambientali, si impone la rivalutazione del ruolo delle professioni educative e pedagogiche. La resilienza educativa diviene una missione universitaria per rimuovere le barriere culturali che limitano tale sviluppo professionale in un sistema educativo sempre più depauperato (Sandrini, 2024).

Si evidenzia la necessità di una presenza stabile e strutturata di professionalità educative nei servizi sociali pubblici, allineate con le nuove e sempre più complesse esigenze a cui tali figure sono chiamate a rispondere. La rinascita di queste professioni e lo sviluppo di competenze per affrontare le sfide del presente e del futuro sono fondamentali per contrastare l'aumento delle ineguaglianze e la crisi di fiducia nell'avvenire, soprattutto tra i giovani (CRUI, 2019).

La recente istituzione degli albi professionali per le professioni pedagogiche (Legge 55/2024) rappresenta un passo avanti ma richiede una cura normativa che non tradisca le esigenze di chi lavora nel settore e di chi beneficia dei servizi educativi (Sandrini, 2024, p. 82). Per il riconoscimento di queste professioni occorre intervenire, da un lato, sul piano socio-economico, per migliorare le condizioni lavorative spesso precarie e, dall'altro, su quello culturale-identitario, per valorizzare il ruolo educativo e formativo nella narrazione collettiva (Corbucci, Salerno & Stanzione, 2021).

La mancanza di visibilità delle professioni educative e condizioni lavorative insoddisfacenti hanno portato a un "esodo dalla professione", aggravato da scarse opportunità e un'inadeguata considerazione del loro valore sociale (Animazione sociale, 2023). La resilienza educativa richiede, quindi, un ripensamento delle politiche di reclutamento e un maggiore riconoscimento sociale e istituzionale.

La crisi delle professionalità educative è attribuibile a fattori macro-sistemici e motivazionali (Zecca, 2024). La carenza di insegnanti ed educatori, evidenziata anche dal Rapporto Unesco 2023, colpisce paesi a diversi livelli di reddito e richiede un approccio sistemico e olistico. Tuttavia, la letteratura scientifica sul tema è scarsa e la difficoltà di reperire dati certi sul fabbisogno effettivo di queste figure aggrava la situazione.

In Italia, il precariato scolastico è evidente: nel 2022, 225.000 insegnanti su 900.000 erano a contratto a termine. L'insoddisfazione è legata a salari inadeguati e a un mancato riconoscimento del valore delle professioni educative (Corbucci et al., 2021). Molti educatori scelgono il precariato scolastico per migliori condizioni contrattuali.

Nel 2024, un nuovo contratto per i lavoratori delle cooperative sociali ha previsto aumenti salariali tra il 15% e il 16%, ma molte amministrazioni pubbliche non possono adeguarsi per mancanza di fondi (Fazzi, 2024). Anche con i fondi del PNRR, la scuola sta affrontando difficoltà nel reclutamento di insegnanti, perpetuando le disuguaglianze educative (Rapporto Unesco, 2023).

Come la Pedagogia Generativa teorizzata dalla prof.ssa E. Mannese (2011, 2016, 2019, 2023) contribuisce alla definizione di conoscenze e competenze di Educatori e Pedagogisti e della loro identità professionale in coerenza con i bisogni educativi attuali e i futuri dell'educazione (Rapporto Unesco, 2021)?

L'articolo propone una riflessione intorno a questo paradigma, sul piano teorico, metodologico, euristico



ed educativo, per evidenziare il valore strategico della prospettiva scientifico-culturale offerta dal Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (Mannese, 2023), in relazione ad alcune dimensioni salienti: il modello di sviluppo, il senso dell'Umano, la formazione, le identità professionali e i contesti educativi.

1. Un *welfare* generativo

Quali sono le condizioni che abilitano le politiche alla promozione di una gestione integrata dei servizi socioeducativi in grado di unire le dimensioni qualificanti l'Umano?

Si rinvengono nel superamento dell'approccio assistenzialista, a favore della partecipazione attiva dei beneficiari nei processi di sviluppo sociale. Il principio di coinvolgimento dei destinatari degli interventi sociali, non solo come beneficiari passivi ma come agenti di cambiamento nelle proprie comunità, costituisce il fondamento del *welfare* generativo (Fondazione Zancan, 2012). Questo modello consente la rigenerazione delle risorse e rafforza l'*empowerment* individuale e collettivo. Pone al centro la persona, promuovendo politiche e interventi che favoriscono lo sviluppo di resilienza e creatività, fondamentali per affrontare le sfide della società contemporanea e migliorare la qualità della vita collettiva (Fondazione Zancan, 2012).

L'integrazione delle dimensioni sociale, sanitaria ed educativa nella gestione dei servizi è esemplificata dall'approccio multidisciplinare, per cui educatori, assistenti sociali e psicologi lavorano insieme per analizzare in maniera olistica i bisogni delle persone, con l'obiettivo di rispondere in modo coordinato alle sfide legate alle povertà educative e all'esclusione sociale (Digennaro, 2020). Le povertà educative non si riducono alla mancanza di risorse economiche, comprendono anche la carenza di opportunità di apprendimento e crescita personale. Secondo *Save the Children* (2014), la povertà educativa indica la privazione per bambini, bambine e adolescenti, della possibilità di apprendere, sviluppare talenti e aspirazioni. Mannese e Lombardi (2023) estendono il concetto di povertà educativa, declinandolo al plurale e intendendolo come esito di una disconnessione tra natura e cultura, un cortocircuito che mette in crisi il pensiero e obbliga a riformulare la questione in termini di contraddizione dell'Umano (Mannese, 2016, 2019, 2023).

In quest'ottica, infatti, diventa fondamentale distinguere tra povertà educative primarie e povertà educative secondarie (Mannese & Lombardi, 2023, pp. 4-5). Le povertà educative primarie nascono dalla mancata soddisfazione di bisogni primari e dall'impossibilità a vivere dignitosamente nel proprio territorio. Le povertà educative secondarie emergono all'interno dell'infosfera (Floridi, 2019) e sono il risultato della globalizzazione e della logica consumistica che favorisce l'omologazione e il perfezionismo. Oltre a riflettere carenze nell'accessibilità e nella qualità dell'offerta educativa, esse sono anche il prodotto di un indebolimento del pensiero critico e della capacità di scelta. Questo fenomeno è il frutto di un'epistemologia strumentale dell'educazione e della formazione, che sacrifica il pensiero generativo in favore di un approccio tecnocratico e transitorio (Mannese, 2019). Bagnall e Hodge (2018) sottolineano come tale epistemologia strumentale abbia ridotto l'educazione a una mera acquisizione di abilità e competenze, mentre Carboni (2021) rileva come essa alimenti il divario tra conoscenze scientifiche e credenze soggettive, compromettendo la costruzione di un sapere solido.

Le povertà educative secondarie sono anche il risultato di politiche strumentali che minano la dimensione democratica e promuovono un consenso acritico, rendendo difficile distinguere tra fatti e opinioni. Floridi (2019) ci ricorda che l'infosfera digitale contemporanea rappresenta uno spazio complesso e pervasivo che richiede nuove risposte pedagogiche. La sfida richiede di porre nuovamente l'Umano al centro del *Sistema-Mondo* (Mannese, 2023), con l'obiettivo di recuperare il pensiero generativo per affrontare le contraddizioni dell'Umano. Mannese (2023) propone un'epistemologia generativa che contrasta quella strumentale, ripartendo dall'uomo per ritornare all'uomo. Come sottolineato da Bodei (2016), i limiti e le contraddizioni dell'Umano diventano occasioni di riflessione e superamento. In linea con la lezione de-



weyana del “fine in vista” e richiamando il pensiero di Morin, si tratta di riconnettere natura e cultura per superare le povertà educative, partendo dalla capacità dell’uomo di “pensar-si Umano” (Mannese, 2023).

In questo quadro, la capacità dei sistemi di *welfare* di offrire soluzioni basate sulle *capabilities* individuali è essenziale per creare percorsi di autodeterminazione e sviluppo umano (Sen, 2000).

2. Plasticità dinamica e *Sistema-Mondo: l’Homo Generativus*

Il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) poggia su una riflessione intorno all’evoluzione dell’uomo contemporaneo e al suo rapporto con la conoscenza, la natura e la cultura. Attraverso le scienze umane, le neuroscienze e la fisica applicata, si sforza di comprendere l’interconnessione complessa tra biologia e teoria dei sistemi, a partire da una matrice interpretativa di stampo filosofico e fenomenologico, nutrita dei contributi di psichiatria, psicologia, antropologia, etica, economia e politica.

Nell’approccio olistico e trasformativo incentrato sulle ricerche sulla neuroplasticità, sulle teorie della mente e sulla Clinica della Formazione, ogni persona, nella sua plasticità dinamica, è *Sistema-Mondo*. Ogni pensiero è parte di questo sistema. L’esperienza della conoscenza e dell’apprendimento è processo di auto-poiesi che permette la trasformazione, dove la transizione dell’Umano diventa orizzonte naturale e culturale.

In continuità con il pensiero di Montessori, Dewey, Vygotsky, Bruner e Freire, e attraversando le teorie della conoscenza dinamica di Merzenich, Doidge e Noë, la Pedagogia Generativa pone al centro l’importanza dell’ambiente, il ruolo attivo dell’individuo e del contesto sociale e culturale per promuovere autonomia, creatività, interazione critica, cura del sé.

Questa visione integrata dello sviluppo umano nasce dall’indagine dell’apprendimento oltre i riduzionismi e la burocratizzazione imperante, stabilendo connessioni con le strutture dissipative di Prigogine, in vista della formazione di *Comunità Pensanti* (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021) in grado di riflettere criticamente e agire consapevolmente. L’invito è a un ritorno all’uomo come centro del sapere e del vivere, contrastando quell’“incultura pervasiva” che ha ridotto l’Uomo Planetario (Balducci, 1985) a entità distaccata dalla vita e dalle relazioni autentiche.

A fronte del fallimento dell’*Homo sapiens sapiens*, che con la sua presunzione ha cercato di dominare la natura finendo schiacciato dai propri errori, si profila l’*Homo Generativus*, capace di combattere le inadeguatezze del tempo, guidare la transizione evolutiva e generare forme di saperi autentici, trasformando il proprio pensiero e il proprio apprendimento (Mannese, 2023).

3. L’identità professionale di Educatori e Pedagogisti

Questa visione integrata dello sviluppo umano e la prefigurazione dell’*Homo Generativus* aprono nuove prospettive di ricerca soprattutto sul rapporto tra scuola, extrascuola, istruzione e educazione, da approfondire nella formazione di educatori e pedagogisti. Il processo di formazione della loro identità professionale si inserisce nel quadro delle sfide delineate dai paragrafi precedenti, con particolare riferimento alle povertà educative, al *welfare* generativo e alla visione della persona come *Sistema-Mondo*.

L’identità professionale è un processo dinamico di costruzione e reinterpretazione delle esperienze individuali e sociali, multidimensionale e fortemente radicato in contesti specifici. La formazione iniziale può avviarlo, se basata su esperienze sul campo supervisionate e sulla creazione di comunità di pratiche (Darling-Hammond, Hylar, 2020; Zhao, 2022). Elementi chiave per questo processo includono il benessere emotivo, la resilienza, i contesti lavorativi e di apprendistato (Day, 2018). La prima dimensione dell’identità professionale è legata alle concezioni su di sé come professionista, ovvero a valori, credenze e impegni etici. La seconda riguarda l’*agency*, la capacità di fare scelte e influenzare il proprio lavoro e la



propria identità (Eteläpelto, Vahasantanen, Hokka, Paloniemi, 2014). L'identità professionale funge da cerniera tra l'individuale e il sociale; l'apprendimento è il processo che negozia l'identità e le pratiche lavorative all'interno di contesti socio-culturali specifici (Wenger, 2006). Infine, la dimensione politica è cruciale, poiché l'identità collettiva di insegnanti e pedagogisti incorpora valori e atteggiamenti di una comunità professionale. Il senso di appartenenza al gruppo di lavoro o all'organizzazione e il ruolo percepito nella società sono determinanti (Suarez, McGrath, 2022).

Ma quali sono i fattori che incidono sul benessere personale e sociale durante il processo di formazione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti, promuovendo motivazione, senso di autoefficacia, di responsabilità e di appartenenza sia alla comunità universitaria sia alle comunità territoriali? Uno studio condotto da Zecca (2024) su studenti di Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche ha utilizzato il metodo del *Community Service Learning* (CSL) per esplorare le rappresentazioni e i valori di futuri professionisti educativi. I partecipanti sono stati coinvolti in attività sul campo, all'interno di équipe multiprofessionali, regolate da accordi paritetici tra Università, Enti locali, Scuole ed enti del Terzo Settore, con l'obiettivo di promuovere una riflessione critica sulle pratiche educative e di sviluppare competenze collaborative. Dai risultati della prima fase della valutazione di processo dal punto di vista degli studenti coinvolti, emerge la necessità di maggiori spazi di confronto e riflessione. Si sottolinea la difficoltà di interagire senza piani predefiniti e con diverse capacità didattiche. Un punto centrale riguarda la dicotomia tra educazione e istruzione, percepita come urgente ma poco risolta durante la formazione universitaria. La riflessione suggerisce che la scuola dovrebbe essere ripensata come esperienza educativa, superando il cosiddetto "falso dilemma" tra educare e istruire (Massa, 1997, p. 23). Questo tema, fondamentale per chi progetta la scuola, chiede di essere costantemente interrogato per evitare il rischio di svuotare di senso la vita scolastica. Lo studio pilota indica che le esperienze di CSL influenzano positivamente la costruzione dell'identità professionale, sebbene la consapevolezza del ruolo socio-politico e trasformativo rimanga ancora embrionale (Zecca, 2024).

Riflettendo proprio sulla dimensione politico-istituzionale del lavoro educativo, un'altra ricerca condotta da Lombardi (2024) esamina la consapevolezza dei futuri educatori riguardo alla funzione politica dell'educazione, con un focus sulla Costituzione italiana. I risultati empirici mostrano una comprensione limitata dell'importanza di tale dimensione tra gli studenti, nonostante ne venga riconosciuto il valore. Emerge la necessità di recuperare il legame tra politica e pedagogia, quale sapere implicato e consapevolmente orientato verso "scelte di valore" (p. 57).

Dall'analisi di tali riscontri, nel complesso, sembrano evidenziarsi tre aree principali circa le pratiche educative e lo sviluppo delle competenze intorno alle quali si struttura l'identità professionale di educatori e pedagogisti: bisogni formativi, valori emergenti, sfide metodologiche. Si profila la necessità di una formazione che integri teoria e pratica, con maggiore attenzione al ruolo socio-politico e trasformativo dell'educazione. Questo richiama il concetto di *welfare* generativo, che valorizza l'autodeterminazione e la partecipazione attiva, e il Protocollo O.Ge.S.O. che, come vedremo nel paragrafo dedicato a tale dispositivo, propone strumenti per coniugare crescita individuale e sviluppo collettivo. Si sottolinea l'importanza di valori quali responsabilità sociale, collaborazione e senso di appartenenza, elementi centrali anche nella visione delle *Comunità Pensanti* (descritte nel paragrafo 5). Le esperienze sul campo registrano la difficoltà di superare la dicotomia tra educazione e istruzione, evidenziando la necessità di ripensare la scuola come luogo di co-costruzione del sapere, in linea con l'approccio pedagogico generativo. Questi risultati rafforzano l'importanza di un'educazione basata sui principi della Pedagogia Generativa legati alla formazione del pensiero critico e all'esercizio della riflessione condivisa, confermando che le esperienze formative strutturate, come quelle promosse dal CSL, possono contribuire significativamente alla costruzione di un'identità professionale integrata e consapevole. Si afferma una visione dell'identità professionale che non solo risponde alle sfide educative contemporanee ma si proietta verso i futuri dell'educazione, dove il legame tra pedagogia, politica e territorio diventa sempre più centrale.



4. Il Protocollo metodologico dell'Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi - O.Ge.S.O.

I risultati dello studio di Lombardi (2024) suggeriscono la necessità di rafforzare la consapevolezza del ruolo trasformativo e politico dell'educazione. Questo implica che, oltre alla trasmissione di conoscenze e valori, l'educazione dovrebbe essere intesa come strumento politico per promuovere il cambiamento, incoraggiando gli studenti in generale e, in particolare, gli aspiranti educatori e pedagogisti a diventare agenti attivi nella società.

In questo contesto e in linea con gli orientamenti della letteratura internazionale di settore (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Darling-Hammond & Hylér, 2020; Kelchtermans, 2009; Korthagen et al., 2001; Suarez & McGrath, 2022; Zeichner, 2010; Zeichner & Bier, 2015), la metodologia del Protocollo O.Ge.S.O. proposta dalla Pedagogia Generativa – basata sui principi della *cura sui*, della valorizzazione dei talenti e della promozione della giustizia sociale – offre un quadro operativo, in termini di modello integrato e sistemico, per trasformare le esperienze di apprendimento in strumenti di cambiamento sociale.

Qual è il ruolo delle esperienze pratiche nella formazione dell'identità professionale di educatori e pedagogisti? E quali sono le implicazioni per la formazione legate al rafforzamento della prospettiva transdisciplinare?

Il metodo del *Community Service Learning* (CSL) integra l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, offrendo un approccio transdisciplinare che si allinea alle pratiche educative innovative promosse dalla letteratura internazionale. In questo ambito, infatti, Zeichner (2010) sottolinea l'importanza delle *communities of practice*, che permettono agli educatori di condividere esperienze significative e costruire collettivamente una comprensione più profonda del loro lavoro. Questi spazi collaborativi sono essenziali per rafforzare l'identità professionale e sviluppare competenze riflessive. Darling-Hammond and Hylér (2020) evidenziano che le esperienze pratiche supervisionate giocano un ruolo cruciale nella formazione degli educatori, poiché collegano la teoria alla pratica e forniscono opportunità per sviluppare competenze concrete. Inoltre, Korthagen et al. (2001) sottolineano che il processo riflessivo strutturato è centrale per costruire una comprensione critica delle relazioni tra valori personali, pratiche professionali e contesto sociale. Suarez and McGrath (2022) approfondiscono l'importanza dell'*agency professionale*, ovvero la capacità di educatori e pedagogisti di prendere decisioni consapevoli e influenzare positivamente i contesti educativi. Questa *agency* emerge dall'interazione tra persona, contesto organizzativo e politiche educative. Il CSL, con il suo focus sulla partecipazione attiva e sul lavoro in équipe multiprofessionali, favorisce questo tipo di sviluppo, anche se si rende necessario intensificare il lavoro pedagogico finalizzato alla maturazione della consapevolezza del ruolo trasformativo dell'educazione che – come emerso dai risultati dello studio di Lombardi (2024) – resta ancora debole tra gli studenti. Un ulteriore contributo è quello di Kelchtermans (2009), che esplora la vulnerabilità come dimensione centrale dell'identità professionale degli educatori. Le esperienze pratiche, incluse difficoltà e successi, possono influire profondamente sulla costruzione dell'identità professionale. Questa vulnerabilità, se affrontata con una guida riflessiva e collettiva, può diventare un'opportunità per costruire resilienza e una solida etica professionale. Infine, Cochran-Smith e Lytle (2009) propongono il concetto di *practitioner inquiry* come strumento per promuovere una formazione basata sulla riflessione critica e sulla ricerca-azione, rafforzando il legame tra pratiche educative e trasformazione sociale.

Confrontando i risultati del CSL con i contributi della letteratura internazionale emerge, dunque, l'importanza di un modello formativo che combini elementi teorici e pratici attraverso una prospettiva transdisciplinare. Zeichner e Bier (2015) enfatizzano come le esperienze di apprendimento autentiche, radicate nei contesti locali ma connesse a una visione globale, rappresentano un'impostazione efficace per la formazione degli educatori.

Il Protocollo O.Ge.S.O. si inserisce in questo quadro offrendo una metodologia che integra riflessione critica, *agency* professionale e una visione sistemica del rapporto tra educazione e territorio. Questa pro-



spettiva non solo arricchisce il metodo del CSL ma lo allinea a una visione educativa globale che risponde alle sfide del *Sistema-Mondo*. La sfida principale consiste nel creare sistemi educativi dove il soggetto possa riconoscere i propri talenti e superare i propri limiti, immaginando nuovi orizzonti e possibilità di auto-realizzazione, attraverso l'interazione con il contesto educativo.

O.Ge.S.O. è la traduzione operativa dei principi teorici della Pedagogia Generativa in pratiche orientate alla valorizzazione dei talenti e alla riduzione delle ineguaglianze, attraverso un approccio fondato sulla cura dell'Altro e sull'interconnessione tra crescita individuale e sviluppo collettivo, dove l'educazione al desiderio e alla scelta favoriscono l'autodeterminazione e l'autorealizzazione.

Si tratta di un modello operativo per la costruzione di Sistemi Educativi per contrastare le ineguaglianze, la cui configurazione si inserisce nell'ambito del lavoro della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality*, di cui la prof.ssa Emiliana Mannese è Chair holder.

Il dispositivo metodologico mira a trasformare gli ambienti di apprendimento in spazi di esplorazione dei potenziali. Le risorse educative che lo compongono sono ispirate, tra l'altro, dalle ricerche di Demetrio (1996), Batini e Salvarani (1999), Consolini (2002) e sono finalizzate all'allestimento di contesti educativi e di conoscenza in grado di stimolare creatività, pensiero critico e costruzione intenzionale di progetti di vita. Il modello si delinea a partire dalle esperienze di ricerca sul campo condotte dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale di cui è responsabile scientifico E. Mannese, tese allo studio dell'apprendimento generativo e delle modalità per creare sistemi organizzativi efficaci.

Il Protocollo costituisce un insieme sistematico di procedure, linee guida e regole, configurato per adattarsi alla diversità di contesti educativi e per affrontare le sfide della complessità educativa contemporanea e futura. Nella sua flessibilità e dinamicità, lo strumento si propone di indirizzare e regolare la realizzazione di progetti educativi mirati, personalizzati e contestualizzati, con un approccio scientifico rigoroso. Funge, dunque, da guida pratica per docenti, dirigenti scolastici e professionisti dell'educazione, offrendo un insieme di piste di lavoro per favorire l'innovazione e l'efficacia nei contesti educativi.

5. Dalle comunità educanti alle *Comunità Pensanti*

Il Protocollo O.Ge.S.O. promuove la trasformazione delle istituzioni educative in *learning organizations*, in cui l'apprendimento favorisce il cambiamento sia individuale che collettivo (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990). Promuovendo pratiche educative innovative e personalizzate, questo approccio, che incorpora le teorie riflessive di Schön (1983), mira a sviluppare visioni condivise e sistemiche dei futuri educativi. La Pedagogia Generativa, quindi, non solo promuove un ambiente in cui si valorizzano i talenti, ma agisce anche come catalizzatore per la creazione di reti collaborative capaci di apprendimento organizzativo (Boffo, 2024) per affrontare in modo integrato le sfide educative, socio-economiche e politico-culturali.

Estendere il processo formativo ai territori – coinvolgendo tutti gli attori della comunità educante, inclusi istituzioni pubbliche, famiglie, enti privati e no-profit – vuol dire costruire alleanze intersettoriali in cui la scuola diventa nodo cruciale di un sistema di *welfare* generativo, basato sulla partecipazione collettiva, la corresponsabilità e la cooperazione tra pubblico, privato e società civile. Ciò significa garantire un approccio integrato e complesso in cui le politiche sociali ed educative si radicano nel contesto territoriale specifico. Questo permette di coordinare interventi a livello micro e macro, rafforzando l'interconnessione tra i vari attori del *welfare* per superare frammentazioni sociali e istituzionali.

Introducendo il concetto di "*cit   educative*", nel Rapporto Faure (1972, p. 265) si sostiene che la responsabilità educativa non dovrebbe essere delegata esclusivamente alle istituzioni scolastiche, ma condivisa da tutti i gruppi sociali, associazioni e comunità locali. La comunità educante, quindi, rappresenta una declinazione specifica della più ampia "società educante", ma con una forte dimensione territoriale e locale, in cui la crescita della comunità è legata alla promozione delle sue componenti attraverso un'educazione intenzionale, pianificata e consapevole (Zamengo & Valenzano, 2018). Se la comunità educante è un con-



cetto che si sviluppa nel solco del ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione emerso tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, in seno al dibattito sull'educazione permanente e la descolarizzazione, la *Comunità Pensante* ne rappresenta un'evoluzione. Essa designa, infatti, l'impegno comunitario in una riflessione condivisa e critica sulle pratiche educative e sul loro impatto. Mentre la comunità educante coinvolge attivamente tutti gli attori educativi di un territorio nella crescita delle nuove generazioni, la *Comunità Pensante* va oltre, promuovendo un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo. Nell'accezione deweyana, la comunità non si limita alla semplice trasmissione di conoscenze, ma diventa luogo in cui si sviluppa un'intelligenza diffusa grazie alla partecipazione attiva e alla capacità di discutere criticamente gli scopi comuni (Dewey, 1973).

La *Comunità Pensante* si fonda sulla costruzione di una riflessione metacognitiva e democratica. Come evidenziato nella *Philosophy for Communities* di Lipman (2005), utilizza il dialogo come strumento per promuovere la crescita individuale e collettiva, basando il suo operato su principi di ragionevolezza e decentramento riflessivo per la comprensione reciproca e la co-costruzione di significati condivisi.

La *Comunità Pensante*, quindi, non si limita a educare, ma si configura come un ambiente in cui il pensiero critico, il dialogo aperto e la riflessione sui fini educativi diventano centrali per affrontare la complessità e creare una democrazia partecipativa fondata sull'apprendimento generativo. Rappresenta idealmente un punto di arrivo, incarna il momento culminante di un processo ricorsivo, mai definitivamente compiuto, di co-creazione di futuri equi, giusti e sostenibili.

Bibliografia

- Animazione sociale. (2023). Arginare l'esodo dalla professione educativa. Documento di base dell'Agora delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio 2023). *Animazione sociale*, 362(3), 17-28.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of the Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (tr. it. *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano 1998).
- Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, 13-34.
- Balducci, E. (1985). *Luomo planetario*. Camunia.
- Batini, F., & Salvarani B. (1999). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, 6.
- Bodei, R. (2016). *Limite*. Il Mulino.
- Boffo, V. (2024). Apprendimento organizzativo. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di Pedagogia generale e sociale*. Scholé - Morcelliana.
- Carboni, C. (2021). Il knowledge gap e come contrastarlo. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 28-36.
- Cardinali, V. (2024). Il difficile percorso delle priorità trasversali nel PNRR: genere, disuguaglianze, territorio. *Paper*. INAPP. Retrieved September, 2022, from <https://oa.inapp.gov.it/items/743890f8-1113-4207-ad21-8bf33b1c6320>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Consolini, M. (2016). Entrepreneurship education and "career management skills" development within schoolwork alternance. *Ricercazione Six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education Special Issue On The Integration Of School, Training And World Of Work*, 8(1), 117-131. Francesco Pisanu, IPRASE.
- Corbucci, M., Salerni, A., & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifeworld Learning*, 17(38), 258-281.
- CRUI (2019). *Audizione presso la VII Commissione del Senato. Indagine conoscitiva per la ridefinizione dei profili e degli ambiti occupazionali delle figure di educatori e di pedagogisti*. https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/documento_evento_procedura_commissione/files/000/001/675/CRUI_9.5.2019_.pdf.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.



- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In P. Schutz, J. Hong, F.D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Springer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere* (1927, tr. it.). La Nuova Italia.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare.it*, 20(3), 37–52.
- Etelapelto, A., Vahasantanen, K., Hokka, P., & Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (vol. 2, pp. 645-672). Dordrecht: Springer.
- Faure, E. (Ed.). (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Armando.
- Fazzi, L. (2024). *Rien ne va plus? Il nuovo accordo sul contratto nazionale dei lavoratori delle cooperative sociali*, Osservatorio nazionale sulle politiche sociali. <https://www.welforum.it/rien-ne-va-plus-il-nuovo-accordo-sul-contratto-nazionale-dei-lavoratori-delle-cooperative-sociali/>
- Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà - Rapporto 2012*. Il Mulino.
- Fondazione Zancan (2015). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà*. Rapporto 2015. Il Mulino.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Retrieved September, 2022, from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55, “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali” (2024, 8 maggio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (95), 1–6. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2024/04/23/95/sg/pdf>.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero* (tr. it.). Vita e Pensiero.
- Lombardi, M.G. (2024). The Institutional Political dimension of educational work between the history of education and Generative Pedagogy. *Pedagogia oggi*, 22(1), 55-61.
- Lombardi, M. G. (2024). Le povertà educative: una sfida pedagogica per le comunità pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 4-5.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016c). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo: Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa MultiMedia.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Sandrini, S. (2024). Resilienza educativa. Una missione universitaria per le professioni pedagogiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 82-91.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino*.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. Basic Books (tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993).
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. Double-day Publishing, New York (tr. it. *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 1992).
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, 267. OECD Publishing.
- UNESCO (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>.



- Mannese, E., Violante, L., & Buttafuoco, P. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Pensa MultiMedia.
- Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche pedagogiche*, 208, 345-364.
- Zecca, L. (2024). Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research. *Pedagogia oggi*, 22(1), 40-46. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-05>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- Zeichner, K., & Bier, M. (2015). Opportunities and pitfalls in the turn toward clinical experience in US teacher education. In E. R. Hollins (Ed.), *Rethinking field experiences in preservice teacher preparation* (pp. 20-46). Routledge.
- Zhao, Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in their Professional Development. *Frontiers in psychology*, 13, 913708.

