



UNESCO Chair

Generative Pedagogy and Educational Systems
to Tackle Inequality

Chair holder: prof.ssa Emiliana Mannese



unesco

Chair



SIGILLO DI MERITO

Dialogo interculturale - inclusione sociale



Vol. 7, n. 1, 2025

ISSN 2704-873X

AP



Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A

Università degli Studi di Salerno

Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese — Chair holder UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Vicedirettore

Maria Grazia Lombardi — Scientific Coordinator UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Comitato Editoriale

Francesca Antonacci – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Roland Benedikter – Eurac Research, Chair holder UNESCO on Interdisciplinary Anticipation and Global- Local Transformation

Patrizio Bianchi – Portavoce Cattedra Unesco, Chair holder UNESCO on Education, Growth and Equality

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata

Comitato di Revisione

Luca Agostinetti (Università degli Studi di Padova), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno), Antonella Coppi (Università Telematica degli Studi IUL, Firenze), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria), José Gómez Galán (Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico), Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata), José González-Monteagudo (Universidad de Seville), Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo), Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara), Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari), Sofia Montecchiani (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara), Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena), Mimmo Pesare (Università del Salento), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo).

Comitato Scientifico

Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno), Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo), Luca Bianchi (Direttore SVIMEZ), Carlo Carboni (Università Politecnica delle Marche), Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre), Mauro Ceruti (Libera Università di Lingue e Comunicazione — IULM), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Giordano (Temple University of Philadelphia, Università degli Studi di Siena) Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marco Impagliazzo (Università degli Studi Roma Tre), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona), Paolo Orefice (Chair holder UNESCO on Human development and culture of peace), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Massimo Recalcati (Psicoanalista), Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise), Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Maurizio Sibillio (Università degli Studi di Salerno), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Rosanna Tammara (Università degli Studi di Salerno), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila).

Staff

Raffaella Marigliano - Università degli Studi di Salerno

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it
redazione@attualitapedagogiche.it
info@attualitapedagogiche.it

Pedagogia e Orientamento Generativo. Costruire Comunità Pensanti Editor: prof. Giuseppe Elia

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

La Generatività come co-costruzione di una nuova idea di convivenza

Giuseppe Elia

Professore Onorario di Pedagogia Generale e Sociale

Università degli Studi A.Moro-Bari

Articoli

Educare all'*impensabile*. Generare comunità nel deserto del senso

Chiara Agagiù

Enkrateia e benessere organizzativo al tempo dell'IA

Gennaro Balzano

Povertà educativa e benessere sociale. Riflessioni pedagogiche nell'oggi

Vito Balzano

Apprendimento e orientamento generativo: nuove frontiere della pedagogia contemporanea per un attivo coinvolgimento degli studenti

Sabrina Lucilla Barone

Coaching as a Transformative Practice in Higher Education: Enhancing Soft Skills among Master's Students

Susana Adelina Amoira Bastos, Graziella Falcone, Ana López Cotobal

Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro

Vanessa Bettin

Dal desiderio alla trasformazione: L'Arcobaleno del Desiderio e la Clinica della Formazione come dispositivi pedagogici

Massimiliano Bozza

Pedagogia Trasformativa nella Formazione degli Insegnanti in Europa: Gestione Umanistica per le Competenze Interpersonali nel Campione spagnolo e finlandese

Virginia Caliciotti, Ema Di Petrillo, Kai E. J. Schleutker

Competenze trasversali, *empowerment* e Orientamento generativo per la valorizzazione dei talenti, alla Andrea Bocelli Foundation: i progetti per *under 26* del programma "ABF Globalab"

Paola Caselli, Sofia Paradisi, Marta Tempesti

Traiettorie storico-pedagogiche per orientare alla libertà dei valori generativi di comunità Umane, solidali e responsabili

Maria Chiara Castaldi

Superare gli stereotipi di genere: digital learning e pedagogia generativa per un orientamento professionale inclusivo e autodeterminato

Anna Cavallaro

Una comunità pensante in azione: tra simbolismo e gusto

Valentina Chiriatti, Donatella Donato, Carlos Ramón Olano

Colmare le distanze: Migliorare la formazione degli insegnanti attraverso le soft skill in Italia e Finlandia

Fabiana Coluzzi, Vincenzo Galatro, Kai Schleutker

Vol. 7, n. 1, 2025

Una collaborazione fra enti territoriali e istituti scolastici per promuovere progetti inclusivi. Il contributo del Laboratorio Teatrale Integrato

Piero Gabrielli

Eleonora Ferracci

Il Centro di Bilancio di competenze e orientamento alla carriera: un hub di attività all'Università di Foggia

Francesca Franceschelli

Le Arti Marziali come percorso educativo per contrastare le disparità di genere femminili

Giuseppe Giardullo

Intersezioni generative tra meritocrazia e transdisciplinarietà. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico delle Comunità Pesanti

Maria Grazia Lombardi

Tornare a Pensarsi Umani per affrontare la sfida delle povertà educative

Raffaella Marigliano

Riflessioni sulle povertà educative da un punto di vista pedagogico: aspetti paradigmatici

Maria Federica Paolozzi

Contrastare le ineguaglianze: tra cura autentica, territori educativi e sistemi organizzativi generativi di giustizia sociale

Maria Ricciardi

Promozione della genitorialità positiva: un percorso di ricerca-azione e formazione in Piemonte

Faustino Rizzo

Sui binari dell'eguaglianza: una Pedagogia a servizio degli ultimi

Antonia Rubini, Mariacarmela Anelli

"Navigare il cambiamento": un approccio generativo alla transizione scuola-università

Melania Talotti

Sostenibilità e formazione nei contesti generativi

Chiara Urbani

Presentazione
di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Con grande emozione apro il VII numero della Rivista Attualità Pedagogiche, di recente accreditata in Fascia A per l'Area 11 D/1 e D/2.

Un risultato importante per una Rivista che ha inteso porsi, fin dal suo primo numero, come manifesto culturale – oltre che pedagogico – in grado di interpretare la complessità dell'Umano e proporsi come spazio democratico di conoscenza capace di costruire Comunità Pensanti.

“Pedagogia e Orientamento Generativo. Costruire Comunità Pensanti”, dunque, non è solo il titolo di questo numero, ma un percorso di crescita, di formazione e di confronto democratico che ha accompagnato i giovani ricercatori della I edizione della Summer School, diretta dalla professoressa Maria Grazia Lombardi nell'ambito della I edizione del Festival “Pedagogia Generativa e Comunità Pensanti”.

L'Editor di questo numero è il Professore Giuseppe Elia, Professore Onorario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, intellettuale del nostro tempo che con i suoi studi e le sue ricerche ha consegnato alla comunità pedagogica una teorizzazione educativa fondata sul rapporto tra pedagogia e politica in grado di *perseguire l'autenticamente umano*.

Lo ringrazio per aver interpretato, nel suo editoriale, la generatività “come co-costruzione di una nuova idea di convivenza” e lo ringrazio per la sua vicinanza umana, oltre che scientifica.

Attualità Pedagogiche continua e continuerà nel difficile e delicato lavoro di raccontare scientificamente la teoria dell'Apprendimento Generativo, teoria e pratica che ho faticosamente costruito su un costrutto scientifico solido ed in continua evoluzione grazie al mio gruppo di ricerca che non ringrazierò mai abbastanza.

Vi auguro buona lettura

Emiliana Mannese

Editoriale

di
Giuseppe Elia

*Professore Onorario di Pedagogia Generale e Sociale
Università degli Studi A. Moro – Bari*

LA GENERATIVITÀ COME CO-COSTRUZIONE DI UNA NUOVA IDEA DI CONVIVENZA

I saggi presenti in questo numero della Rivista Attualità Pedagogiche, dedicato al tema *Pedagogia e Orientamento Generativo. Costruire Comunità Pensanti*, partendo da prospettive diverse di campi di ricerca e di esperienze di vita, provano a tracciare linee di contatto e approfondimento con l'idea di *benessere sociale*, a promuovere un apprendimento partecipativo e trasformativo, in cui la conoscenza diventa una risorsa fluida e uno strumento di emancipazione personale e collettiva; a ridurre disuguaglianze sociali e povertà educative, rendendo l'educazione uno strumento di inclusione e trasformazione sociale.

Nel Rapporto CENSIS del 2024 si afferma che [...] “lo sviluppo economico, sociale e del benessere personale matura e diviene concreto nelle società capaci di aprirsi al nuovo, di spezzare il recinto, di esplorare nuovi confini, di accogliere nuovi innesti, di correre nuovi pericoli” [...].

Si tratta, come richiamato dalla Iavarone, di “delineare modelli innovativi e sostenibili per governare i cambiamenti del tempo presente, così gravidi di fragilità ma anche di opportunità, accelerati dalle crisi globali” (2022).

Ne consegue che l'essere umano nel corso del suo sviluppo è soggetto a un divenire che gli domanda di tendere, con libertà e creatività, a un *telos* favorendo la costruzione della propria identità personale nell'intreccio delle storie individuali e sociali con cui si trova a interagire in una dinamica di benevolenza e di amore per l'altro. Si realizza, altresì, la necessità di una riflessione pedagogica e educativa urgente, rispetto alla crisi antropologica, che interpelli l'istanza di una formazione integrale della quale i sistemi formali, non formali e informali sono chiamati a farsi interpreti e promotori all'interno di una rinnovata *paideia* culturale.

Come è facile arguire, il lavoro del pedagogista non è soltanto di tipo teoretico. L'indagine pedagogica ha da privilegiare il nesso teoria-prassi; quindi, ha da avvalorare il rapporto tra ricercatore e lavoro educativo. La “costruzione pedagogica” dell'ambiente, nelle sue varie diramazioni settoriali, non può prescindere dal contributo che la prassi educativa offre per la migliore comprensione dei problemi (Elia, 2016).

Si tratta di lasciarsi coinvolgere dalla pratica del vivere, per poi procedere con cognizione di causa all'introduzione di alcune variabili, che possano secondare la trasformazione dello spazio esperienziale preso in esame.

In tale contesto, quando si sceglie di assumere la sfida di un'analisi pedagogica più disposta a individuare nuove prospettive progettuali, la complessità e l'ampiezza delle domande che popolano la vita di ciascuno e attraversano il nostro momento storico, sempre più chiaramente si mostrano interconnesse con la fiducia di un rinnovato rapporto tra bisogni umani di rinnovamento e l'educazione.

Esse lasciano intravedere la possibilità di poter comporre l'unitarietà e la totalità dell'uomo con la pluralità delle scelte e delle opzioni educative, analogamente significative sul piano dell'impatto civile, etico, sociale, comunitario.

In particolare, entro l'orizzonte della pedagogia, l'attenzione dell'educazione va alle peculiari connotazioni dell'*agire politico*, intendendo con ciò una processualità formativa che abbia il suo fulcro in due "luoghi" specifici dell'educare: l'uno relativo alla progressiva e consapevole assunzione dell'idea di "comunità politica", quale luogo in cui maturare ragioni comuni di vita; l'altro relativo al discernimento del bene comune nella società pluralistica. Un'educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell'esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile ad individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d'ambito e la tensione verso il bene di tutti. Di qui il richiamo alle comunità pensanti in quanto in grado di comprendere che "oggi, il contesto di ogni conoscenza politica, economica, antropologica, ecologica è il mondo stesso"; per questo ogni politica educativa dell'era digitale e planetaria deve essere "inquadrata in questa cornice umanistica: umanesimo della cura e umanesimo planetario" dove l'engagement di ogni operatore, il suo "punto archimedeo", deve consistere nel "legare le conoscenze, per affrontare un mondo complesso e per legarci ancora più consapevolmente, solidalmente e creativamente in un destino comune".

"Le *Comunità Pensanti* rappresentano l'ideale verso cui tendere: società in cui l'educazione e l'azione politica sono profondamente interconnesse, dove l'educazione non è vista solamente come un processo formale che si svolge in contesti istituzionalizzati, ma come un fenomeno continuo che permea tutti gli aspetti della vita civica e politica" (Mannese, 2023).

Un agire educativo e responsabile che, per dirla con Ricoeur, è "carattere internazionale della persona libera, consapevole di poter dare inizio a un nuovo corso di eventi per i quali la valutazione di azioni ritenute buone si trasforma in maturità etica, sollecitudine per l'altro all'interno di istituzioni giuste" (Ricoeur, 1997).

Un'attenzione alla generatività sociale di una comunità o di un territorio, cioè alla sua capacità "di fare rete e di mettere al centro il valore del lavoro insieme, per rispondere, come afferma Triani, in modo corresponsabile al diritto di ciascuno all'educazione e al contrasto delle vecchie e nuove povertà educative" (Triani, 2021).

Ripensare una nuova idea di convivenza, di inclusione, significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e no, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

Accogliere la prospettiva culturale e sociale dell'inclusione implica il riconoscimento, l'accettazione e la gestione della diversità nella consapevolezza che la costruzione dell'identità di ogni persona richiede l'accettazione e la conferma della sua individualità, richiede, altresì, sempre e comunque l'adozione dell'ottica del cambiamento, una trasformazione evolutiva sia del singolo soggetto, sia dei contesti istituzionali, al fine di individuare nuove condizioni di vita e di convivenza. Un Paese democratico dovrebbe rappresentare le moltitudini delle soggettività che convivono.

La formazione è quindi generativa in quanto sviluppa nuovi scenari orientando l'azione del soggetto, rendendolo capace non solo di "far emergere" nuove idee ma anche di immaginare e prefigurare il futuro, di costruire ponti ed alleanze con l'altro.

La generatività rappresenta la lotta contro la stagnazione che in questo momento colpisce i soggetti, le istituzioni e le organizzazioni. Essa si muove contro l'idea di una realtà immodificabile in cui il soggetto è tutto proiettato in sé stesso perché la sua linfa vitale sono l'alterità e la differenza, ponendo le basi per un principio di uguaglianza e di emancipazione di ogni singolo soggetto umano.

D'altro canto, per la pedagogia è impossibile prescindere dall'indagine sulla dimensione politica del contesto sociale in cui l'uomo, al quale si rivolge, vive e opera. Ciò in quanto essa ha il compito di soppesare le molteplici contingenze per poter avviare, promuovere e tutelare l'integrità della persona nei vari campi esperienziali. Nasce da tali motivi l'interesse pedagogico per la politica, ovvero l'aspetto politico della riflessione pedagogica.

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data (Elia, 2021).

Riconoscere l'altro in quanto persona significa anche essere responsabili nei suoi confronti. Quello che si attiva nella relazione è, di fatto, anche un rapporto di responsabilità, di reciproca presa in carico poiché la dinamica che si innesca è quella dello scambio che può realizzarsi solo se esiste il rispetto dei ritmi, delle debolezze, delle capacità e delle potenzialità dell'altro.

Si pone indubbiamente "la centralità della persona come fine in sé e l'urgenza di costruire uno spazio pubblico entro cui quelle stesse persone possono vivere insieme, arginando lo sfilacciamento dei legami sociali e coltivando interazioni reciproche e generative" (Zamengo, 2022).

Il filosofo Costantino Esposito in un suo recente volume dal titolo *Il Nichilismo del nostro tempo* scrive:

"tra la vita e il suo significato sembra essersi consumato un divorzio consensuale: la vita è identificata con il nudo valore di sé stessa, come un istinto di autoaffermazione; e il significato è ridotto a un'incerta costruzione culturale, fatta di ciò che vorremmo essere, di ciò a cui crediamo di aver diritto, di ciò che il sistema sociale ci presenta come un obbligo" (Esposito, 2021).

Avvertire l'esigenza di formare persone, donne e uomini, competenti nell'umano significa educare alla responsabilità, alla partecipazione, alla solidarietà, alla tolleranza, al rispetto della tradizione, all'inclusione, al dialogo, alla prossimità, al realismo, alla comprensione del sé storico.

La ricerca pedagogica è chiamata a nuove sfide e a promuovere nuove soluzioni sul piano educativo e formativo.

In un dialogo tra lo scrittore Ferdinando Cotugno, (recentemente per la casa editrice Guanda, ha scritto *Tempo di ritorno*) e Safran Foer, esperto di ambiente, si afferma: “Non ci può essere nessuna battaglia per il pianeta senza affrontare la lotta alle disuguaglianze”. E l’esperto: “Abbiamo perso la capacità di parlare di qualsiasi argomento in maniera generativa. È il mondo dei social, quello in cui vince chi è più assertivo: non c’è futuro. Il progresso richiede il dubbio, la capacità di mantenere la mente aperta, la disponibilità a guardare fuori da noi stessi”. Su quest’ultima considerazione si pone anche Simona Ruffino, studiosa di neuroscienze, che in un testo recente: *Non tutto è come appare*, Apogeo, asserisce il diritto all’imperfezione come elemento necessario. “Negli aspetti più banali, i social hanno istigato a voler sembrare perfetti. Mi sembra urgente dire che la differenza è parte integrante di noi. Essere perfetto non appartiene all’uomo, viviamo in un mondo altamente imperfetto: è ora di assecondare di più la valorizzazione delle esperienze”.

Possiamo, infine, richiamare i significativi contributi di *pedagogia civile* che emergono dai volumi scritti da Ernesto Maria Ruffini: *Uguali per Costituzione e Più Uno* nei quali traspare il senso e l’urgenza di una politica come comunità di soggetti insostituibili e di una politica per l’uguaglianza.

Di fronte a fenomeni educativi *nuovi ed inediti* che emergono nella sfera sociale, economica e politica, l’antica mediazione pedagogica sui fini, sul senso dell’educazione deve rimettersi in discussione per far emergere l’autonomia progettuale della pedagogia: la sfida è coniugare educazione e prassi del vivere comune, siano esse espresse nella costruzione dell’*ethos* civile, nella comunicazione o nello scambio economico. “Bisognerebbe introdurre, afferma Morin, nella preoccupazione pedagogica il vivere bene, il saper vivere, l’arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell’anonimato, della meccanizzazione nella quale l’essere umano è trattato come un oggetto, nell’accelerazione generale” (Morin, 2015).

Bibliografia

Costantino, E. (2021). *Il nichilismo del nostro tempo*. Roma: Carocci.

Cotugno, F. (2025). *Tempo di ritorno*. Milano: Guanda.

Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.

Elia, G. (2021). L’educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In L. Violante, P. Buttafuoco, & E. Mannese (a cura di), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. PensaMultimedia.

Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l’Homo generativus*. Lecce: PensaMultimedia.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Cortina.

Ricoeur, P. (1997). *La persona* (trad. it.). Brescia: Morcelliana.

Ruffini, E. M. (2025). *Più uno*. Milano: Feltrinelli.

Ruffini, E. M. (2024). *Uguali per Costituzione*. Milano: Feltrinelli.

Ruffino, S. (2025). *Non tutto è come appare*. Milano: Apogeo.

Triani, P. (2021). Può la scuola aprirsi al territorio e restare identica? *Pedagogia e Vita*, 79(3), 102-114.

Zamengo, F. (2022). La comunità educante come possibile comunità politica. *Pedagogia e Vita*, 80(3), 198-205.

ARTICOLI

Educare all'*impensabile*.
Generare comunità nel *deserto* del senso

Educating to the *Unthinkable*.
Generating Communities in the *Desert* of Meaning

Chiara Agagiù

Università del Salento, Italia, chiara.agagiu@unisalento.it

ABSTRACT

Viviamo e attraversiamo tempi che non sembrano più adeguatamente descritti quando vengono definiti catastrofici. La sensazione generale che le cose abbiano – quasi – raggiunto il limite è onnipresente. Cosa fare quando sembra impossibile *progettare* e ogni speranza davanti alla minaccia apocalittica non può che apparire illusoria?

Se è più facile immaginare la fine del mondo che la fine del capitalismo (Fisher, 2009), educare all'*impensabile* significa praticare un dovere analitico, che è quello di non negarlo o anestetizzarlo, ma di renderlo *generativo*. Attraverso un approccio integrato ed ecologico la riflessione ruota intorno alla categoria dell'*impensabilità* (Ghosh, 2016) al cospetto delle «apocalissi» contemporanee. Quali dispositivi per rigenerare paesaggi mortificati, sistemi simbolici depauperati, immaginari dis-identificanti e ripartire dal peggio?

Il percorso, idealmente diviso nelle due sezioni *desertificazioni culturali/ambientali*, si inserisce nel Campo 1. della Filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano, nello studio della *soggettivazione globale*; 2. della ricerca artistica, sociale e culturale sulle esperienze di *riparazione simbolica* in «Comunità Pensanti» che operano a contrasto del disinvestimento rappresentativo come urgenza pedagogica contemporanea.

ABSTRACT

We live in and go through times that no longer seem adequately described when they are called catastrophic. The general feeling that things have – almost – reached their limit is omnipresent. What to do when it seems impossible to plan and any hope in the face of the apocalyptic threat can only appear illusory? If it is easier to imagine the end of the world than the end of capitalism (Fisher, 2009), educating about the *unthinkable* means practicing an analytical duty, which is not to deny or anesthetize it, but to make it *generative*. Through an integrated and ecological approach, the reflection revolves around the category of *unthinkability* (Ghosh, 2016) in the face of contemporary «apocalypses». What devices to regenerate deadened landscapes, impoverished symbolic systems, dis-identifying imaginaries and restart from the worst? The course, ideally divided into the two sections *cultural/environmental desertification*, fits into the Field 1. of Lacanian-oriented Philosophy of Education, in the study of *global subjectification*; 2. of artistic, social and cultural research on experiences of symbolic repair in «Thinking Communities» that work against representational disinvestment as a contemporary pedagogical urgency

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Filosofia dell'educazione; Teoria della soggettivazione; Generatività; Ecologia; Arte di Comunità

Philosophy of Education; Subjectivation Theory; Generativity; Ecology; Community Art

INTRODUZIONE

Per contribuire a una riflessione sul costruito delle «Comunità Pensanti» come luoghi-vissuti che esplicitano una funzione educativa e aggregativa, si propone un accostamento proficuo tra il paradigma della *generatività* proposto da Mannese (2023a) e quello della *trasformatività* che fonda le basi di un approccio psicopedagogico di orientamento dinamico, che rifiuta ogni forma di atrofizzazione o narcosi dell'io (Pesare, 2018; 2023). Si parte infatti dal considerare la pedagogia come scienza liminale (Mannese, 2021) e secondo una prospettiva generativa per la quale la formazione non è solo-prassi educativa, quanto una pratica *esistenziale* che consente all'essere umano di rideterminare costantemente il proprio progetto di vita. È necessario però emendare ogni forma di innatismo che vede il soggetto come depositario genetico di una supposta eredità, e assumere che sia la contaminazione il nucleo di ogni produzione di soggettività. Da questa prospettiva l'educazione al patrimonio culturale – materiale e immateriale – si fa campo dinamico di educazione alla risposta, dove i significanti culturali sono sottoposti a reagire con plasticità alle sollecitazioni contemporanee. Di qui, la *soggettivazione* si definisce come l'iscrizione di un *discorso su un corpo* – termine tecnico che rimanda alla matrice foucaultiano-lacanianiana della nozione – intendendo il *discorso* come l'insieme delle identificazioni e delle simbolizzazioni che si sommano e trasformano in una data identità culturale. L'ecologia dei Registri lacaniani, visualizzati nella figura del Nodo Borromeo, consente – teoreticamente e clinicamente – di ragionare intorno al «deserto del senso» ripartendo proprio da un'insistente domanda sulla *soggettivazione*. Su questo versante, si fa riferimento ai presupposti teorici ed epistemologici che fondano una Filosofia dell'educazione di orientamento lacanianiano estraendo una metodologia che si avvale di strumenti clinici e teoretici nello studio della soggettività contemporanea e nell'analisi della tenuta dei rapporti tra soggetto e istituzioni al cospetto delle «apocalissi culturali» contemporanee¹. L'attenzione alle varie forme di *progettualità*, costruito che fonda le basi di ogni ricerca pedagogica che possa definirsi tale, si propone dunque di assumere uno sguardo attento alle dinamiche inconscie che permeano le relazioni sociali a livello *transindividuale*, con particolare riferimento a quei contesti di strutturazione informale delle risposte socioculturali in grado di generare coesione sociale, fuori delle logiche strumentali dell'industria culturale (De Luca, 2023). Le progettualità di *rigenerazione*, quando non meramente utilitaristiche, laddove si configurino nei termini di *produzioni di desiderio*, sono spesso capaci di ristrutturare retrospettivamente paesaggi e immaginari e trasformarsi in comunità di destino. La partecipazione delle comunità basata sui bisogni effettivi di un territorio, che chiede di essere rigenerato, richiama con forza le sensibilità culturali e artistiche e a riflettere e sperimentare una nuova postura dell'intervento pedagogico che fuoriesce dalle logiche del marketing territoriale o della sola istruzione (De Luca, 2023), nella visione di una *produzione culturale* intesa come *produzione di senso* e processo di risignificazione, che non esiste se non in presenza di una comunità di riferimento e di un universo di valori condiviso in cui quella comunità si riconosce, e *desidera* operare per migliorare le proprie condizioni di vita (Ellerani, 2020; Ricciardi, 2022). Questo approccio, che mira a riportare artisti ed educatori al tema della libertà espressiva e non mercificata, può innescare processi di

¹ Per una rassegna sistematica sull'orientamento della Filosofia dell'Educazione di orientamento lacanianiano, nata in seno al Centro di Ricerca Laboratorio di Studi Lacaniani (DISUS, UniSalento), si rimanda a Pesare, 2018, 2023; Agagiù, 2024a.

ripensamento sulle stesse economie locali, finanche di vera e propria *riparazione* da parte di chi resta (Teti, 2022).

Il sentiero condiviso tra gli ambiti disciplinari è quello di proporre una visione ecologica aperta e sperimentale, che è la sfida *in fieri* propria della riflessione pedagogica contemporanea: sondare la tenuta dei rapporti tra soggetto e mondo, e tra il soggetto e le istituzioni culturali ed educative. La pratica artistica – narrativa, performativa, figurativa – come dispositivo della soggettivazione, dunque come possibilità che il soggetto assume in un progetto di formazione, anche al di fuori dei contesti formali di apprendimento o dell'*intenzionalità* (Massa, 1992; Pievani, 2021) è lente progressiva per lo studio della dialettica tra soggetto-istituzioni culturali e formative, alle prese con le emergenze che permeano la società contemporanea. Si propone, dunque, un percorso che può rilevare nella teoresi pedagogica e psicoanalitica spunti fondanti per la teoria della soggettivazione, che possa estrarre da una base teoretica solida e germinativa gli strumenti per studio delle soggettivazioni globali, di cui l'ambito etico-estetico può essere campo privilegiato di sensibilizzazione, ricerca, coinvolgimento.

DESERTIFICAZIONI CULTURALI

Si parte dalla considerazione che l'educazione al patrimonio culturale sia anzitutto educazione alla risposta di una comunità, piuttosto che lo studio volto alla sola-conservazione dei beni materiali dei territori (Oliviero & Di Rosa, 2023). Da questa prospettiva l'istituzione culturale-educativa accoglie la sfida progettuale nell'individuazione di dispositivi in grado di generare aggregazione, facendo leva sui processi di riconoscimento e identificazione simbolica. L'ambito educativo, da questo punto di vista, accoglie l'eredità analitica nell'individuazione della nozione del *desiderio* come «dispositivo pedagogico» (Mannese, 2023; Agagiù, 2023) e vettore primario della soggettivazione. Assunto che lo studio del soggetto, da un punto di vista clinico e teoretico, fuoriesca dall'ontologia – considerando il soggetto dell'inconscio come oggetto di scienza (Zupančič, 2000) – l'*Etica della psicoanalisi* (1986) consegna all'ambito etico ed estetico le possibilità reinterpretative, dunque di attribuzione senso, che un soggetto o una collettività compie nella ristrutturazione simbolica dei significanti culturali. Fuori di ogni promessa di felicità fittizia, definita da Lacan nei termini di una «fantasticheria borghese», il confronto serrato con le *impensabilità* contemporanee e l'allentamento dei legami sociali abbondantemente attribuiti in letteratura al crollo delle metanarrazioni, dunque delle ideologie che per secoli avrebbero funto da solido collante sociale, sollecita a un confronto serrato con il *trauma del Reale*, rifiutando però ogni tentazione anestetizzante della realtà, o sclerotizzazione in identità fittiziamente “forti” e unitarie, paradigma che la psicoanalisi ha definitivamente dismesso, trattando l'io come un prodotto irrimediabilmente *derivato*². Al di là delle provocazioni incalzanti e della tenuta complessiva delle argomentazioni, in *Welcome to the Desert of the Real* (2002) uno dei bersagli preferiti dal filosofo sloveno Slavoj Žižek è rappresentato da quel pensiero postmoderno che, in nome del crollo delle grandi narrazioni e dell'avvento di un'epoca liberata dal peso delle ideologie, auspica un ritorno all'individuo e alla propria intimità quotidiana. Queste argomentazioni, obietta Žižek, finiscono paradossalmente per trasformare la stessa intimità in una dimensione completamente alienata e mercificata, che Bollas definirebbe come «sindrome del compound» (Bollas, 2018; Pesare, 2018). «Ritirarsi nella sfera privata significa adottare parole d'ordine sull'autenticità privata che

² È interessante porre in dialogo il *principio di causalità psichica* e la natura morfogenetica alla base del Registro dell'Immaginario con la neuroplasticità proposta nel paradigma della Pedagogia generativa; gli approcci clinici utilizzati nelle rispettive linee di ricerca mirano a delineare un approccio olistico e trasformativo, in accordo con quanto anticipato dalla letteratura pedagogica con l'orientamento della Clinica della formazione di Riccardo Massa. Il Sistema-Mondo (Mannese 2023b) è parimenti riflesso della costante dialettica soggettivazione/assoggettamento di matrice foucaultiano-lacanianiana. L'intento comune è dunque quello di sottolineare l'importanza del movimento autopoietico, in una visione ecologica e integrata tra le discipline umanistico-scientifiche.

vengono messe in circolazione dalla recente industria culturale [...] Il risultato finale della *soggettivazione globale* non è la sparizione della “realtà oggettiva”, ma la sparizione della nostra stessa soggettività, trasformata in uno stucchevole capriccio mentre la realtà sociale continua il suo percorso» (Žižek, 2002, p. 91). Da questa prospettiva la clinica contemporanea è alle prese con i “nuovi disagi della civiltà” che vengono attribuiti dalla letteratura alle attuali mutazioni antropologiche. Nondimeno il tratto comune è rappresentato, nel registro dello psichico, nel *disinvestimento* dell’attività rappresentativa del soggetto, da cui deriverebbe il caos identitario e, soprattutto, la stereotipia dei processi ideativi e simbolici. In altri termini, “Falsi Sé” (Winnicott, 1965) che si incarnano nel *fast fashion* di personalità precostituite da indossare in posticci adattamenti vestimentali. “Nuove malattie dell’anima” (Kristeva, 1998) generate dall’analfabetismo emotivo, dal depauperamento della relazione d’oggetto, delle capacità simboliche e morfogenetiche del soggetto contemporaneo, traducendosi in scariche brute o sclerotizzazioni identitarie. Vite “normotiche” (Bollas, 2018), “soggetti senza lacrime” (Pesare, 2018), impreparati all’emotività e all’affettività, immersi in sfere rappresentative semplificate, indifferenziate o perse nel vuoto della rappresentazione (Green, 1983), come se i flussi affettivi e di pensiero si fossero arrestati, e fosse dilagato un comportamento paranoico nelle rinnovate forme della sfiducia, del sovranismo psichico, del sospetto e del pensiero magico che semplificano e forniscono una via d’uscita alle complessità del presente. È alla luce di ciò che si consegna all’ambito pedagogico l’urgenza dell’educazione al desiderio e alla risposta, proponendo di trattare l’analfabetismo emotivo come povertà educativa secondaria (Mannese & Lombardi, 2024). L’investimento emozionale che risiede nel *transfert* e nel *controtransfert* pedagogico porta a riflettere su quanto agisca come catalizzatore l’aspetto emotivo e affettivo della relazione educativa (Orsenigo, 2010; Riva, 2004; Ulivieri Stiozzi, 2010). Possono infatti essere di varia natura gli strumenti e dispositivi da mettere in gioco nella catalizzazione di processi di coesione e inclusione tra i soggetti, e ciò per agire sul simbolico e accedere alla *parola piena* dell’autenticità, e dell’autorappresentazione, entro una visione più congeniale di sé stessi. Il movimento chiave di questa “ristrutturazione simbolica” della soggettività è la retroazione del senso (*après coup*)³. Tutte le soggettività, nella prospettiva analitica, si costruiscono “a posteriori”: questo movimento consente al soggetto di uscire dalla logica asfittica dell’*hic et nunc*, per reinterpretare vissuti e narrazioni che inchiodano l’umano in un “eterno presente”, chiuso nel proprio sintomo senza possibilità di reinterpretarlo, e farlo germogliare attraverso un’attività di *reframing*. Il futuro è invece iscritto nel passato, si direbbe analiticamente: il valore inestimabile della creatività nella prospettiva analitica e pedagogica è proprio la liberazione dei significanti opprimenti, delle narrazioni e autonarrazioni posticce, delle rappresentazioni vincolanti di sé stessi che non abbiamo scelto, ma attraverso le quali “siamo parlati”, ereditieri involontari di una trasmissione transgenerazionale e di un bombardamento mediatico strumentale al godimento. È qui che l’*educazione alla risposta* assume tutto il suo valore politico e si fa strumento di cittadinanza attiva: vale dunque la pena ricordare che il soggetto è un prodotto *derivato* in tempi che ripropongono un “io” o un “noi” forte, agendo sui meccanismi paranoici della paura per l’altro da sé (Pesare, 2019) e utilizzando come strumento del consenso l’incapacità di distinguere il fatto dall’opinione (Mannese & Lombardi, 2024).

³ *Nachträglichkeit* è il termine coniato da Sigmund Freud per designare il processo di azione differita nella rilettura dell’evento in atto nel processo di analisi. Tradotto anche come “posteriorità” o “retroattività”, la *Nachträglichkeit* introduce un ripensamento dello statuto della temporalità e delle causalità psichiche, aprendo una prospettiva ermeneutica che, dal tempo circoscritto dell’accadimento, porta il sintomo a risemantizzarsi nel tempo lungo del processo di soggettivazione. Tale nozione sarà sviluppata da J. Lacan in *Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi* (1966), dove cui la formula francese di *après-coup* risulta sovrapponibile al termine freudiano.

DESERTIFICAZIONI AMBIENTALI

«Non so se *apocalisse* sia il termine giusto, ma la prima cosa a cui ho pensato è stato un richiamo ad Amitav Ghosh. Ad un certo punto, in uno dei suoi ultimi libri, Ghosh parla della perdita di significato del mondo come del vero pericolo che minaccia l'umanità; più ancora dei disastri ambientali, più ancora delle guerre. Allora ho pensato che *Loro* a cui l'artista vuole metterci di fronte non siamo che *Noi* di fronte allo specchio della nostra incapacità di comprendere la dimensione del dramma, annichiliti dalla paura, incapaci persino di elaborare il lutto della perdita identità. In questo senso, ciò che l'artista mette in scena con la sua opera, è il progressivo scivolamento di loro (noi, appunto) verso una totale incapacità di riconoscere e comprendere, e dunque di dire il mondo. Verso un'apocalisse di significato» (De Luca, 2024). Le parole di Luigi De Luca, coordinatore regionale dei Poli-Bibliomuseali di Puglia, colgono una doppia urgenza: in primo luogo, quella di considerare la catastrofe prodotta dalla Xylella nel Salento non soltanto da un punto di vista fitosanitario, ma dagli effetti socioculturali prodotti sull'intera regione; in secondo luogo, quella di inserire a pieno titolo nella programmazione e nella progettazione museale le esperienze di comunità – anche di natura informale – in grado di generare impatto sui territori. *Loro*, da questo punto di vista, è un progetto che accoglie la dimensione co-progettuale e trasformativa tra operatori, e nasce nel 2023 come progettualità integrata tra il Museo Castromediano di Lecce e l'ecosistema collaborativo del Campo dei Giganti, raccontato attraverso il processo che ha condotto il fondatore dell'opera – l'artista Ulderico Tramacere – a virare nel 2020 dai canoni del sistema dell'arte contemporanea verso un progetto di comunità che ha prodotto un'opera ambientale di cui la collettività si prende cura⁴.

Al disincanto fatalista davanti al dramma ambientale, sociale, culturale che la Xylella ha prodotto si oppone infatti la nozione pedagogico-esistenziale di *progetto*, che è legata al modo in cui la comprensione si attua e disegna le modalità di stare-dentro al mondo, reinterpretando immaginari e sistemi simbolico-culturali. Nel pieno della devastazione, Il Campo dei Giganti risponde 'cristallizzando' un paesaggio e operando in un fazzoletto di terra simbolico per la sua storia rurale, Villaggio Boncore (Nardò, Lecce), in cui 150 esemplari d'ulivo ultracentenari sono stati dipinti di bianco creando un intervento estetico e simbolico sul paesaggio⁵. L'impiego della calce risponde: I. a un principio estetico, dove il bianco marmoreo esalta la naturale potenza plastica dei tronchi e ne esalta la monumentalità e la drammaticità; II. a un principio etico: l'impiego di un materiale totalmente ecosostenibile fa i conti con la sua deperibilità: da sempre utilizzata in agricoltura, la calce è reinterpretata nel gesto di Cura permanente verso il paesaggio e verso la comunità, in relazione

⁴ Nell'ultimo decennio (2014-2024) sono oltre 21 milioni gli ulivi uccisi dal batterio *Xylella fastidiosa*, compresi gli esemplari ultracentenari. Il Campo dei Giganti si occupa dal 2020 della rigenerazione comunitaria di un uliveto monumentale falciato dalla Xylella in Terra d'Arneo, a Villaggio Boncore (Nardò, Lecce). Si tratta di un'opera di land art ideata dall'artista U. Tramacere, in seno alla quale si è generato un ecosistema collaborativo di artisti e ricercatori che, con la comunità locale, costituisce un presidio attivo sull'arte contemporanea come mezzo rigenerativo dell'ambiente e veicolo di sensibilizzazione culturale, conducendo attività di formazione continua. Il terreno è esteso per 1,5 ettari, composto da 150 ulivi monumentali colpiti da Xylella che sono stati dipinti con la calce nel corso di questi anni (2020-24). L'intervento sul paesaggio è diventato un appuntamento annuale di comunità con l'avvio dei Laboratori Permanenti di Cura del Bianco, insieme alle Residenze d'Artista. La mappatura degli ulivi secolari, che un tempo non soltanto li censiva come patrimonio materiale e immateriale regionale, li proteggeva dalle esportazioni illecite. Resa infunzionale dalla senescenza di questi esemplari destinati all'espianto, oggi una nuova mappatura di comunità raccoglie gli esiti artistici ed etnografici facendosi strumento di rappresentazione simbolica attraverso la sperimentazione della memoria degli alberi. Sono in corso due progetti Erasmus + di cui l'Associazione culturale omonima è capofila (Arte di Comunità per ripartire dalla Xylella, settore Educazione degli Adulti; e M.A.P. Mappatura, Apprendimento, Partecipazione, settore Formazione professionale).

⁵ In relazione all'estetica della ferita, procedendo dal paradigma heideggeriano sull'origine dell'opera d'arte (1936) si propone una completa disamina etico-estetica di indirizzo lacaniano, in accordo con quanto riportato da Recalcati (2012; 2018), proponendo un raffronto tra l'operazione di Burri nel Cretto di Gibellina e Il Campo dei Giganti di U. Tramacere (Agagiù 2024b).

osmotica, dove il Laboratorio diventa un appuntamento annuale di Cura collettiva dell'opera. La comunità del Campo si basa su un ecosistema collaborativo in cui gli abitanti di Boncore e della provincia incontrano la comunità di artisti e ricercatori, a livello interdisciplinare, che ogni anno sono accolti in progetti di residenza che coinvolgono attivamente la comunità locale, lavorando in contatto serrato e sinergico anche nei trasferimenti concreti di competenze. Il Campo intende così risvegliare il desiderio partecipativo della comunità, e «ha inteso entrare nelle radici proprie di un luogo devastato da un batterio che in realtà non era soltanto tale, ma frutto di incuria, distrazioni a più livelli, ignoranza, mala gestione, anche politica, e – oggi – mancanza di un'idea tangibile rispetto al futuro di questo stesso paesaggio. [...] costruire uno spazio che non è soltanto luogo della visione di un artista, ma della partecipazione attiva, in cui i contadini dell'area attorno, e poi artisti, i pensatori e i progettisti possano incontrarsi per costruire quello che è da un lato un consapevole miraggio, dall'altro un luogo concreto, dove si attivano costantemente buone pratiche, riflessioni, ma soprattutto condivisione» (Madarò 2024). Ed è proprio questo il progetto di stare-dentro al Mondo, provando a elaborare e risignificare ciò che sembra irreparabile; è la volontà di unire una comunità attraverso anche il semplice gesto – concreto e simbolico, etico ed estetico, praticabile da *tutti* – di brandire un pennello e mantenere un'opera naturale, e costituire un fronte di resistenza a un'apocalisse culturale che procede di pari passo alla desertificazione ambientale. Stare-dentro al mondo e risignificarlo parte dal rimappare un luogo per scriverne una nuova geografia, disegnare nuovi paesaggi umani, in cui esplorare la funzione e – appunto – il Campo dell'arte (arte riparatrice, arte come pratica sociale, arte come risposta di senso).

CONCLUSIONI/APERTURE

Fare i conti con il “vivere alla fine dei tempi” implica il coraggio *rispondere* ai traumi e *tradurre* i sintomi contemporanei, contro ogni anestesia della creatività, nel rifiuto dell'omologazione e della deriva disumanizzante della tecnocrazia (Mannese, 2023a). Nell'eterodossia dei nuovi disagi della civiltà, il disinvestimento simbolico a favore del godimento funzionale riduce le possibilità delle comunità di reinterpretarsi. Nell'ottica di rafforzare il pensiero critico come epicentro del Protocollo Generativo in cui il costruito delle Comunità Pensanti si innesta, il contrasto all'analfabetismo emotivo come povertà educativa secondaria passa all'atto attraverso un'educazione alle emozioni, agli affetti, alla capacità autonarrativa e autopoietica del soggetto, dove la dimensione della Cura è un'eredità analitica (Mortari 2015). Da questa prospettiva, il sintomo del soggetto – o di una comunità – si configura nei termini di un *dono*, poiché svela la *parola piena* in opposizione alla *parola vuota* del rituale quotidiano (cfr. Žižek 1989), muovendo una dialettica feconda con il Sistema-Mondo (Mannese 2023b). Facciamo dunque nostra l'analogia tra il movimento pedagogico e quello analitico, accomunati nell'essenza dal progressivo appressamento al desiderio che il soggetto compie nella *rettificazione soggettiva*, ovvero nell'assunzione della propria responsabilità in prospettiva ecologica. Per garantire tale accesso è necessario portare il desiderio a dispositivo della soggettivazione, tanto sul piano individuale, quanto su quello collettivo.

Il movimento chiave di questa “ristrutturazione simbolica” è la retroattività del senso, la capacità di reimmaginare il futuro a partire dall'universo valoriale dei singoli, a favore di una rigenerazione narrativa dei *paesaggi umani*.

A questo punto prende sempre più piede l'idea che l'unica possibilità di rottura e inversione di un processo di mercificazione rispetto a cui – almeno in Occidente – non sembra più esserci un fuori, sia nell'invenzione di una nuova collettività che sia in grado di attuare un processo *radicale* nella dismissione del paradigma utilitaristico. L'esperienza del Campo dei Giganti in Salento è paradigmatica secondo una logica *riparativa*, e rispetto a ciò cui si assiste ogni giorno in loco: ripiantumazioni intensive di varietà resistenti che sfruttano un suolo già compromesso, in nome della

ripresa di una produzione olivicola, benché l'epidemia sia stata al contempo un monito sui rischi delle monoculture regionali. La manutenzione del terreno e del bianco portata avanti dal progetto-Campo secondo una logica anti-utilitaristica – gli alberi senescenti sono potati e curati come se fossero vivi – e le modalità di partecipazione – dalla partecipazione al rituale collettivo al ritiro individuale – disegnano un luogo-vissuto dove *coltivare la speranza* come unico antidoto al disincanto fatalista, al disinvestimento rappresentativo dei singoli e a quello relazionale nelle comunità. Vale quindi la pena concludere con le parole di Duccio Demetrio estratte significativamente dal suo ultimo lavoro, *La natura è un racconto interiore* (2024): «la Terra sembra dirci che non è dunque più sufficiente battersi per la diffusione delle tecnologie alternative, per le *green economy*: per la bioagricoltura, per uno sviluppo sostenibile ecologicamente; per le leggi lungimiranti contro le devastazioni del paesaggio, della fauna o della flora. È indispensabile che chiunque si riconosca negli ideali ambientalisti si chieda, più spesso e in prima persona, le ragioni più profonde di talune affezioni istintive per la Terra. Verso la bellezza, e non soltanto verso l'utile e non verso l'aggiungere male ad altro male; verso la speranza, e non nell'indifferenza per una visione desolata, infeconda, nichilistica delle cose e del rapporto tra gli uomini» (Demetrio, 2024, p.11).

BIBLIOGRAFIA

- Agagiù, C. (2023). L'oggetto sublime della pedagogia. Il desiderio come dispositivo della soggettivazione. *Attualità pedagogiche*, 5(1), 11-23.
- Agagiù, C. (2024a). Pratica Artistica e soggettivazione pedagogica. Dal trauma ecologico della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento. *Educazione Aperta*, 15, 20-40.
- Agagiù, C. (2024b). *Underground della formazione. Psicopedagogia delle sottoculture giovanili*. Milano: Mimesis.
- Bollas, C. (2018). *L'età dello smarrimento. Senso e malinconia*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- De Luca, L. (2024). Loro. In Tramacere U. (Ed.), *Loro*. Bari: Sfera Edizioni.
- De Luca, L. (2023). *La cultura non basta. Contro l'industria della cultura, per un'arte di comunità*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Demetrio, D. (2024). *La natura è un racconto interiore. Scrivere il filo verde della propria vita*. Milano: Mimesis.
- Ellerani, P. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.
- Fischer, M. (2009). *Capitalist Realism: Is There No Alternative?*. Winchester: Zero Books.
- Green, A. (1983/1985). *Narcisismo di vita. Narcisismo di morte*. Roma: Borla.
- Ghosh, A. (2016). *The Great Derangement. Climate Change and the Unthinkable*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heidegger M., (1936/1995), *L'origine dell'opera d'arte*. In Venieri V., (Ed.), *L'origine dell'opera d'arte in Heidegger e il problema della verità*, Torino: Paravia, 25-82.
- Kristeva, J. (1998). *Le nuove malattie dell'anima*. Roma.
- Lacan, J. (1966/2002). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-60)*, Paris: Seuil.
- Madaro, L. (2024). *Nel paesaggio*. In Tramacere U. (Ed.) *Loro*. Bari: Sfera Edizioni.

- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19, 1, 24-30.
- Mannese, E. (2023a). Desiderio e generatività pedagogica. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 1-2.
- Mannese, E. (2023b). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., (2024). Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6(1).
- Massa, R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1996). *Desiderio, struttura, formazione*. In Brandalise A., & Failli, S. (Eds.), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale*. Padova: Unipress.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliviero S., Di Rosa M., 2023. Educazione al patrimonio culturale con la Public History. Un progetto multidisciplinare. In Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C. (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive* (pp.76-78). Macerata: EUM.
- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pesare, M. (2018). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano: Mimesis.
- Pesare M., (2019). La società paranoica: soggettivazione e radici dell'odio. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9, 118-133.
- Pesare, M. (2023). *Soggettivazione e Apocalissi Culturali. Filosofia dell'educazione al tempo della crisi*. Pisa: ETS.
- Pievani, T. (2021). *Serendipità. L'inatteso nella scienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2012). *Desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Recalcati, M. (2018). *Le lacrime e l'opera*, in Id. *Alberto Burri. Il Grande Cretto di Gibellina*, Arezzo: Magonza.
- Ricciardi, M. (2022). Una lettura ecosistemica e la prospettiva di un learnfare capacitante. L'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale come modello pedagogico di resilienza trasformativa. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1), 630, 643.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La 'trasformazione' nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Teti, V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2010). *Apprendisti di desiderio. Lavorare il desiderio, abitare il legame*. In Orsenigo J., (Ed.), *Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott, D.W. (1965/1970). *Sviluppo affettivo ed ambiente*. Roma: Armando.
- Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.
- Žižek, S. (2002/2002). *Benvenuti nel Deserto del Reale*. Roma: Meltemi.
- Zupančič, A. (2000). *Ethics of the Real. Kant, Lacan*. London: Verso.

ATTRIBUZIONE / RINGRAZIAMENTI

Il presente contributo nasce dalla partecipazione al primo Festival di Pedagogia Generativa tenutosi a Sant'Agata dei Lombardi presso l'Abbazia del Goleto dal 5 al 7 luglio 2024. La natura residenziale del Festival ha rappresentato una proficua occasione di confronto tra le linee di ricerca in ambito pedagogico, per cui ringrazio la Prof.ssa Emiliana Mannese e tutto il suo gruppo di ricerca per aver creato questo spazio *generativo*. Parimenti è stato luogo di esposizione della progettualità formativa, culturale e artistica sviluppata a seguito dell'emergenza Xylella nel Salento. Ringrazio a questo proposito gli artisti e i ricercatori che animano l'ecosistema di ricerca del Campo dei Giganti; il Museo Castromediano e il Polo Biblio-museale di Lecce per la collaborazione all'attività di ricerca e alla progettualità.

Enkrateia e benessere organizzativo al tempo dell'IA

Enkrateia and organizational well-being in the age of AI

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina, Italia, gbalzano@unime.it

ABSTRACT

Il concetto di *enkrateia*, inteso come controllo e padronanza di sé (Chionna, 2008), assume un valore centrale nel contesto delle moderne organizzazioni, profondamente influenzate dall'introduzione dell'Intelligenza Artificiale (IA). Se da un lato l'IA promette un aumento di efficienza e produttività, dall'altro solleva questioni etiche e relazionali che impattano sul benessere dei lavoratori. L'*enkrateia*, riletta in chiave contemporanea, si configura come una competenza indispensabile per affrontare le sfide di equilibrio tra controllo tecnologico e umanizzazione del lavoro. Il benessere organizzativo, in questa prospettiva, non può prescindere da una riflessione che si faccia promotrice di spazi di dialogo e consapevolezza (Mannese, 2019), che valorizzino la dimensione umana del lavoratore. Governo di sé, resilienza e responsabilità risultano essenziali per garantire un clima organizzativo sereno e sostenibile, preservando al contempo la dignità della persona e il significato del lavoro.

ABSTRACT

The concept of *enkrateia*, understood as control and self-mastery (Chionna, 2008), assumes a central value in the context of modern organizations, which are profoundly influenced by the introduction of Artificial Intelligence (AI). While AI promises increased efficiency and productivity, it also raises ethical and relational issues that impact on the well-being of workers. *Enkrateia*, reinterpreted from a contemporary perspective, emerges as an indispensable competence to address the challenges of balancing technological control and the humanization of work. Organizational well-being, in this perspective, cannot be separated from a reflection that promotes spaces for dialogue and awareness (Mannese, 2019), which enhance the human dimension of the worker. Self-governance, resilience and responsibility are essential to ensure a serene and sustainable organizational climate, while preserving the dignity of the person and the meaning of work.

PAROLE CHIAVE/ KEYWORDS

Governo di sé; Benessere organizzativo; Intelligenza Artificiale; Educazione; Enkrateia.

Self-governance; Organizational well-being; Artificial intelligence; Education; Enkrateia.

INTRODUZIONE

Una delle priorità in cima all'agenda di manager, imprenditori e direttori generali è la questione del benessere all'interno dei contesti lavorativi. Non è faccenda meramente produttiva, ma di certo è fortemente legata anche alla produzione; si tratta di guardare oltre l'asettico risultato numerico e immaginare un orizzonte di senso per un contesto che può diventare comunità, luogo della generatività, parte di un ecosistema con al centro la persona (Balzano, 2024, pp. 8-10). Un benessere che, al tempo dell'intelligenza artificiale, non può più esclusivamente dipendere dall'organizzazione, dai suoi modelli, dalle politiche lavorative, da qualcosa di esterno alle persone. R-esistere (parola usata per delineare un *esistere resiliente*) alle rapide trasformazioni, all'IA generativa, richiama la capacità tutta umana di governare il cambiamento partendo da quella sovranità personale (il *Governo di sé*) che è autoregolazione e capacità di gestire le situazioni nuove di un'epoca già oltre il 4.0 (Butera & De Michelis, 2024, pp. 21-27).

IL BENESSERE COME CATEGORIA PEDAGOGICA

Il *benessere*, in quanto categoria pedagogica, emerge come un concetto trasversale che si radica nella capacità dell'educazione di favorire uno sviluppo umano integrale. Questa prospettiva si colloca all'intersezione di aspetti individuali, sociali e comunitari, sottolineando la necessità di creare ambienti educativi che promuovano non solo competenze tecniche, ma anche relazionali, affettive e valoriali.

Etimologicamente *benessere* vuol dire "*stare bene*", "*esistere bene*" (*ben – essere*) e richiama tutti gli aspetti dell'essere umano, caratterizzando la qualità della vita di ogni singola persona all'interno di una comunità di persone. Come categoria pedagogica il *benessere*, in riferimento al lavoro, è concetto ampio, che trova ragione e argomentazione nell'economia dello sviluppo umano (Nussbaum, 2013; Alessandrini, 2014), il cui obiettivo è la promozione del benessere stesso e della crescita, per un reale sviluppo del cittadino, del lavoratore, persona, tra le persone, a lavoro (Balzano, 2023a, p. 81-82).

Il *benessere* è oggetto di indagine multidisciplinare del quale si occupano tanto la psicologia quanto l'economia e le scienze aziendali. Anche la pedagogia è chiamata a riflettere su tale aspetto, che riguarda comunque l'*educazione* e, quindi, l'*educabilità* dell'uomo. (Zini, 2012, pp. 129-130). Non di meno è bene precisare che il benessere non può più essere misurato solo con indicatori quantitativi, poiché è diverso dal ben-avere; «si configura come un ben-stare in un contesto organizzativo e relazionale, in cui l'uomo può realizzare sé stesso» (Zini, 2012, p. 130).

Una categoria che, riferita a quelle che Ricoeur (2007) chiamava *istituzioni giuste*, pone in relazione la pedagogia del lavoro con quella delle organizzazioni, poiché «è responsabilità sociale dell'impresa il rendersi sempre più giusta, per favorire il ben vivere dei propri lavoratori e preoccupazione di un ambiente di lavoro per linkarsi come spazio di crescita e di realizzazione umana» (Zini, 2012, p. 130). Dunque, si passa dal *benessere* come categoria pedagogica al benessere organizzativo come condizione per un'umanizzazione del lavoro. «Il benessere organizzativo sembra scaturire dal comportarsi armonico di quattro assi: contestuale, relazionale, gestionale e culturale. Il benessere contestuale fa riferimento all'ambiente, al contesto organizzativo, al *comfort* ed alla sicurezza. Il benessere relazionale emerge dalla qualità dei rapporti che si instaurano tra i vari attori, *stakeholders* dell'azienda. Il benessere gestionale trae origine dall'organizzazione stessa del lavoro. Il benessere culturale è dato dall'opportunità di apprendere dal proprio lavoro e dalla possibilità di configurare l'azienda come luogo di elaborazione di una nuova cultura del lavoro, che avvalori l'umano» (Ivi, p. 170).

Il *benessere* diventa così *esperienza di benessere* (Iavarone, 2016), aprendo in pedagogia un filone di studi preciso sulla *pedagogia del benessere*, fino a connotare una figura, con notevoli possibilità di applicazione anche nel settore delle organizzazioni, come il *pedagogista del benessere* (Iavarone, 2018a). Un professionista che «individua il suo campo di azione nella promozione di competenze autoprogettuali e critiche con la finalità di perseguire un progetto della soggettività, umanisticamente inteso, che miri a coltivare aspetti ritenuti indispensabili per la piena realizzazione di sé e quindi per un autentico benessere personale e sociale» (Iavarone, 2018b, p. 177).

Certamente il benessere d'interesse pedagogico è quello che si prefigge come obiettivo fondamentale l'equilibrio tra il sé individuale e il contesto collettivo. Questo equilibrio implica il riconoscimento della *complessità* della persona, vista come portatrice di bisogni affettivi, cognitivi e sociali.

Nell'era digitale e post-pandemica, la *pedagogia del benessere* assume nuovi significati, legati alla capacità di sostenere resilienza e adattabilità. Ma proprio l'espressione più avanzata della tecnica, l'intelligenza artificiale, può rappresentare un rischio, criticità che va chiaramente oltre la logica del *versus*.

La soluzione – si leggerà nei righe che seguiranno – è nella sconfinata ricchezza della persona, libero arbitrio, creatore, amministratore unico di un proprio sé governabile. Essere *onlife* (Floridi, 2014) può essere considerato oggi tanto un compito quanto una sfida, anche in virtù del fatto che la convergenza digitale e la pervasività tecnologica è una condizione di esercizio irreversibile del nostro mondo.

L'ENKRATEIA, GOVERNO DI SÉ (E DELLE COSE)

Il concetto di *governo di sé* si sviluppa in ambiti teorici e pedagogici differenti, offrendo una mappa complessa per un nuovo approccio educativo basato sull'autonomia e sull'autocontrollo. Esso rappresenta una sorta di *sovranità personale*, che permette di valutare e orientare la propria esistenza verso ciò che è buono, giusto e degno di essere compiuto. Questo implica un equilibrio tra il *dominio delle passioni* e la capacità di agire responsabilmente, guidati dalla ragione e dalla consapevolezza morale (Chionna, 2008, pp. 50-55).

Nella filosofia antica, *Platone* definisce l'uomo buono come *dominatore di sé stesso*, capace di seguire l'ordine della ragione e cogliere ciò che è superiore. *Cartesio*, seppur nel contesto del dualismo anima-corpo, pone l'accento sull'azione metodica e sulla capacità di governare desideri e inclinazioni attraverso una disciplina interiore. Con *Kant*, l'autogoverno diventa un principio morale fondamentale, in cui l'autonomia si traduce nella responsabilità di agire secondo un ordine etico universale. *Agostino*, invece, sottolinea l'importanza dell'introspezione e della riflessione interiore come strumenti per *comprendere e governare sé stessi*.

Nel dibattito contemporaneo, il *governo di sé* assume una connotazione più *intersoggettiva*, spostando l'attenzione dal puro individualismo kantiano a una visione in cui l'autoregolazione personale si intreccia con le *relazioni sociali* e con il riconoscimento reciproco (Croce, 2020). Da un lato, si sviluppa un'idea di autogoverno come *dominio consapevole della propria volontà, dei desideri e delle azioni*, dall'altro, emerge una visione qualitativa dell'agire, in cui la persona è chiamata a riflettere sul significato delle proprie scelte e sulle loro implicazioni morali e sociali (Balzano, 2023b). L'*autogoverno* non è, dunque, solo un *possesso morale* delle intenzioni e degli atti, ma anche una pratica concreta che si traduce in *comportamenti responsabili* nel contesto sociale. L'essere umano, come sottolineato da Taylor (1988), si distingue non solo per la capacità di desiderare e agire, ma anche per quella di *valutare criticamente i propri desideri e deliberazioni*, guidando il proprio percorso verso il bene.

Nell'ambito educativo, il *governo di sé* diventa essenziale per promuovere l'*autonomia consapevole* e la responsabilità morale. Tale concetto si articola attraverso due prospettive principali:

- *un agire virtuoso e responsabile*, capace di inserirsi nella dimensione sociale con comportamenti degni e consapevoli;

- *un'autoregolazione morale* che consente di governare intenzioni e azioni coerenti con un ordine etico superiore.

L'educazione, in questa prospettiva, viene intesa come *realizzazione del compito dell'uomo*: formare individui capaci di agire in modo consapevole, riflessivo e responsabile, costruendo connessioni tra la dimensione personale e quella sociale. Il *governo di sé* si configura così come una *abilità dinamica*, capace di intrecciare l'etica con la pratica e di trasformare ogni individuo in un *co-autore delle proprie scelte*, all'interno di un processo continuo di crescita e autorealizzazione.

Approfondendo la prima accezione, il *governo di sé* si legge come un comportamento rappresentativo del soggetto che accompagna il progressivo strutturarsi di molte dimensioni del sé, quali l'autocontrollo, la capacità di deliberazione e scelte razionali, l'interiorizzazione delle norme della realtà di vita, la ricerca di autenticità.

La seconda accezione di significato, invece, è quella che si vuole qui approfondire e che «attiene all'orditura etico-morale che viene qualificando il governo di sé come legge a sé stesso, capacità di vincolare i propri desideri nella selezione delle scelte» (Chionna, 2008, p. 57). La prospettiva interessante, sempre con una connotazione etico-morale, è quella che vede il *controllo del sé* non vincolato dall'esterno, ma aderente alla prospettiva diametralmente opposta (vincolato dall'interno). Qui si innesta il ricorso alla figura dell'*enkrateia* che equivale a *diventare signore di sé*, entrare in potere di sé stesso, darsi un *limite* per non essere schiavi delle passioni, non essere esposto all'arbitrio dell'altro. L'uomo che sviluppa la propria *enkrateia* non dipende da coloro che, approfittando della sua debolezza, del suo cedere, lo assoggettano e sottomettono; ha padronanza di sé, sperimenta legami che lo aiutano ad essere libero (Natoli, 2002, p. 108; Chionna, 2008, p. 57).

Dunque, il *governo di sé* implica il ricorso a fonti morali interiori per contrastare frammentazione e vuoto di senso. Non basta un orientamento etico delle azioni: la vera coerenza deriva dalla capacità di attingere a principi e valori personali, capaci di guidare l'esistenza con chiarezza e autenticità. Il *governo di sé* non si riduce al semplice *controllo di sé*, ma si configura come un processo di *esplorazione di sé*, un ascolto profondo della propria interiorità unica e irripetibile, da cui scaturisce la consapevolezza necessaria per orientare la propria vita, nella prospettiva che l'*enkrateia* si estende sempre anche al *governo delle cose* e diventa parte di quella formazione integrale, suggestionata dall'*idea di forma* (Gennari, 2006).

IL BENESSERE ORGANIZZATIVO AL TEMPO DELL'IA

Secondo quanto detto, chi è in grado di governare e controllare sé stesso ha certamente anticorpi importanti contro la pervasività incontrollata dell'IA nella nostra quotidianità. Ma se questo è vero bisogna anche comprendere come tali anticorpi funzionano in tema di benessere della persona a livello organizzativo, in contesti laddove il peso specifico dell'IA è più importante.

Un recente studio pubblicato sul *British Journal of Management* ha analizzato un caso di *employer silencing*⁶ nel Regno Unito (Kougiannou e Mendonça, 2021). Focus dello studio, il ruolo della tecnologia e dei network fra i lavoratori in relazione ai loro comportamenti di *voice* o *silence*. (Della Torre & Fumagalli, 2022, pp. 5-6). Dall'analisi è emerso che la gestione algoritmica del business e la comunicazione automatizzata hanno indotto i lavoratori ad un malessere divenuto poi silenzio. Così costoro si sono ritrovati immersi in una relazionalità, per sintetizzare, mediata dalle macchine. L'organizzazione ha introdotto e-mail automatiche e moduli online come uniche modalità di interazione, limitando di fatto la possibilità di espressione, *costringendoli al silenzio*. L'ignorare questi dipendenti da parte dell'organizzazione ha spinto gli stessi a creare autonomamente un meccanismo collettivo di *voice*, ossia un network, fatto di social media e chat di gruppo, dove sono

⁶ L'*employer silencing* è una pratica in cui i datori di lavoro cercano di *zittire* o reprimere le voci dei dipendenti, impedendo loro di esprimersi liberamente o di segnalare determinati problemi sul posto di lavoro. Tale *silenzio* è spesso il segno di un malessere, in netta contrapposizione con il *benessere (organizzativo)*.

diventati essi stessi supporto in merito a vari aspetti organizzativi, hanno organizzato riunioni e discusso del miglioramento delle condizioni di lavoro. Riunendosi in questa rete, i corrieri hanno avuto più potere nei confronti dell'organizzazione. È possibile, dunque, interpretare la formazione di questo network come una risposta dei lavoratori al malessere. Quella che per l'organizzazione è sembrata un'ottima soluzione per aumentare l'efficienza, si è tradotta in un ulteriore distributore di malessere. Resta, in più, rilevante la ricerca, spasmodica e ad ogni costo, di perseguire ed acquisire stati di benessere, attraverso un processo di costruzione dal basso, un comunitarismo autentico. Non sono pochi gli studi che hanno riconosciuto al concetto di *ben-essere* una dimensione imprescindibile e ineludibile nella definizione della ricchezza e dello sviluppo di una società, attribuendo a esso una caratteristica complessa ed ecosistemica. È in quest'ottica che il *ben-essere* viene inteso come un diritto elementare di ogni essere umano ma anche, parafrasando Amartya Sen (2000), prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo, fattore in grado di limitare o, alternativamente, promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese. Entrando nel vivo della questione, ancor di più con l'IA, vi è una ridefinizione del ruolo umano in relazione all'automazione: la crescente automazione dei compiti ripetitivi attraverso l'IA consente ai lavoratori di concentrarsi su attività a più alto valore aggiunto, seppure questa, che è a tutti gli effetti una transizione, può dar luogo ad ansie diffuse legate alla percezione della propria utilità lavorativa. La stessa evoluzione delle tecnologie di IA – nei fatti – richiede una continua rielaborazione del concetto di benessere organizzativo. Gli approcci basati sul *capability approach* (Sen, 2001) suggeriscono che il benessere non si esaurisce nella mera produttività, ma si fonda sulla capacità delle persone di realizzare le proprie aspirazioni lavorative e personali in un ambiente equo e supportivo. Per fare sintesi, il *benessere organizzativo* al tempo dell'IA dipende sia dalla capacità delle organizzazioni di coniugare innovazione tecnologica con una gestione sostenibile e inclusiva delle risorse umane, promuovendo un ambiente di lavoro che sia al contempo produttivo, etico e umano, ma non solo (Di Genova & Baroni, 2022). Se così fosse il fardello delle responsabilità sarebbe quasi totalmente sulle spalle delle organizzazioni e non avrebbe avuto senso quanto detto in merito all'*enkrateia*. L'idea di fondo è che, seppure un antidoto unico ai rischi dell'intelligenza artificiale in termini di benessere organizzativo non esista, il potere di ognuno su sé stesso ha una rilevanza e un peso superiore. Ma non è tutto. Non va infatti dimenticato che l'organizzazione, intesa come categoria pedagogica (Mannese, 2019, pp. 52-53), è «luogo generativo in cui l'agire umano diviene una pratica contestualizzata in una serie di azioni e di attività quotidiane che implicano partecipazione, appartenenza, condivisione e *cura di sé* o *cura hominis*» (Ivi, p. 53).

CONCLUSIONI

Tanto il benessere (Zini, 2012) quanto l'organizzazione (Mannese, 2019) assumono un alto valore pedagogico, destando interesse da parte della pedagogia del lavoro, che ne riconosce un possibile processo volto a promuovere il benessere del lavoratore nella prospettiva ecosistemica che vede nel lavoro un potenziale luogo formativo, emancipativo, generativo e capacitante (Mannese, 2019; Pezzano, 2024). Nella costruzione di una mappa del benessere organizzativo, esso è il risultato di un'intersezione tra benessere contestuale, benessere culturale, benessere gestionale e benessere relazionale (Zini, 2012, p. 131). Troppo spesso l'interesse euristico si è concentrato sulle prime tre tipologie e, anche quando si è attenzionata la relazione, raramente ci si è concentrati sul *potere* della persona. Invece, «è giunta l'ora di riscoprire una virtù dimenticata e di ritrovare il coraggio della severità» (Elia, 2008, p. 179-180). L'*enkrateia* rimanda a questa severità, innanzitutto con sé stessi, per poter *diventare signore di sé*; sviluppandola, l'uomo ha padronanza di sé, sperimenta legami che lo aiutano ad essere libero (Chionna, 2008, p. 57) ma anche a governare le transizioni, le trasformazioni del terzo millennio, autopromuovendo forme di benessere personale, che si traducono, di conseguenza, in benessere organizzativo nella prospettiva di una pedagogia generativa in grado di

attivare autopoiesi, generando un processo trasformativo nel quale la transizione dell'umano diventa orizzonte culturale e naturale (Mannese, 2023).

BIBLIOGRAFIA

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

Balzano, G. (2023a). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.

Balzano, G. (2023b). Education and defense of the human. *Sociology International Journal*, 7(3), 150–152. DOI: 10.15406/sij.2023.07.00337

Balzano, G. (2024). Lavoro giusto e dignitoso per educare alla sostenibilità. *Attualità pedagogiche*, 6(2), 7-13.

Butera, F., De Michelis, G. (2024). *Intelligenza artificiale e lavoro, una rivoluzione governabile*. Venezia: Marsilio.

Chionna, A. (2008). *Il governo di sé principio e criterio di qualità dell'educazione*. In Pati, L. & Prenna, L. (Eds.). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.

Croce, M. (2020). Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education*, 15(2), 186–199. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731658>

Della Torre, E. & Fumagalli, F. (2022). Il silenzio è d'oro? Fore e conseguenze dell'employee silence nelle organizzazioni. *Prospettive in organizzazione*, 1-8, ISSN: 2465-1753 (25 novembre 2022).

<https://prospettiveinorganizzazione.assioa.it/il-silenzio-e-doro-forme-e-conseguenze-dellemployee-silence-nelle-organizzazioni/>

Di Genova, N., & Baroni, S. (2022). Promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa: Una sintesi narrativa della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, 20(1 Tome II), 765–776. https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_67

Elia, G. (2008). *Governo di sé, sviluppo delle potenzialità residue e dinamiche sociali*. In Pati, L. & Prenna, L. (Eds.). *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.

Floridi, L. (2014). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.

Gennari, M. (2006). *Le fonti del pensiero formativo. Il fondamento filologico e filosofico della bildung*. In Margiotta, U. (Ed.). *Pensare la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Iavarone M.L. (Ed.) (2016). *Sport e attività motoria per il benessere. Frontiere formative e didattiche*. Torino: Bradipo Libri.

Iavarone, M.L. (2018a). *Il pedagogista del benessere: un professionista per il XXI secolo*. In Crivellari C. (Ed.). *Paradigmi della pedagogia*. Lecce: Pensa Multimedia.

Iavarone, M.L. (2018b). *Educare al benessere per migliorare il consumo culturale*. In Federighi P. (Ed.). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Kougiannou, N.K. & Mendonça, P. (2021). Breaking the Managerial Silencing of Worker Voice in Platform Capitalism: The Rise of a Food Courier Network, *British Journal of Management*, 32, 744-759.

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

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.

Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.

Nussbaum, M.C. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Milano: il Mulino.

- Pezzano, T. (2024). Education, Well Being, Human Development. *Pedagogia oggi*, 22(1), 164-169. <https://doi.org/10.7346/PO-012024-21>
- Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (2001). *Etica ed economia*. Bari-Roma: Laterza.
- Taylor, C. (1988). *La topografia morale del sé*. Pisa: Edizioni ETS.
- Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero

Povert  educativa e benessere sociale. Riflessioni pedagogiche nell'oggi

Educational poverty and social welfare. Pedagogical reflections in the present day

Vito Balzano

Universit  degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

“La nostra   anche la societ  della comunicazione. La consapevolezza della differenza tra lo spazio pubblico e privato riguarda quindi non soltanto se stessi, ma anche il rapporto con gli altri. La privazione si declina in tal senso nella mancata capacit  di conoscere, comprendere, accettare e rispettare la diversit  delle identit , degli stili di vita, delle culture altrui nel mondo digitale, che pu  sfociare, in casi estremi, in aperta discriminazione, intolleranza e cyberbullismo” (Save the Children, 2021, p. 18). Una rilettura pedagogica di queste parole sposta il focus di ricerca verso la rielaborazione del lemma democrazia, oggi sempre pi  valutato in chiave di resilienza (Vaccarelli, 2016) quale antidoto, in prospettiva educativa, per promuovere il benessere e contrastare la povert  educativa. L'orizzonte educativo, che emerge da questi presupposti, con l'intento evidente di garantire percorsi di promozione del benessere e di contrasto alla povert  educativa,   il principio di equit . Il presente contributo si pone l'obiettivo di riflettere circa l'evoluzione moderna di povert  educativa, nel senso pi  profondo del suo significato, provando a tracciare linee di contatto – o di contrasto – con l'idea di benessere sociale che muove i suoi passi da una nuova idea di welfare generativo.

ABSTRACT

“Ours is also the society of communication. Therefore, awareness of the difference between public and private space concerns not only oneself, but also one's relationship with others. Deprivation in this sense takes the form of a failure to know, understand, accept and respect the diversity of others' identities, lifestyles and cultures in the digital world, which can result, in extreme cases, in open discrimination, intolerance and cyberbullying” (Save the Children, 2021, p. 18). A pedagogical reinterpretation of these words shifts the research focus toward the reworking of the lemma democracy, today increasingly evaluated in terms of resilience (Vaccarelli, 2016) as an antidote, from an educational perspective, to promote well-being and counter educational poverty. The educational horizon, which emerges from these assumptions, with the clear intention of ensuring pathways to promote well-being and counteract educational poverty, is the principle of equity. The present contribution aims to reflect about the modern evolution of educational poverty, in the deepest sense of its meaning, trying to draw lines of contact - or contrast - with the idea of social welfare that moves its steps from a new idea of generative welfare.

PAROLE CHIAVE/ KEYWORDS

Educazione; Benessere; Povert ; Democrazia; Equit 

INTRODUZIONE

Nell'attuale contesto sociale ed educativo, la povertà educativa rappresenta una sfida veramente significativa che necessita di approfondite riflessioni e azioni concrete, ben strutturate e pianificate. L'idea parte con l'esaminare in modo dettagliato e approfondito il ruolo cruciale della povertà educativa nel benessere sociale, con un particolare focus sulle implicazioni pedagogiche e sugli effetti a lungo termine che essa può avere sulle generazioni. Una prima indagine deve muovere i suoi passi dall'analisi approfondita e critica sulle "definizioni e contestualizzazioni della povertà educativa, esaminando le sue molteplici origini e le sue manifestazioni nella società contemporanea, così come la sua evoluzione nel tempo" (Balzano, 2023, p. 155). Le teorie e gli approcci pedagogici più utili e innovativi, inoltre, ci consentono di comprendere, descrivere e affrontare la povertà educativa, offrendo così spunti di riflessione e azione per il mondo dell'istruzione e della formazione, con l'intento di promuovere una maggiore consapevolezza sul tema. Inoltre, diviene essenziale delineare le prospettive future nella ricerca e nell'azione pedagogica, con raccomandazioni pratiche e fattibili per affrontare efficacemente questa complessa e sfidante questione sociale (Cfr. Togni, Boffo, 2024). Le prime analisi si orientano, in questa sede, alla rilettura di alcuni lemmi, come quello di democrazia. Non ci può essere, infatti, democrazia senza un'educazione per tutti e capace di promuovere la crescita di ogni soggetto; allo stesso tempo, non può esistere educazione senza un rapporto autenticamente democratico tra tutti gli attori coinvolti in un processo educativo. La prospettiva di "partire dall'uomo per ritornare all'uomo" (Mannese, 2016) accoglie in sé la sfida di "un cammino senza confini" nei termini di un orientamento ad un mondo in continua evoluzione e ad una riscoperta di sé come soggetto culturalmente modificabile, capace di autodeterminarsi. L'intento è di salvaguardare l'autenticità umana, la possibilità di scelta, la creatività, i talenti e il desiderio di ogni individuo dalle azioni invasive e corrosive di un sistema che mira solo a "creare emarginazioni e derive esistenziali" (Mannese, 2019, 54). In questa chiave riflessiva, il compito di professioniste e di professionisti dell'educazione è quello di poter sostenere le risorse relazionali di ciascuna persona. Questo è possibile tramite l'attivazione di dinamiche di *empowerment* capaci di valorizzare i punti di forza dei soggetti protagonisti delle azioni educative, scoprendo o riscoprendo le proprie competenze, raccogliendo le sfide della situazione di emergenza e riconoscendo il loro ruolo decisivo nella relazione d'aiuto. La necessità lavorare alla costruzione di una comunità educante che condivida i valori della convivenza civile e democratica, e che sia da supporto e in comunicazione aperta con il lavoro delle e degli insegnanti, e più in generale del sistema scolastico, sembra essere la sfida del nostro tempo, anche in relazione a un incedere, sempre maggiore, degli indici di povertà educativa, strettamente legata a fattori sia socioeconomici che socioculturali.

Alla pedagogia spetta il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità. [...] I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità (Bornatici, 2021, p. 327).

Alla luce di queste brevi premesse è possibile individuare due livelli interpretativi delle dimensioni da considerare per orientare i percorsi educativi verso l'equità, per promuovere il benessere. Il primo livello, definito macro, può essere visto come esterno, relativo ad aspetti generali come l'economia, le politiche e i diritti, e a principi che dovrebbero guidarli nel gestire i processi di cambiamento e trasformazione quali la responsabilità e la sostenibilità. Il secondo livello, interno, può essere definito micro. All'interno di quest'ultimo gli attori coinvolti nei processi educativi sono in relazione e fanno esperienze interagendo con il territorio e con la comunità. A livello micro, quindi, spicca come

cruciale, ad esempio, il ruolo delle e degli insegnanti. Data la loro posizione centrale nelle relazioni tra scuola, famiglia, territorio e comunità, essi sono in grado di svolgere l'importante compito di garantire un'educazione di qualità per tutti, soprattutto per i più vulnerabili. Ciò che più caratterizza l'azione educativa nel tempo dell'oggi, in altri termini, non può non essere oggetto di attenzione analitica per poter riscrivere un quadro di azione responsabile per tutti gli operatori, educatori e insegnanti in prima linea, al fine di dar seguito all'idea secondo la quale l'impegno teorico e pratico della pedagogia possa ricoprire un importantissimo ruolo nel promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa.

CONTESTUALIZZARE LA POVERTÀ EDUCATIVA OGGI: QUALI PROSPETTIVE?

Parlare di povertà educativa oggi significa, necessariamente, concentrarsi prevalentemente sulla definizione e sulla contestualizzazione della locuzione, al fine di comprenderne cambiamenti e evoluzioni in campo pedagogico. Un quadro chiaro, critico e preciso è possibile tracciarlo provando a ridefinire la povertà educativa, in prima battuta, come un qualcosa che si manifesta con l'incedere, in termini di gravità, dei mutamenti del contesto sociale e culturale. Una contestualizzazione del tema che mira ad approfondire la nostra analisi in modo ancor più dettagliato e incisivo, rilevando diverse dimensioni della povertà educativa, che abbracciano, tra l'altro, non solo gli aspetti economici legati alla mancanza di risorse, ma anche quelli culturali e sociali, che contribuiscono a creare e a mantenere disparità significative nell'accesso all'istruzione, nella qualità dell'insegnamento e nei processi stessi di apprendimento.

Un ulteriore riferimento imprescindibile è riferibile ai recenti dati empirici circa la diffusione e la crescita del fenomeno nel tempo, oltre che l'impatto devastante che la stessa ha avuto e continua ad avere sulla società, fornendo così un quadro chiaro, completo e dettagliato della situazione attuale, delle sue cause profonde e delle sue implicazioni per il futuro della comunità educativa e dei suoi membri, insegnanti e educatori inclusi (Salmieri, 2023, p. 5).

Quale implicazione può avere un processo evolutivo di simile portata per il concetto di povertà educativa sullo sviluppo del benessere sociale? È indubbio che questa ha gravi implicazioni sul benessere sociale, influenzando in modo negativo non solo l'accesso all'istruzione ma anche le opportunità di lavoro e lo sviluppo personale degli individui nel loro complesso. In particolare, i bambini provenienti da contesti di povertà educativa hanno una probabilità significativamente maggiore di abbandonare la scuola in anticipo, trovandosi così a dover affrontare sfide particolarmente impegnative. Queste sfide non si limitano soltanto all'ambito scolastico ma si estendono ai vari aspetti della vita, portando a una maggiore esclusione sociale. Esclusione che contribuisce in modo determinante alla perpetuazione del ciclo della povertà negli anni futuri, creando una realtà in cui le difficoltà si accumulano nel tempo e si trasmettono di generazione in generazione senza riuscire a trovare soluzioni efficaci. La mancanza di una solida educazione di base e di un apprendimento adeguato, inoltre, può portare a condizioni di salute precarie, poiché l'educazione è spesso correlata a una migliore comprensione delle pratiche sanitarie e a una maggiore consapevolezza riguardo al proprio benessere fisico e psicologico. "Le persone con un'istruzione insufficiente tendono a essere meno informate riguardo alle migliori pratiche alimentari e sanitarie, il che può comportare rischi significativi per la propria salute" (Milani, 2020, p. 451). Non meno rilevante è la minore partecipazione alla vita civica: le persone con scarse opportunità educative e formative possono trovarsi a essere meno coinvolte nelle questioni della comunità e meno propense a contribuire attivamente al processo democratico. Ciò compromette, di conseguenza, la coesione sociale e la stabilità delle comunità nel loro insieme, creando un ambiente in cui la diversità e l'unità sono minacciate da un'assenza di impegno collettivo. Affrontare la povertà educativa è quindi

cruciale non solo per promuovere un miglioramento sostanziale del benessere sociale, ma anche per ridurre in modo efficace le disuguaglianze all'interno della società stessa.

Questo significa creare opportunità e risorse per tutti, garantendo che ogni singolo soggetto, indipendentemente dal proprio contesto socio-economico, abbia accesso a un'istruzione di qualità e a strumenti indispensabili per costruire un futuro migliore e più promettente (Conte, Cardanobile, 2023, p. 131).

LE STRATEGIE PER CONTRASTARE LA POVERTÀ EDUCATIVA

Nel panorama educativo, la ricerca sull'identità culturale emerge come un elemento di fondamentale importanza e rilevanza, poiché si radica profondamente nell'analisi delle molteplici intersezioni tra storia, tradizione e innovazione, risalendo a epoche lontane in cui le comunità si sono formate e trasformate nel tempo. Le strategie per contrastare la povertà educativa oggi, vedono una riproposizione, un ritorno centrale, delle persone che navigano attraverso le complesse reti dell'identità culturale, assumendo ruoli diversificati e multidimensionali: dal custode delle tradizioni al promotore del cambiamento, dall'artista all'attivista sociale impegnato, fino a diventare consumatori sempre più critici e consapevoli delle offerte culturali disponibili. “Questo fenomeno è intrinsecamente legato a tutte le dimensioni dell'esistenza umana, toccando con delicatezza aspetti fondamentali come l'arte, la comunicazione, la politica e le pratiche quotidiane che caratterizzano la vita delle persone” (Balzano, 2017, p. 121). L'impegno individuale nel contesto culturale può variare notevolmente in intensità e durata, ma in ogni caso, l'interazione con le dinamiche culturali offre costantemente opportunità di crescita e apprendimento, sempre in connessione con il processo di maturazione personale e sociale di ciascuno. In quest'ottica, il concetto di *identità e cultura* abbraccia un ampio ventaglio di temi e questioni, invitando tutti noi a esplorare le sfide e le possibilità che emergono nel dialogo continuo tra tradizione e modernità, tra il passato e il presente.

La riflessione critica su questi argomenti non solo arricchisce il discorso accademico, ma promuove anche pratiche più inclusive e consapevoli all'interno della società, contribuendo attivamente a un ambiente culturale che valorizza e celebra la diversità e l'uguaglianza tra i popoli (Chistolini, 2023, p. 28).

Il fenomeno educativo rappresenta, però, un importante e costante elemento antropologico nel panorama sociale. È probabile che abbia preso forma con l'aumento della complessità delle relazioni umane e della trasmissione della conoscenza, risalente a epoche remote. Oggi, le persone dedicano una parte significativa della loro esistenza all'interno di contesti educativi o interagendo con essi. Assumono ruoli variabili, come partecipanti attivi, studenti in istituti scolastici, fruitori di servizi educativi o semplicemente membri di comunità di apprendimento. La dimensione educativa è intrinsecamente legata a tutte le sfere della vita e delle attività umane, come il lavoro, la cultura, l'impegno sociale, e così via. L'interazione con il mondo dell'educazione può avvenire in periodi brevi o prolungati; tuttavia, in entrambi i casi, l'impegno attivo offre opportunità di apprendimento. Il tempo trascorso in contesti educativi, quindi, si intreccia inevitabilmente con il processo di crescita personale. In questo contesto, “apprendimento e crescita individuale” (Parricchi, 2020, p. 36) abbracciano una vasta gamma di tematiche. Risulta, quindi, cruciale promuovere strategie educative efficaci, che includano interventi mirati e ben pianificati. Tali strategie possono variare da programmi di supporto individualizzati, che offrono assistenza personalizzata, a iniziative volte a garantire l'accesso a risorse didattiche fondamentali, affinché nessuno venga escluso dal processo educativo. L'integrazione di tecnologie avanzate, inoltre, è sempre più indispensabile in un contesto dove l'istruzione si evolve verso una digitalizzazione crescente, permettendo agli studenti di affrontare un panorama educativo in continua trasformazione. È altresì fondamentale incentivare attività extracurricolari, che non solo promuovono ma stimolano attivamente lo sviluppo di competenze

trasversali e l'impegno degli studenti nella loro comunità. Queste attività possono includere laboratori creativi, che

consentono espressione artistica, eventi sportivi che incoraggiano il lavoro di squadra, manifestazioni culturali che amplirebbero i confini della conoscenza, e opportunità di apprendimento pratico che arricchiscono l'esperienza formativa (Agostini, 2024, p. 71).

Un ulteriore aspetto fondamentale è il coinvolgimento attivo delle famiglie nel percorso educativo, offrendo loro supporto riguardo ai metodi di studio e all'importanza del sostegno emotivo, essenziale per il benessere dei giovani durante il loro sviluppo. È imprescindibile, infine, investire nella formazione continua degli educatori, fornendo loro strumenti, risorse e competenze specifiche per affrontare situazioni di difficoltà e vulnerabilità, in modo da creare un ambiente di apprendimento inclusivo, capace di garantire successi educativi per tutti, e assicurando così un avvenire migliore e più equo per ciascuno.

TECNOLOGIE DIGITALI E INNOVAZIONE EDUCATIVA QUALI STRUMENTI DI CONTRASTO

Le dinamiche sociali contemporanee rappresentano un costante antropologico di notevole rilevanza. È probabile che siano emerse con l'evoluzione delle interazioni umane e la crescente complessità della vita collettiva, risalendo a epoche lontane nella storia dell'umanità. Oggi, le tecnologie e il digitale rappresentano per le persone una parte significativa della loro esistenza all'interno di contesti sociali, facendo assumere loro vari ruoli, come partecipanti attivi, membri di comunità, studenti in ambito educativo o semplicemente fruitori dei servizi offerti da tali contesti. Questo fenomeno sociale è intrinsecamente legato a tutte le sfere della vita umana, coinvolgendo ambiti quali lavoro, svago, cultura e partecipazione civica. L'impegno individuale in queste realtà può variare in durata e intensità, ma in ogni caso, l'interazione attiva offre opportunità di apprendimento e, inevitabilmente, il tempo trascorso in tali contesti si accompagna al processo di invecchiamento. In questo senso, "il tema dell'apprendimento e dell'invecchiamento all'interno delle dinamiche sociali abbraccia una vasta gamma di argomenti" (di Padova, Dipace, Pettoello-Mantovani, 2023, p. 22).

In questo senso, particolare importanza rivestono le istituzioni culturali, le quali rappresentano un elemento di fondamentale importanza nel tessuto sociale, un fenomeno che si è evoluto con l'umanità, riflettendo le sue aspirazioni e le sue sfide nel corso dei secoli. In più, è evidente che questo solco che proviamo a tracciare rappresenta, verosimilmente, l'innovazione educativa che più di ogni altro può giocare un ruolo determinante nelle pratiche di contrasto alla povertà educativa. Il coinvolgimento in tali istituzioni, infatti, può essere transitorio o prolungato, ma in entrambi i casi, l'impegno attivo offre opportunità di apprendimento e crescita personale, e naturalmente, il tempo trascorso in queste esperienze è intimamente legato al processo di maturazione individuale. È fondamentale, dunque, riconoscere come la cultura possa agire da catalizzatore di cambiamento, promuovendo un ambiente in cui la diversità venga celebrata e le differenze siano considerate risorse preziose per la comunità. La creazione di spazi culturali inclusivi, dove ogni voce possa essere ascoltata e valorizzata, è essenziale per costruire una società coesa e consapevole. Allo stesso modo,

è imperativo che le istituzioni culturali collaborino con altre entità sociali e pubbliche, per offrire programmi integrati che rispondano alle esigenze di una popolazione variegata e complessa. Questo dialogo tra diverse realtà e attori culturali genera un impatto significativo sul benessere collettivo, favorendo una cultura di rispetto, partecipazione e opportunità per tutti, contribuendo così al progresso di una società che aspira ad essere più equa e solidale nel suo insieme (Paradisi, 2024, p. 209).

Nella riflessione riguardante l'interazione umana e le sue sfide intrinseche, inoltre, si può osservare come le relazioni interpersonali rappresentino un elemento fondamentale della nostra esistenza. Fin

dai primordi della civiltà, l'uomo ha cercato di stabilire connessioni significative, creando legami che trascendono il semplice convivere. Al giorno d'oggi, le persone si trovano a navigare in un panorama complesso di relazioni, assumendo ruoli variabili che spaziano dall'amico al collaboratore, dal cittadino attivo all'osservatore passivo. Questo fenomeno relazionale permea ogni aspetto della vita, dall'ambito professionale a quello sociale, dall'educazione alla cultura, influenzando profondamente le dinamiche quotidiane. L'impegno nell'ambito delle relazioni, quindi, può manifestarsi in modi diversi: a lungo termine, attraverso collegamenti duraturi, o a breve termine, in interazioni fugaci ma significative (Cfr. Elia, 2016). Tuttavia, ogni scambio interpersonale offre spunti di riflessione e opportunità di crescita, mentre l'inevitabile scorrere del tempo accompagna ogni individuo nel suo cammino di apprendimento e sviluppo personale. In questa ottica, l'analisi delle relazioni umane abbraccia una vasta gamma di argomenti, dalle dinamiche comunicative alle esperienze condivise, evidenziando l'importanza della reciproca comprensione e del rispetto. L'obiettivo, pertanto, non è solo quello di comprendere le sfide che si presentano nelle relazioni odierne, ma anche di esplorare modalità efficaci per promuovere interazioni più autentiche e significative. Ci si propone di identificare pratiche che possano essere adottate e diffuse, in modo da favorire un ambiente relazionale più inclusivo e favorevole. Così facendo, si aspira a costruire una comunità più coesa,

capace di affrontare le complessità del presente, preparandosi ad un futuro in cui ogni individuo possa sentirsi valorizzato e ascoltato, contribuendo attivamente al benessere collettivo e alla prosperità sociale (Parricchi, 2021, p. 50).

Quanto queste prospettive siano sostenibili è uno dei grandi interrogativi della pedagogia sociale. La questione della sostenibilità, infatti, rappresenta un tema di crescente rilevanza nel panorama contemporaneo. Essa si è affermata con l'intensificarsi delle attività umane e dell'industrializzazione, generando impatti significativi sul nostro ecosistema. Oggi, la popolazione globale è chiamata a confrontarsi con sfide urgenti, che spaziano dalla gestione delle risorse naturali all'adattamento ai cambiamenti climatici. Le persone rivestono ruoli diversificati, da cittadini consapevoli a attivisti, passando per professionisti impegnati in pratiche sostenibili e consumatori responsabili. La questione della sostenibilità permea ogni aspetto della vita quotidiana, influenzando le scelte alimentari, i modelli di consumo, le politiche aziendali e le iniziative governative. L'impegno individuale verso la sostenibilità può variare in intensità e durata, ma, in ogni caso, la partecipazione attiva offre opportunità di apprendimento e crescita personale. In questo contesto, sostenibilità e responsabilità sociale (Cfr. Moraca, 2024) si configurano come ambiti ricchi e complessi, che invitano a esplorare una molteplicità di temi e approcci. La collaborazione tra soggetti, organizzazioni e istituzioni è fondamentale per sviluppare strategie efficaci, capaci di generare un impatto positivo e duraturo nel tempo. Attraverso l'unione delle forze e la condivisione di conoscenze, è possibile "affrontare le sfide ambientali con un approccio olistico e innovativo, contribuendo così al benessere delle generazioni presenti e future" (Santuccio, 2024, p. 242).

CONCLUSIONI

L'analisi approfondita del fenomeno educativo rivela una costante antropologica di straordinaria rilevanza. Questo fenomeno, che ha preso forma con l'evoluzione delle dinamiche sociali e culturali, ha radici che affondano nella storia dell'umanità. Oggi, le persone si trovano immerse in un contesto educativo che permea ogni aspetto della loro esistenza, assumendo ruoli variabili, da studenti attivi a partecipanti in percorsi formativi strutturati.

È chiaro che la riflessione sulla persona chiama in causa, direttamente, la questione sull'*essere* e sull'*esserci* ovvero sulla possibilità del trascendimento e della progettualità come costituzione ontologico-esistenziale (Mannese, 2019, p. 59)

L'interazione con le istituzioni educative è un elemento cruciale che si estende oltre il semplice atto di apprendere, coinvolgendo famiglie, comunità e reti sociali in un dialogo costante e proficuo. La partecipazione attiva degli attori coinvolti è fondamentale per creare un ambiente di apprendimento che non solo accolga, ma stimoli e valorizzi ogni studente, indipendentemente dalle sue peculiarità individuali. È quindi fondamentale che tutte le parti interessate collaborino in modo sinergico, amalgamando esperienze e competenze per dar vita a un sistema educativo coeso, efficace e adattabile.

La progettazione e l'attuazione di interventi formativi mirati, ancorati a evidenze scientifiche e pratiche consolidate, si rivelano imprescindibili per promuovere il benessere globale delle persone e accrescere quindi la qualità dell'istruzione (Sandrini, 2023, p. 60).

È fondamentale, infine, promuovere partenariati tra entità diverse, pubbliche e private, per affrontare congiuntamente le sfide educative contemporanee. Solo attraverso un'azione collettiva ben orchestrata è possibile confrontarsi con la complessità del panorama educativo attuale, caratterizzato da disuguaglianze e disparità. Una rete solida e collaborativa può generare risultati tangibili, duraturi e sostenibili, creando un contesto favorevole all'apprendimento e alla crescita personale. In conclusione, risulta indispensabile rimarcare con fermezza l'importanza cruciale di investire in innovazione e tecnologie educative, strumenti necessari per ridurre le disuguaglianze e garantire uguali opportunità a tutti. È solo attraverso approcci inclusivi e consapevoli che possiamo aspirare a un futuro luminoso, equipaggiando le nuove generazioni con le competenze necessarie per affrontare le sfide sempre più intricate del domani.

BIBLIOGRAFIA

- Agostini, C. (2024). *Welfare per le nuove generazioni: scuola, salute mentale e promozioni del benessere*. Roma: L'asilo d'oro edizioni.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2023). Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza ripartendo dal valore della persona e della sua cura. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 27(53), 151-162.
- Bornatici, S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 325-333.
- Chistolini, S. (2023). Premessa. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 27(53), 27-32.
- Conte, M., & Cardanobile, M. (2023). Povertà educativa e marginalità. Il ruolo delle comunità educanti per la prevenzione della devianza. *IUL Research*, 4(8), 124-141.
- Di Padova, M., Dipace, A., & Pettoello-Mantovani, M. (2023). Quando l'istruzione diventa cura: la scuola in ospedale, un esempio di comunità educante. *IUL Research*, 4(8), 177-191.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- Moraca, S. (2024). *La comunicazione ambientale: Teoria, strumenti e pratiche: dalla scienza al giornalismo all'attivismo*. Milano: Franco Angeli.

- Paradisi, M. (2024). La mediazione di mattering e senso di comunità nella relazione tra partecipazione e benessere. In Boffo, V., Togni, F. (Eds.). *La formazione alla ricerca* (pp. 207-215). University Press.
- Parricchi, M. A. (2020). Costruire cittadinanza economica: il ruolo della pedagogia. *MeTis*, 10(2), 178-193.
- Parricchi, M. A. (2021). Itinerari di cittadinanza a scuola: Economia e sostenibilità per un mondo plurale. *Pedagogia oggi*, 19(2), 46-53.
- Salmieri, L. (2023). *Povert  educativa, servizi sociali e Terzo settore: un'analisi delle prospettive di intervento. Povert  educativa*. Roma.
- Sandrini, S. (2023). Transizione ecologica. Orizzonti immaginativi di senso educativo e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 58-62.
- Santuccio, S. (2024). L'ambiente: tra pratiche considerate buone ed educazione critica. In Ambrosi, L., Angelini, M. e Miccich , A. (Eds.). *A scuola di cittadinanza: educazione civica e didattica della storia* (235-251). Milano: Edit Press.
- Save the Children, (2021). *Riscriviamo il Futuro: una rilevazione sulla povert  educativa digitale*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale>
- Togni, F., & Boffo, V. (2024). Promuovere longevit  attiva: la sfida dell'educazione continua per il benessere, al di l  e oltre l'emergenza. *FORM@RE*, 24(2), 149-160.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

Apprendimento e orientamento generativo: nuove frontiere della pedagogia contemporanea per un attivo coinvolgimento degli studenti

Generative Learning and Guidance: New Frontiers of Contemporary Pedagogy for Active Student Engagement

Sabrina Lucilla Barone

Università Telematica Pegaso, Italia, sabrinalucilla.barone@unipegaso.it

ABSTRACT

Il presente articolo esplora l'approccio innovativo della pedagogia generativa e dell'orientamento generativo nel migliorare l'esperienza educativa e la preparazione degli studenti alle sfide di un mondo in continua evoluzione. In un contesto educativo caratterizzato da una crescente complessità e da rapidi cambiamenti sociali e tecnologici, l'orientamento tradizionale appare spesso insufficiente nel rispondere ai bisogni individuali degli studenti. L'articolo propone un modello pedagogico che sposta l'attenzione dalla mera trasmissione di conoscenze alla co-costruzione del sapere, enfatizzando il coinvolgimento attivo degli studenti, la personalizzazione dell'apprendimento e lo sviluppo di competenze trasversali come autonomia, pensiero critico e resilienza.

Attraverso un'indagine esplorativa condotta su un campione di studenti di una quinta classe del Liceo delle Scienze Umane, l'articolo analizza le esperienze degli studenti in relazione alle attività di orientamento scolastico, evidenziando una percezione critica degli approcci tradizionali, troppo generali e poco personalizzati. I risultati suggeriscono un forte interesse per un orientamento generativo, che incoraggi la riflessione personale, l'esplorazione attiva delle proprie inclinazioni e la progettualità individuale. La pedagogia generativa si rivela un potente strumento per costruire Comunità Pensanti, capaci di affrontare le sfide globali e di formare cittadini consapevoli, creativi e pronti ad affrontare il futuro con responsabilità e impegno.

ABSTRACT

This article explores the innovative approach of generative pedagogy and generative guidance in enhancing the educational experience and preparing students for the challenges of an ever-evolving world. In an educational context characterised by increasing complexity and rapid social and technological changes, traditional guidance often appears inadequate in addressing students' individual needs. The article proposes a pedagogical model that shifts the focus from the mere transmission of knowledge to the co-construction of learning, emphasising the active involvement of students, the personalisation of learning, and the development of transversal skills such as autonomy, critical thinking, and resilience.

Through an exploratory survey conducted with a sample of students from a fifth-year class in the Humanities High School, the article analyses students' experiences with school guidance activities, highlighting a critical perception of traditional approaches, which are seen as too general and insufficiently personalised.

The results suggest a strong interest in generative guidance, which encourages personal reflection, the active exploration of one's inclinations, and individual project planning. Generative pedagogy is a powerful tool for building thinking communities capable of addressing global challenges and shaping aware, creative citizens ready to face the future with responsibility and commitment.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Competenze trasversali; Apprendimento attivo; Lifelong learning

Transversal skills; Active learning; Lifelong learning

INTRODUZIONE

L'apprendimento è un processo complesso e multidimensionale, intrecciato con dinamiche motivazionali, emotive e culturali che influenzano profondamente sia la crescita personale che quella collettiva. Non si limita alla semplice acquisizione di conoscenze, ma rappresenta un equilibrio dinamico tra motivazioni intrinseche, come la curiosità intellettuale, e motivazioni estrinseche, come il riconoscimento sociale e il successo professionale (Barone, 2024). Questo intreccio, inevitabilmente modellato dalle pressioni del contesto socio-culturale (Vygotskij, 1978), dà significato e valore ai percorsi educativi, rendendo ogni esperienza di apprendimento unica e profondamente personale (Pellerey, 1996).

La Pedagogia e l'Orientamento Generativo affrontano le sfide dell'educazione contemporanea ripensando l'esperienza educativa. Superano l'insegnamento tradizionale per promuovere un apprendimento partecipativo e trasformativo, in cui la conoscenza diventa una risorsa fluida e uno strumento di emancipazione personale e collettiva. Emozioni e motivazioni, autentiche forze propulsive, orientano obiettivi e significati, radicando l'educazione in un dialogo tra ragione ed emozione.

Questo paradigma valorizza competenze essenziali come autonomia, pensiero critico e resilienza, fondamentali per affrontare le complessità di una società in continua trasformazione (Mannese, 2023a). L'apprendimento diventa il motore del cambiamento, promuovendo riflessione e azione in una visione che unisce individuo e collettività nella costruzione di un futuro inclusivo e sostenibile.

L'orientamento, inteso come processo educativo integrato, sviluppa competenze trasversali e progettualità generativa, coniugando crescita personale e responsabilità sociale, in linea con il Decreto Ministeriale n. 328 del 2022.

L'integrazione di tecnologie educative avanzate e metodologie inclusive ridefinisce gli ambienti di apprendimento, rendendoli più equi e accessibili. Ispirati alle intuizioni di Bruner (1961) e arricchiti dai progressi pedagogici, questi approcci mirano a ridurre le disuguaglianze e valorizzare la diversità, offrendo a ogni studente opportunità significative. La motivazione, elemento chiave, collega aspirazioni personali e realizzazioni concrete, trasformando l'apprendimento in un'esperienza autentica e generativa.

La pedagogia generativa traccia un modello educativo che integra innovazione, inclusività e sostenibilità, rispondendo alle complessità del presente con strumenti che promuovono partecipazione attiva e co-costruzione del sapere. Questo approccio non si limita ad affrontare le sfide attuali, ma ispira a progettare e realizzare un futuro più equo e solidale. Valorizzando il potenziale di ogni individuo come forza motrice di cambiamento, pone l'adattamento e l'innovazione al centro del processo educativo, generando trasformazioni capaci di arricchire e coinvolgere l'intera società.

DALLA PEDAGOGIA TRADIZIONALE ALLA PEDAGOGIA GENERATIVA

"Sono diventati tutti maestri, professori, esperti, opinionisti, webstar, influencer. Siamo in pochi ad essere rimasti orgogliosamente alunni." (Fabrizio Caramagna)

Questa riflessione illumina l'essenza più autentica dell'apprendimento: non un traguardo, ma un viaggio senza fine, un atto di continua scoperta e rinnovamento. Essere alunni significa abbracciare il mistero dell'incertezza, esplorare il mondo con occhi curiosi e trasformare ogni cambiamento in un'occasione di crescita interiore. È un richiamo a restare umili, aperti, capaci di meraviglia.

La Pedagogia e l'Orientamento Generativo incarnano questa visione, offrendo una rottura radicale con i modelli educativi tradizionali. Al centro si erge lo studente, non più semplice destinatario, ma protagonista del proprio percorso, un esploratore chiamato a co-creare il sapere. L'apprendimento diventa un'esperienza vitale, un intreccio di riflessione critica, metacognizione e coinvolgimento emotivo, che celebra l'unicità e la diversità di ogni individuo (Mannese, 2022).

In questo approccio, l'educazione smette di essere mero strumento, trasformandosi in arte: un'arte che plasma autonomie, alimenta consapevolezze e intreccia storie personali con il tessuto collettivo. È l'educazione che chiama a costruire visione, resilienza e responsabilità condivisa, a non accontentarsi di risposte preconfezionate, ma a cercare orizzonti nuovi. Essere alunni, in fondo, significa non smettere mai di crescere, coltivando il coraggio di imparare e la gioia di scoprire.

La pedagogia generativa rappresenta una sintesi audace e visionaria, capace di intrecciare le più avanzate conoscenze interdisciplinari con una profonda attenzione alle dinamiche umane. Al cuore di questa prospettiva si trovano i principi dell'apprendimento trasformativo, che vedono ogni esperienza educativa come un'opportunità di cambiamento radicale e consapevole. Riflettere sulle proprie convinzioni, riorganizzare i significati attribuiti al mondo e immaginare nuovi orizzonti non sono solo obiettivi, ma processi che trasformano l'individuo in un agente del proprio destino.

Emiliana Mannese ridefinisce l'essenza dell'essere umano con il concetto di *Umano come Sistema-Mondo*, un'entità in cui biologia, cultura e conoscenza si intrecciano in un incessante processo evolutivo (Mannese, 2023a). Questa visione interdisciplinare, supportata dalle neuroscienze educative e dalle scienze sistemiche, si fonda sul principio della plasticità cerebrale (Immordino-Yang & Damasio, 2007), che dimostra la capacità del cervello umano di adattarsi e rigenerarsi lungo l'intero arco della vita. Collegando tali evidenze alla neuroplasticità (Doidge, 2007), Mannese propone un apprendimento trasformativo, capace di stimolare l'autopoiesi individuale e favorire la nascita di comunità pensanti impegnate nella costruzione di un futuro equo e consapevole.

Attraverso un paradigma che intreccia innovazione, inclusività e sostenibilità, Mannese trasforma l'educazione in un'arte relazionale, dinamica e generativa. Autonomia, creatività e pensiero critico non sono solo traguardi, ma fondamenta per edificare un futuro condiviso e responsabile. Nel suo *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus* (2023a), Mannese presenta il Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo, un modello che mira a ridurre disuguaglianze sociali e povertà educativa, rendendo l'educazione uno strumento di inclusione e trasformazione sociale.

La pedagogia generativa, nella sua configurazione olistica e transdisciplinare, rappresenta un'evoluzione delle grandi tradizioni educative. Integra i contributi di Maria Montessori (1909), John Dewey (1938), Jerome Bruner (1961) e Paulo Freire (1970) con le più avanzate scoperte neuroscientifiche (Doidge, 2007; Noë, 2009) e con i modelli delle scienze fisiche, come le strutture dissipative di Prigogine (1997). Questa sintesi affronta le complessità educative contemporanee, promuovendo autonomia, creatività e pensiero critico. Tali pilastri non solo preparano gli individui a rispondere alle sfide globali, ma rendono l'educazione un autentico motore di trasformazione personale e collettiva.

METODOLOGIA

Lo studio ipotizza che la pedagogia generativa possa favorire inclusione e benessere educativo, riducendo l'abbandono scolastico e preparando meglio gli studenti per i futuri contesti lavorativi. Per indagare questa possibilità, è stato somministrato un questionario esplorativo a 24 studenti della classe quinta del Liceo "Regina Margherita" di Salerno⁷, indirizzo Scienze Umane, con un tasso di partecipazione del 75% (18 studenti). Il campione, di tipo convenzionale, è stato selezionato per raccogliere percezioni, preferenze e benefici legati alle pratiche generative, offrendo una base per studi futuri.

Tra i 18 studenti partecipanti, il 22,2% ha 17 anni (4 studenti), mentre il 77,8% ha 18 anni (14 studenti). Solo l'11,1% (2 studenti) ha dichiarato bisogni educativi speciali (BES), indicando una popolazione scolastica prevalentemente omogenea. Tuttavia, il dato evidenzia la necessità di garantire supporti adeguati agli studenti con esigenze specifiche, sottolineando l'importanza di un approccio inclusivo che valorizzi ogni individuo.

Limiti del campione

L'uso di un campione non casuale presenta limitazioni significative, impedendo la generalizzazione dei risultati all'intera popolazione studentesca (Trincherò, 2024). Fattori come il tempo limitato per la somministrazione dei questionari e la disponibilità degli studenti possono aver compromesso la rappresentatività, in particolare rispetto a studenti con bisogni educativi particolari o provenienti da contesti socioeconomici diversi.

La concentrazione del campione in un'unica area disciplinare riduce ulteriormente la varietà delle opinioni, limitando la comprensione delle dinamiche educative più ampie. Inoltre, la forte prevalenza femminile tra gli intervistati (95,83%) potrebbe aver influenzato i risultati, considerando le possibili differenze di genere nelle esperienze e nelle aspettative educative.

Queste limitazioni invitano a interpretare i risultati con cautela e sottolineano la necessità di future ricerche su campioni più rappresentativi per ottenere una visione più completa e approfondita (Fink, 2013).

Strumento di raccolta dei dati

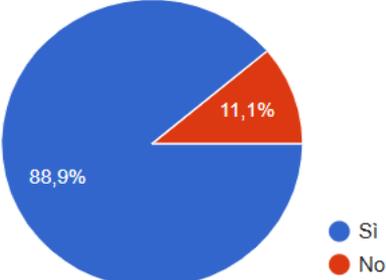
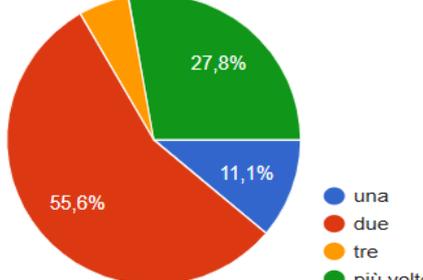
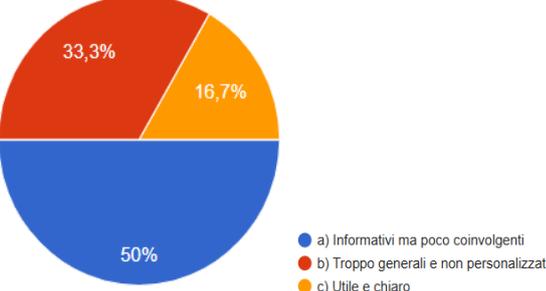
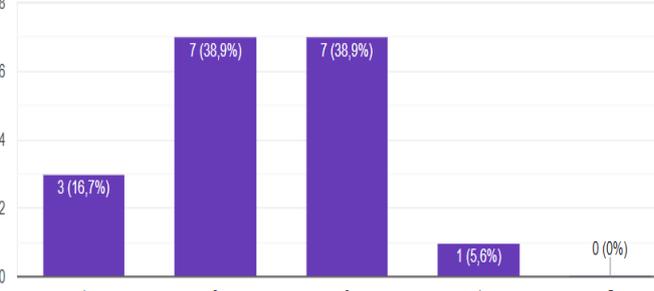
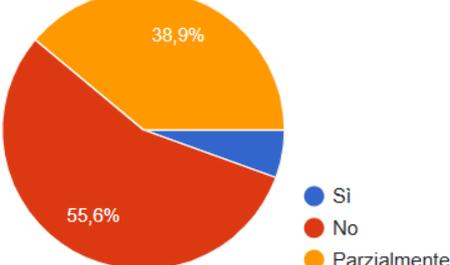
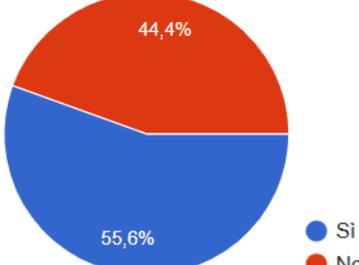
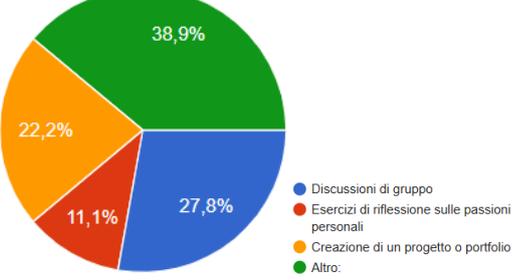
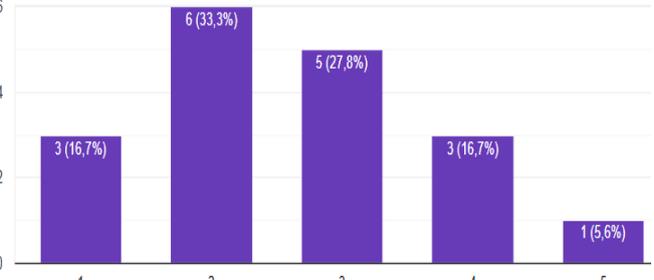
Il questionario, somministrato online nel novembre 2024 durante orari extracurricolari e senza limiti di tempo, è articolato in sei sezioni focalizzate su aspetti specifici della ricerca. La Sezione 1 raccoglie dati demografici e sul background personale, fornendo un quadro preliminare del campione. La Sezione 2 analizza le esperienze pregresse di orientamento scolastico, indagando soddisfazione e impatto percepito. La Sezione 3 esplora le preferenze personali riguardo agli approcci educativi e agli stili di apprendimento.

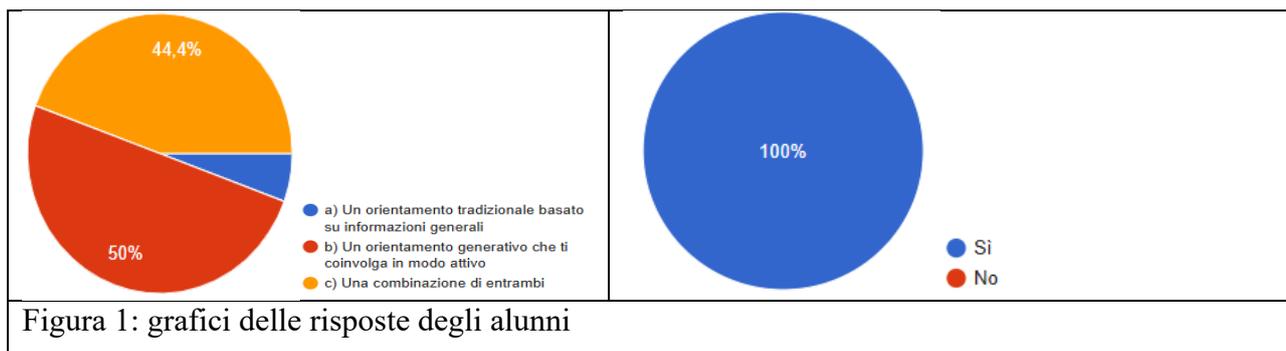
La Sezione 4 valuta le percezioni sulla pedagogia generativa, mentre la Sezione 5 approfondisce aspetti motivazionali e metacognitivi, incoraggiando riflessioni sulla consapevolezza dei processi di apprendimento. La Sezione 6 offre uno spazio aperto per suggerimenti e proposte personali.

Il questionario utilizza una scala Likert a 5 punti (Likert, 1932), opzioni a risposta multipla e domande aperte, garantendo una raccolta articolata di percezioni e contributi. Per tutelare l'anonimato, non sono stati raccolti dati personali, assicurando la riservatezza delle risposte.

Nella figura 1 sono riportate le domande del questionario con i relativi grafici e percentuali.

⁷ Si ringrazia la Dirigente, Prof.ssa Angela Nappi, per aver sostenuto questa ricerca e, più in generale, l'innovazione educativa e didattica in un ambiente costruttivo e sereno, capace di valorizzare le potenzialità di studenti e docenti.

<p>Hai mai partecipato a un'attività di orientamento scolastico?</p>	<p>Quante volte hai partecipato ad attività di orientamento?</p>
 <p>88,9% 11,1%</p> <p>● Si ● No</p>	 <p>27,8% 11,1% 55,6%</p> <p>● una ● due ● tre ● più volte</p>
<p>Come descriveresti gli incontri di orientamento tradizionali a cui hai partecipato?</p>	<p>Quanto ritieni che l'orientamento standard abbia considerato le tue caratteristiche personali? (Scala da 1 = per nulla a 5 = completamente)</p>
 <p>33,3% 16,7% 50%</p> <p>● a) Informativi ma poco coinvolgenti ● b) Troppo generali e non personalizzati ● c) Utile e chiaro</p>	 <p>3 (16,7%) 7 (38,9%) 7 (38,9%) 1 (5,6%) 0 (0%)</p>
<p>Gli incontri tradizionali ti hanno aiutato a individuare un possibile percorso futuro?</p>	<p>Hai mai partecipato a un'attività di orientamento basata sulla riflessione personale, come laboratori pratici o progetti interattivi?</p>
 <p>38,9% 55,6%</p> <p>● Si ● No ● Parzialmente</p>	 <p>44,4% 55,6%</p> <p>● Si ● No</p>
<p>Se sì, quale di queste attività hai trovato più utile?</p>	<p>In che misura ti sei sentito/a coinvolto/a attivamente in questi incontri? (Scala da 1 = per nulla a 5 = molto)</p>
 <p>38,9% 22,2% 11,1% 27,8%</p> <p>● Discussioni di gruppo ● Esercizi di riflessione sulle passioni personali ● Creazione di un progetto o portfolio ● Altro:</p>	 <p>3 (16,7%) 6 (33,3%) 5 (27,8%) 3 (16,7%) 1 (5,6%)</p>
<p>Quale approccio di orientamento preferiresti per il futuro?</p>	<p>Pensi che un approccio più interattivo e riflessivo aiuterebbe a comprendere meglio le tue aspirazioni?</p>



L'88,9% degli studenti ha partecipato ad almeno un'attività di orientamento scolastico, con una distribuzione diversificata: il 55,6% ha preso parte a due incontri, il 27,8% a più di tre, mentre il 16,7% ha partecipato una sola volta o tre volte, segnalando esposizioni non uniformi.

La qualità percepita degli incontri tradizionali riceve giudizi critici: il 50% li considera informativi ma poco coinvolgenti, il 33,3% troppo generici e non personalizzati, e solo il 16,7% li ritiene utili e chiari, indicando una diffusa insoddisfazione. Anche l'attenzione alle caratteristiche personali è percepita come carente: su una scala da 1 a 5, il 16,7% assegna il minimo, il 38,9% sceglie 2, un altro 38,9% indica 3, e solo il 5,6% opta per 4, senza punteggi massimi.

L'utilità degli incontri nell'individuare un percorso futuro appare problematica: il 55,6% li giudica inutili, il 38,9% parzialmente utili, e solo il 5,6% si è sentito effettivamente supportato, sottolineando la necessità di ripensare gli approcci per rispondere meglio alle esigenze degli studenti.

Il 55,6% degli studenti ha partecipato ad attività di riflessione personale, mentre il 44,4% non ne ha mai usufruito. Le discussioni di gruppo sono risultate le più apprezzate (27,8%), seguite da progetti o portfolio (22,2%) e riflessioni sulle passioni personali (11,1%). Il 38,9% ha indicato altre attività utili, evidenziando la necessità di ampliare le metodologie per rispondere meglio alle diverse esigenze.

Il livello di coinvolgimento percepito è disomogeneo: il 16,7% si è sentito per nulla coinvolto, il 33,3% poco, il 27,8% moderatamente, e solo il 22,3% ha riportato un coinvolgimento elevato. Anche in questo caso emerge la necessità di riprogettare le attività per renderle più significative.

Il 50% degli studenti preferisce un orientamento generativo basato su un coinvolgimento attivo, mentre il 44,4% opta per una combinazione di approcci tradizionali e generativi. Solo il 5,6% sceglie esclusivamente l'orientamento tradizionale.

Tutti gli intervistati concordano sull'utilità di un approccio interattivo e riflessivo per comprendere meglio le proprie aspirazioni, sottolineando l'importanza di strategie pedagogiche che promuovano personalizzazione, coinvolgimento e riflessione critica.

Le domande aperte, tuttavia, hanno raccolto poche risposte, suggerendo una minore inclinazione verso contributi liberi o la necessità di stimoli più strutturati per favorire un'espressione più articolata delle opinioni degli studenti.

Di seguito si riportano le risposte raccolte per ciascun quesito:

- Quali aspetti consideri fondamentali per un buon orientamento scolastico? Sono state fornite due risposte:
 1. "Laboratori all'università e non a scuola"
 2. "Che si capisca la volontà e la predisposizione di ogni singolo alunno"
- Quali suggerimenti daresti per migliorare il percorso di orientamento scolastico? Anche in questo caso sono state raccolte due risposte:
 1. "Maggiori attività di gruppo o incontri"
 2. "Coinvolgere maggiormente"
- Quali aspetti della pedagogia generativa ritieni più importanti? Per questa domanda è stata fornita una sola risposta:
 1. "La comunicazione".

CRITICITÀ E RISPOSTE GENERATIVE

L'analisi delle criticità emerse dal questionario evidenzia l'opportunità di apportare cambiamenti mirati attraverso metodologie generative che favoriscano collaborazione, creatività e apprendimento attivo. Questi approcci trasformano le sfide in opportunità di crescita, valorizzando il contributo di tutti gli attori coinvolti.

Il Design Thinking (Brown, 2009; Martin, 2009; Kelley & Kelley, 2013), strutturato in cinque fasi – empatizzare, definire, ideare, prototipare e testare – si rivela uno strumento efficace per analizzare dati e co-creare soluzioni aderenti alle necessità degli stakeholder. In ambito scolastico, laboratori interdisciplinari permettono di integrare teoria e pratica, coinvolgendo gli studenti su temi rilevanti in contesti collaborativi e dinamici.

Questi strumenti non solo affrontano le criticità, ma le trasformano in leve per ripensare i percorsi educativi, creando ambienti inclusivi e innovativi capaci di rispondere alle esigenze di una società in continua evoluzione.

Pur apprezzando le attività proposte, gli studenti evidenziano il bisogno di esperienze più personalizzate. La teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983) fornisce una base per progettare percorsi che valorizzino le diverse inclinazioni personali. Laboratori pratici con simulazioni professionali, portfolio digitali ed esperienze di realtà aumentata possono incrementare motivazione e coinvolgimento in modo significativo.

Il Collaborative Problem Solving (CPS) (Johnson & Johnson, 1989; Sawyer, 2007; OECD, 2013; Griffin & Care, 2014) rappresenta un approccio efficace per promuovere l'interazione tra gruppi eterogenei nell'affrontare problemi complessi. Attraverso brainstorming, piani condivisi e monitoraggio costante, il CPS sviluppa soluzioni pratiche e sostenibili. Un esempio concreto è il peer mentoring, in cui studenti più esperti guidano i più giovani nelle scelte educative e professionali, rafforzando apprendimento collaborativo e senso di comunità.

La riflessione metacognitiva e la collaborazione tra pari emergono come strumenti fondamentali per coltivare autonomia e capacità critica. Attività come la co-progettazione di percorsi formativi, integrate da feedback strutturati, affinano le competenze decisionali. La Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) e l'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991) evidenziano l'importanza di spazi educativi che favoriscano dialogo e riflessione critica, elementi essenziali per una crescita personale e collettiva.

Il World Café (Brown & Isaacs, 2000, 2005; Isaacs, 2008) si distingue come una metodologia innovativa per trasformare il dialogo in uno strumento di esplorazione creativa e inclusiva. Attraverso piccoli gruppi di discussione su criticità specifiche, consente di raccogliere prospettive diverse e di creare connessioni significative tra i partecipanti. Questo approccio affronta temi complessi in un clima partecipativo e democratico, valorizzando ogni contributo e arricchendo il processo con una pluralità di voci.

L'integrazione di riflessione critica e dialogo inclusivo ridefinisce l'educazione come esperienza trasformativa e partecipativa. Un approccio sistemico generativo affronta le criticità valorizzando le connessioni tra i vari elementi del sistema e progettando interventi con effetti positivi a più livelli. Tecnologie innovative, come la realtà virtuale, offrono esperienze immersive che facilitano l'esplorazione di ambienti lavorativi realistici, mentre questionari adattivi online raccolgono dati sulle preferenze e competenze degli studenti, fornendo raccomandazioni personalizzate.

Tuttavia, le difficoltà di accesso alle tecnologie sottolineano la necessità di risorse adeguate per garantire pari opportunità a tutti gli studenti.

La metodologia del co-design (Buchanan, 2001; Sanders & Stappers, 2008; Brown, 2009; Kimbell, 2011) coinvolge direttamente gli utenti finali nel processo progettuale, attraverso workshop, prototipazione iterativa e valutazione partecipativa. Questo approccio sviluppa soluzioni mirate e concrete, rispondendo efficacemente alle esigenze dei destinatari.

Un esempio significativo sono i laboratori di narrazione autobiografica, che permettono agli studenti, inclusi quelli con BES e DSA, di esprimere esperienze e aspirazioni attraverso linguaggi alternativi

come disegno, musica e teatro. Queste attività creano spazi sicuri e inclusivi, promuovendo un'educazione personalizzata, equa e in grado di valorizzare l'unicità di ciascun individuo.

La letteratura si configura come uno strumento potente per ampliare l'esperienza personale, stimolando riflessione, immaginazione e comprensione di prospettive diverse. Iniziative come la lettura condivisa e i circoli di lettura favoriscono empatia, pensiero critico e consapevolezza personale, rafforzando il legame con il mondo circostante (Wolf & Barzillai, 2009).

Riflessione e collaborazione sono pilastri fondamentali per un orientamento realmente trasformativo. È cruciale creare spazi che favoriscano un'interrogazione critica su se stessi e sulle proprie scelte, conferendo profondità e significato al percorso educativo.

Questi spunti tracciano le coordinate per miglioramenti futuri, suggerendo interventi mirati e partecipativi. Le metodologie generative, attraverso la combinazione di pratiche narrative, collaborative, tecnologiche e culturali, offrono un approccio integrato e innovativo. Questo modello risponde con efficacia alle sfide educative, proponendo soluzioni significative capaci di promuovere un apprendimento trasformativo e inclusivo.

RUOLO DEL DOCENTE: IL CAPITANO DELLA NAVE EDUCATIVA

“Insegnare è toccare una vita per sempre” (Anonimo).

Il docente assume il ruolo insostituibile di guida e mentore nel viaggio affascinante e complesso dell'orientamento, simile a un capitano che accompagna il suo equipaggio verso la realizzazione personale. Gli alunni, giovani esploratori, affrontano l'ignoto carichi di timori e sogni, alla ricerca di un “cammino senza confini” (Mannese et al., 2023b) che li conduca oltre le certezze limitanti, trasformando l'incertezza in opportunità.

In questo percorso, gli studenti scoprono se stessi come esseri culturalmente plasmabili e capaci di autodeterminazione, un principio fondato sull'idea di “partire dall'uomo per ritornare all'uomo” (Mannese, 2016). Il docente non si limita a tracciare una rotta sicura, ma ispira il coraggio di esplorare orizzonti sconosciuti e affrontare tempeste, invitando gli studenti a uscire dal rifugio delle certezze e, come insegna Dante, “a riveder le stelle” (Dante Alighieri, *Inferno*, XXXIV, v. 139).

Quando il viaggio raggiunge il punto in cui lo studente diviene autonomo, il ruolo del docente si trasforma. Come Virgilio che si congeda da Dante nel *Purgatorio*, il docente riconosce il momento di lasciare che l'allievo prosegua da solo: “Libero, dritto e sano è tuo arbitrio” (*Purgatorio*, XXVII, 139-141). Non è un abbandono, ma un gesto di fiducia: il maestro, certo di aver trasmesso strumenti e saggezza, si ritira perché lo studente, dotato di una bussola interiore, è ormai capace di trovare autonomamente la propria stella polare.

L'educazione rivela la sua peculiarità: coltivare la curiosità e il piacere della scoperta. Il docente, come Virgilio, rimane una presenza benevola, certo che il seme della consapevolezza germoglierà, guidando lo studente verso un cammino illuminato dal cuore e dalla ragione.

CONCLUSIONI

Le evidenze raccolte sottolineano l'urgenza di adottare un orientamento generativo come risposta necessaria alle sfide di una società in incessante evoluzione. Questo approccio non si limita a riformare i paradigmi educativi, ma li reinventa, ponendo al centro metodologie innovative e un'inclusività autentica. È cruciale investire nella formazione continua dei docenti, offrendo loro strumenti e competenze per applicare pratiche attive e tecnologie avanzate, e costruire un dialogo sinergico tra scuole, famiglie e comunità, creando reti che sostengano percorsi di crescita integrati e significativi.

Gli studi futuri dovrebbero esplorare l'impatto delle metodologie generative non solo sui risultati accademici, ma anche sul benessere e sulla soddisfazione degli studenti, indagando le potenzialità

offerte dalle piattaforme digitali personalizzate. L'obiettivo è formare cittadini capaci di affrontare con consapevolezza le complessità del presente, contribuendo alla costruzione di una società più equa e sostenibile.

La Pedagogia Generativa emerge così come un dispositivo trasformativo che ridefinisce l'educazione stessa. Ponendo lo studente al centro, inteso come *Sistema-Mondo* (Mannese, 2023a), ne valorizza l'unicità e alimenta autentiche Comunità Pensanti. Questo approccio, che intreccia crescita personale e collettiva, non si limita a preparare i cittadini del futuro: li invita a immaginare e plasmare un mondo migliore, dove il sapere diventa il seme di una nuova civiltà.

BIBLIOGRAFIA

- Barone, S. L. (2024). Study skills, cognitive styles and emotional motivational components of learning for inclusive programming: Evolutions from the administration of AMOS test. *Q-Times: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(2), 422–439. https://doi.org/10.14668/QTimes_16231
- Brown, J., & Isaacs, D. (2000). *The World Café: A resource for creating collaborative dialogue*. Pleasanton, CA: The World Café Community Foundation.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. New York, NY: HarperBusiness.
- Bruner, J. (1961). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchanan, R. (2001). Design research and the new learning. *Design Issues*, 17(4), 3–23. <https://doi.org/10.1162/074793601750357183>
- Caramagna F. *Frase e aforismi*. <https://fabriziocaramagna.com/>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-all.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, NY: Macmillan.
- Di Rienzo, P. (2021). Apprendere ad apprendere e qualità dei processi formativi: L'ecologia delle idee di Gregory Bateson in una prospettiva pedagogica. *Q-Times: Webmagazine*, 13(3), 130–138.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. NY: Viking.
- Dunn, R., Dunn, K., & Perrin, J. (2002). *Teaching young children through their individual learning styles: Practical approaches for grades K-2*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fink, A. (2013). *How to conduct surveys: A step-by-step guide* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach* (2nd ed.). NY: Basic Books.
- Griffin, P., & Care, E. (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Isaacs, D. (2008). *Dialogue and the art of thinking together*. NY: Doubleday.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kelley, D., & Kelley, T. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. NY: Crown Business.
- Kimbell, L. (2011). Rethinking design thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306. <https://doi.org/10.2752/175470811X13045962939113>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra orientamento e lavoro. Generatività-confine-progettualità: I luoghi del cambiamento. *Attualità Pedagogiche*, 4(1), 1–2.
- Mannese, E. (2023a). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo: Epistemologie e comunità pensanti per l'homo generativus*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023b). Il paradigma della pedagogia generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong, Lifewide Learning*, 20(43). <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>
- Martin, R. L. (2009). *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. CA: Jossey-Bass.
- MIUR (2023). *Linee guida per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it> (ultimo accesso 12/09/2024).
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Tipografia Danielli.
- Nelson, L. L. (2013). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Noë, A. (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. NY: Hill and Wang.
- Novak, K. (2016). *UDL Now! A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris, France: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (1996). Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico. In Stipek, D. J. (ed.), *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi* (pp. 155-180). SEI.
- Prigogine, I. (1997). *The end of certainty: Time, chaos, and the new laws of nature*. NY: Free Press.
- Rose, D. H., & Dalton, B. (2009). Learning to read in the digital age. *Mind, Brain, and Education*, 3(2), 74–83. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01057.x>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sanders, E. B. - N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. In *Co-design: A manifesto for design research* (pp. 1–8). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. NY: Basic Books.

Trincherò, R.. Lo studio di caso. In <https://pedagogiasperimentaleonlinedfe.wordpress.com/lo-studio-di-caso/> (ultimo accesso 03 maggio 2024).

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading skills in a digital age: The new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 387–397. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.5.3>

Coaching as a Transformative Practice in Higher Education: Enhancing Soft Skills among Master's Students

El Coaching como Práctica Transformadora en la Educación Superior: Potenciando Habilidades Blandas en Estudiantes de Maestría

Susana Adelina Amoira Bastos^{*}, Graziella Falcone^{**}, Ana López Cotobal^{***}

^{*}ISCAP-IPP, Porto Portugal, susanass@iscap.ipp.pt

^{**} Universidad De Burgos, Spain, gra.falcone@ubu.es

^{***}Universidad Pontificia de Salamanca, Spain, alopezco.mag@upsa.es

RESUMEN

Este artículo explora el papel del coaching como práctica generativa en la educación superior, enfocándose en su impacto en el desarrollo de habilidades blandas entre estudiantes de maestría en negocios y contabilidad en España y Portugal. Con la creciente demanda de profesionales equipados tanto con conocimientos técnicos como con competencias interpersonales, las universidades deben adaptar sus enfoques pedagógicos. A través de un estudio de investigación cualitativa, este trabajo examina las percepciones de los estudiantes sobre el coaching y su efectividad en la mejora de habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional y la gestión del estrés. Además, se analiza la integración de técnicas de mindfulness en las prácticas de coaching, destacando su potencial para mejorar la regulación emocional y el bienestar general de los estudiantes. Los hallazgos indican que el coaching no solo promueve el crecimiento personal y profesional, sino que también crea un entorno de aprendizaje de apoyo que fomenta la colaboración y la reflexión. Este estudio contribuye al discurso en curso sobre la importancia de las habilidades blandas en la educación superior y ofrece recomendaciones prácticas para implementar programas de coaching que puedan generar experiencias educativas transformadoras.

ABSTRACT

This article explores the role of coaching as a generative practice within higher education, mainly focusing on its impact on developing soft skills among master's students in business and accounting in Spain and Portugal. As the demand for professionals with technical knowledge and interpersonal competencies increases, universities must adapt their pedagogical approaches. Through a qualitative research study, this paper examines students' perceptions of coaching and its effectiveness in enhancing communication, teamwork, emotional intelligence, and stress management skills. Integrating mindfulness techniques within coaching practices is also analysed, highlighting its potential to improve students' emotional regulation and well-being. Findings indicate that coaching fosters personal and professional growth and creates a supportive learning environment that encourages collaboration and reflection. This study contributes to the ongoing discourse on the importance of soft skills in higher education. It offers practical recommendations for implementing coaching programs that can lead to transformative educational experiences.

PALABRAS LLAVE / KEYWORDS

Coaching; Habilidades blandas; Educación superior; Desarrollo personal; Mindfulness

INTRODUCTION

En un mundo laboral cada vez más dinámico y competitivo, las habilidades blandas se han convertido en un componente esencial del perfil profesional de los graduados. Estas competencias, que incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de problemas y la autogestión emocional, son fundamentales para el éxito en un entorno laboral que demanda no solo conocimientos técnicos, sino también la capacidad de interactuar y colaborar con otros. Las universidades, como instituciones responsables de la formación de la próxima generación de profesionales, enfrentan el desafío de adaptar sus enfoques pedagógicos para equipar a sus estudiantes con estas habilidades críticas (Feinberg, & Torres, 2014). En este contexto, el coaching se presenta como una metodología innovadora y generativa que puede transformar la experiencia educativa, al fomentar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

El coaching, que se originó en el ámbito deportivo y se ha expandido a entornos corporativos, se define como un proceso de desarrollo personal que establece una asociación entre el coach y el coachee (el cliente). Esta relación se basa en una dinámica de colaboración en la que el coach actúa como facilitador del aprendizaje y la conciencia, ayudando al coachee a identificar y alcanzar objetivos específicos (Contreras, 2009). Este enfoque no solo promueve la autoeficacia y la autoconfianza, sino que también crea un espacio seguro para la reflexión, la creatividad y el aprendizaje activo. Dado el creciente interés en el coaching dentro de la educación superior, es crucial explorar su aplicación en el contexto universitario y su impacto en el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes.

Este artículo se centra en el uso del coaching como práctica generativa en la educación superior, investigando cómo esta metodología puede ser implementada para mejorar el rendimiento académico, la motivación y la retención de los estudiantes. A través de un enfoque de investigación cualitativa, se examinarán las experiencias de estudiantes de maestría en negocios y contabilidad en universidades de España y Portugal, resaltando las percepciones sobre el coaching y su efectividad en el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales. La incorporación de técnicas de mindfulness en el coaching se considerará un elemento innovador que puede aumentar la eficacia de esta práctica, proporcionando a los estudiantes herramientas valiosas para gestionar el estrés y mejorar su bienestar emocional. La necesidad de un enfoque pedagógico integral que combine conocimientos técnicos con competencias emocionales y sociales es más urgente que nunca (Bernal Martínez de Soria & Naval, 2023). A medida que el mercado laboral evoluciona, los graduados deben estar equipados no solo con habilidades específicas de su campo, sino también con la capacidad de adaptarse, colaborar y liderar en diversos contextos. Este artículo busca contribuir a la discusión sobre la importancia de las habilidades blandas en la educación superior y el papel que el coaching puede desempeñar en su desarrollo. Al final, se espera que los hallazgos de esta investigación no solo iluminen la práctica educativa actual, sino que también ofrezcan recomendaciones para la implementación de programas de coaching que promuevan un aprendizaje significativo y transformador en el entorno universitario.

LA UNIVERSIDAD COMO LUGAR DE TRANSICIÓN: ASPECTOS ORGANIZATIVOS E INNOVACIÓN

La universidad se presenta como un ecosistema vital que no solo facilita la adquisición de conocimientos técnicos y especializados, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades blandas esenciales para la vida profesional de los estudiantes. Este entorno educativo debe

evolucionar hacia enfoques organizativos innovadores que respondan a las demandas cambiantes del mercado laboral, así como a las expectativas y necesidades de los estudiantes contemporáneos. Según Mannese (2021), la educación superior debe transformarse en un modelo que priorice el aprendizaje integral, reconociendo la importancia de las competencias emocionales y sociales como elementos fundamentales en el perfil profesional de los graduados (Cela-Ranilla et al. 2021). Para alcanzar este objetivo, es necesaria una revisión exhaustiva de la estructura organizativa de las universidades, promoviendo entornos colaborativos y flexibles que faciliten una interacción rica y dinámica entre estudiantes, docentes y profesionales del sector.

Uno de los retos más significativos que enfrentan las instituciones educativas es la integración efectiva de las habilidades blandas en los planes de estudio, lo que exige una reforma de los métodos de enseñanza tradicionales. La literatura académica sugiere que los enfoques pedagógicos que adoptan la práctica reflexiva y el feedback personalizado son fundamentales para el desarrollo de estas competencias (Boud et al., 2017). En este contexto, la implementación de programas de coaching en el currículo emerge como una estrategia innovadora y eficaz para abordar esta necesidad. El coaching no solo proporciona herramientas valiosas para el desarrollo personal, sino que también crea un espacio seguro y propicio para la reflexión y el aprendizaje activo, alineándose con las teorías de aprendizaje transformativo (Mezirow, 1997). Esta metodología permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, contribuyendo así a un crecimiento personal y profesional significativo.

Adicionalmente, es imperativo que las universidades consideren la creación de comunidades de práctica que fomenten la colaboración interdisciplinaria. Estas comunidades facilitan el intercambio de ideas y el desarrollo de soluciones creativas a problemas reales (Wenger, 1998), enriqueciendo la experiencia educativa y preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del entorno laboral con una perspectiva amplia y crítica. Por ejemplo, las iniciativas que integran el desarrollo de habilidades blandas con competencias técnicas, a través de la colaboración entre departamentos de negocios, psicología y educación, resultan en una formación más completa y relevante para el mercado laboral actual.

La transición hacia una universidad innovadora también implica un cambio profundo en la cultura organizativa, donde la apertura al cambio y la adaptabilidad se convierten en valores fundamentales. Las instituciones deben fomentar un ambiente que incentive la creatividad y la experimentación, permitiendo a estudiantes y docentes explorar nuevas metodologías y enfoques de enseñanza (Elmore, 2004). Esto se traduce en la necesidad de una gobernanza flexible que apoye la autonomía y la iniciativa de todos los actores educativos, promoviendo así la innovación en todos los niveles de la organización.

Por último, es crucial que las universidades establezcan conexiones más sólidas con el sector empresarial, creando alianzas estratégicas que faciliten la inserción laboral de los graduados y la actualización constante de los programas académicos. Estas colaboraciones pueden incluir prácticas profesionales, proyectos conjuntos de investigación y desarrollo, así como la participación activa de profesionales en el diseño curricular. En definitiva, la universidad debe posicionarse no solo como un lugar de transmisión de conocimiento, sino como un ecosistema dinámico que promueva la innovación y el desarrollo de competencias integrales (Ragusa & Caggiano, 2023). Este enfoque holístico es esencial para preparar a los estudiantes no solo para sus futuras carreras, sino también para su papel como ciudadanos activos y responsables en una sociedad democrática y multicultural, asegurando así que estén bien equipados para enfrentar los retos del futuro.

EL COACHING COMO PRÁCTICA GENERATIVA UNIVERSITARIA

El coaching se presenta como una metodología poderosa dentro del ámbito académico, capaz de transformar la experiencia educativa de los estudiantes y potenciar su desarrollo integral. Según la International Coaching Federation (ICF), el coaching es un proceso de desarrollo personal que se basa

en una asociación entre el coach y el coachee (el cliente), donde la interacción se convierte en un proceso creativo y reflexivo que inspira al coachee a maximizar su potencial personal y profesional. Esta definición se remonta a sus orígenes en el deporte, propuestos por Gallwey, y su posterior aplicación en el contexto corporativo por Whitmore, donde el coaching se establece como una relación colaborativa que facilita la toma de conciencia y el cambio significativo (Whitmore, 1992). Dentro del entorno universitario, el coaching se ha introducido como una herramienta para mejorar el rendimiento académico, fomentar la motivación y reducir la deserción estudiantil. La práctica del coaching en este contexto se manifiesta a través de un proceso estructurado que guía a los estudiantes en la identificación de objetivos específicos, el desarrollo de planes de acción y la supervisión de su progreso. Este ciclo auto-regulado, que incluye establecer un objetivo, desarrollar un plan, ejecutar la acción y evaluar el rendimiento, permite a los estudiantes no solo alcanzar sus metas académicas, sino también cultivar habilidades blandas como la autoconfianza, la comunicación efectiva y la gestión del estrés (Goleman, 1995). Los beneficios del coaching se amplifican cuando se combinan con prácticas de mindfulness, que fomentan la atención plena y la regulación emocional en los coachees. Investigaciones recientes han demostrado que la incorporación de la atención plena en las sesiones de coaching puede mejorar significativamente la eficacia del proceso, ya que promueve una mayor conciencia de las emociones y un enfoque no crítico hacia los propios pensamientos (Chianese, & Fernández, 2021). Esto es especialmente relevante en el contexto universitario, donde los estudiantes a menudo enfrentan altos niveles de ansiedad y presión académica. La práctica de mindfulness, junto con el coaching, no solo ayuda a los estudiantes a manejar sus emociones, sino que también les permite desarrollar habilidades de auto-regulación que son cruciales para su éxito académico. Además, el coaching grupal ofrece un espacio seguro donde los estudiantes pueden compartir experiencias, reflexionar colectivamente y aprender unos de otros. Este tipo de coaching fomenta la creación de comunidades de aprendizaje, donde el apoyo mutuo y la colaboración se convierten en pilares fundamentales del proceso educativo. La literatura ha señalado que el coaching grupal no solo facilita el desarrollo de habilidades interpersonales, sino que también potencia la creatividad y la innovación al permitir el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas (Passmore 2011). La integración del coaching y la atención plena en los programas universitarios representa un enfoque holístico y generativo que aborda las dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas del aprendizaje. Este enfoque se alinea con la creciente demanda de métodos educativos que no solo se centren en la transmisión de conocimientos, sino que también consideren el bienestar integral del estudiante. Al implementar programas de coaching que incluyan técnicas de mindfulness y estrategias de estudio, las universidades pueden ofrecer a los estudiantes herramientas valiosas para mejorar sus habilidades de aprendizaje y alcanzar un rendimiento académico óptimo. Este estudio busca investigar si una intervención breve de coaching basada en mindfulness puede mejorar simultáneamente las tres dimensiones del aprendizaje efectivo: la auto-regulación en los estudios, la gestión emocional y la motivación. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a la creación de programas educativos más efectivos que integren estas prácticas, promoviendo así una experiencia de aprendizaje enriquecedora y transformadora para los estudiantes universitarios.

La práctica de la atención plena, o mindfulness, tiene sus raíces en tradiciones orientales que se han expandido globalmente, especialmente en contextos occidentales desde finales de la década de 1970. Jon Kabat-Zinn, pionero en la introducción del mindfulness en el ámbito clínico, desarrolló el protocolo de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR) en 1979, ofreciendo a los pacientes una vía para tratar el dolor crónico y el estrés a través de la meditación consciente. Este enfoque ha demostrado ser eficaz, lo que ha llevado a su adopción no solo en entornos clínicos, sino también en aplicaciones educativas, donde los beneficios de la atención plena son particularmente relevantes para el desarrollo de habilidades blandas entre los estudiantes.

Definido como "una atención receptiva y consciente a los eventos y experiencias del momento presente", el mindfulness fomenta una práctica meditativa centrada en la respiración y las sensaciones corporales. Al enfocarse en la respiración, los practicantes aprenden a reconocer y soltar pensamientos distractores sin juzgarlos, permitiendo un regreso constante al momento presente. Este

proceso cíclico entrena la atención enfocada, desarrollando la capacidad de monitorear eventos externos y formaciones mentales con una aceptación no crítica (Luzuriaga et al. 2020). Investigaciones han mostrado que estas habilidades de atención y monitoreo abiertas, mejoradas por la práctica, promueven la regulación emocional, la autoconciencia y la calidad del rendimiento cognitivo y metacognitivo.

La integración del mindfulness en el coaching universitario no solo mejora la regulación emocional, sino que también potencia habilidades de atención y procesos cognitivos que son cruciales para el aprendizaje efectivo y el logro académico. Estudios experimentales han demostrado que la formación basada en mindfulness, típicamente de corta duración (alrededor de 8 semanas), puede incrementar la autoeficacia, las estrategias de afrontamiento y la resiliencia, además de disminuir el estrés, la ansiedad y la depresión (de la Fuente-Anuncibay et al, 2018). A medida que las universidades reconocen estos beneficios, programas de formación en mindfulness se están incorporando de manera permanente en diversas instituciones a nivel mundial, contribuyendo así a un entorno educativo más holístico y efectivo. Esta sinergia entre el coaching y el mindfulness ofrece una oportunidad única para cultivar en los estudiantes no solo competencias técnicas, sino también habilidades interpersonales esenciales para su éxito en el futuro profesional.

EFFECTIVIDAD DEL COACHING: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Este estudio cualitativo se llevó a cabo con el objetivo de explorar el desarrollo de habilidades blandas entre estudiantes de maestría en negocios y contabilidad de universidades en España y Portugal. La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 80 estudiantes, todos ellos inscritos en programas de maestría en negocios o contabilidad, divididos equitativamente en 40 estudiantes españoles y 40 estudiantes portugueses. La selección de los participantes se realizó de manera intencionada, garantizando así una representación equilibrada de ambas nacionalidades, lo que permite una comparación enriquecedora entre las dos realidades educativas y culturales.

En términos de perfil demográfico, los participantes presentaron una ligera mayoría femenina, con un 55% de mujeres y un 45% de hombres. La edad promedio de los participantes fue de 27 años, con un rango que oscilaba entre 24 y 35 años. Este rango de edad sugiere que la mayoría de los estudiantes son jóvenes profesionales en las primeras etapas de sus carreras, lo que podría influir en sus percepciones sobre la importancia de las habilidades blandas en su desarrollo profesional. Respecto a la experiencia laboral, se observó una variación interesante entre las dos nacionalidades. El 75% de los estudiantes españoles tenía experiencia previa en el ámbito laboral, con un promedio de 3 a 5 años de experiencia, mientras que el 65% de los estudiantes portugueses contaba con experiencia laboral, pero con un promedio de 2 a 4 años. Esto sugiere que los estudiantes españoles, en promedio, ingresan a sus programas de maestría con un poco más de experiencia profesional que sus contrapartes portuguesas. En relación con el nivel educativo previo, el 80% de los participantes españoles poseía una licenciatura en áreas afines a negocios, contabilidad o economía, mientras que el 20% restante provenía de disciplinas como psicología y otras ciencias sociales. Por otro lado, entre los estudiantes portugueses, el 75% tenía una licenciatura en campos relacionados con negocios y contabilidad, y el 25% provenía de áreas diversas, lo cual puede reflejar diferencias en las trayectorias educativas en cada país. Adicionalmente, un 70% de los estudiantes españoles trabajaba a tiempo parcial mientras cursaban sus estudios de posgrado, comparado con el 60% de los estudiantes portugueses que hacían lo mismo. Esto indica un compromiso alto con su desarrollo académico y profesional, aunque ligeramente superior en el caso de los españoles. En términos de motivación para participar en el estudio, el 80% de los estudiantes españoles mencionó que su interés en mejorar sus habilidades blandas era un factor clave en su decisión de asistir a programas de coaching, mientras que el 70% de los estudiantes portugueses destacó la necesidad de adaptarse a un entorno laboral cada vez más competitivo como motivo principal.

La recolección de datos se realizó mediante un enfoque cualitativo que incluyó entrevistas semi-estructuradas y discusiones en grupos focales. Este diseño metodológico se eligió para promover un diálogo abierto y flexible, permitiendo a los participantes expresar sus opiniones y reflexiones sobre cómo el coaching ha influido en el desarrollo de sus habilidades blandas. Durante el estudio, cada participante completó un total de tres sesiones de coaching individual y dos sesiones grupales a lo largo de sus programas de maestría. Estas sesiones fueron cruciales para su proceso de aprendizaje y crecimiento personal, brindándoles la oportunidad de abordar de manera directa en áreas críticas como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la inteligencia emocional. Cada sesión se diseñó específicamente para tratar desafíos concretos que los estudiantes encontraron en su trayectoria académica, facilitando así un aprendizaje tanto práctico como aplicable.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando una codificación temática, que permitió identificar patrones y categorías emergentes en las respuestas de los participantes. Este enfoque analítico facilitó la interpretación de los resultados a la luz de los objetivos de la investigación. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando una codificación temática, que permitió identificar patrones y categorías emergentes en las respuestas de los participantes. Este enfoque analítico facilitó la interpretación de los resultados a la luz de los objetivos de la investigación, brindando una estructura clara para entender cómo las experiencias de coaching impactaron en el desarrollo de habilidades blandas. Durante el proceso de codificación, se identificaron varios temas clave que reflejaron las percepciones de los estudiantes sobre el coaching y su efectividad. Estos temas incluyeron el desarrollo de la comunicación efectiva, el fortalecimiento del trabajo en equipo, la mejora en la resolución de problemas y un aumento en la inteligencia emocional. Cada uno de estos temas se desglosó en subcategorías más específicas, lo que permitió un análisis más profundo de las dinámicas de aprendizaje y crecimiento personal que los participantes experimentaron. Además, se llevó a cabo una evaluación de las intervenciones de coaching en relación con su capacidad para facilitar la adquisición de habilidades blandas. Se examinó cómo las sesiones individuales y grupales no solo proporcionaron herramientas prácticas, sino que también fomentaron un entorno de aprendizaje colaborativo que impulsó la reflexión crítica y el autoconocimiento. Los participantes compartieron ejemplos concretos de cómo las técnicas aprendidas durante las sesiones de coaching se tradujeron en mejoras tangibles en su desempeño académico y profesional.

Esta práctica generativa del coaching se evidenció en la capacidad de los estudiantes para aplicar las habilidades adquiridas en situaciones reales. Por ejemplo, muchos de ellos informaron que sintieron un aumento en su confianza al abordar presentaciones orales y debates en clase, lo que a su vez se tradujo en una mayor participación y éxito en sus actividades académicas. Asimismo, se observó que el coaching promovió un sentido de comunidad entre los estudiantes, quienes se apoyaron mutuamente en su proceso de aprendizaje. La evaluación de los resultados del coaching no solo se centró en el desarrollo de habilidades blandas, sino que también consideró el impacto en la autoeficacia y la resiliencia de los participantes. Los datos revelaron que aquellos que participaron activamente en las sesiones de coaching mostraron una mayor capacidad para enfrentar desafíos y adaptarse a cambios, lo que sugiere que el coaching puede ser una herramienta poderosa en el contexto educativo para preparar a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más competitivo y exigente. En resumen, el análisis de los datos subraya la importancia del coaching como un medio efectivo para fomentar el desarrollo integral de habilidades blandas, esenciales para el éxito profesional y personal de los estudiantes.

En términos de resultados cuantitativos, los hallazgos del estudio indicaron un impacto notable del coaching en el desarrollo de habilidades blandas entre los participantes. Se observó que el 85% de los estudiantes consideró que el coaching había tenido un impacto positivo en su capacidad para colaborar efectivamente en equipos, evidenciando cómo estas intervenciones fomentaron un sentido de cohesión y colaboración. Además, el 78% de los participantes reportó mejoras significativas en sus habilidades de comunicación, lo cual es fundamental en un entorno académico y profesional en constante evolución. Las medidas de autoevaluación revelaron un incremento promedio del 30% en

la percepción de autoeficacia en la gestión del estrés entre los estudiantes que participaron activamente en las sesiones de coaching.

Al desglosar los resultados por nacionalidades, se encontró que los estudiantes portugueses, que en su mayoría tenían una mayor experiencia laboral previa (con un promedio de 3.5 años frente a los 2 años de los españoles), reportaron un 15% más de efectividad en la aplicación de las habilidades blandas aprendidas en situaciones laborales reales. Este grupo mostró una percepción notablemente positiva del coaching, con un 90% indicando que consideraban el coaching como una herramienta esencial para su desarrollo profesional, en comparación con el 80% de sus contrapartes españolas. Además, los datos revelaron que aquellos participantes con mayor experiencia laboral y mayor edad (mayores de 30 años) valoraron el coaching en un 20% más que aquellos con menos de 30 años, lo que sugiere que la madurez y la experiencia previa influyen en la percepción del valor del coaching. Los resultados cualitativos respaldaron y enriquecieron estos hallazgos cuantitativos. Un estudiante portugués compartió: “El coaching me ha ayudado a entender mejor mis emociones y a trabajar en equipo de manera más efectiva. Antes, me sentía perdido en grupos, pero ahora tengo herramientas concretas para contribuir”. De manera similar, una estudiante española comentó: “El coaching me permitió identificar mis debilidades y me dio confianza para hablar en público. Me siento más preparada para el mundo laboral”. Estas declaraciones ilustran cómo las sesiones de coaching no solo impactaron en la percepción de habilidades blandas, sino que también contribuyeron a un crecimiento personal significativo. Además, se identificaron temas recurrentes en las entrevistas, tales como la importancia del feedback personalizado y la práctica reflexiva. Un participante destacó: “El feedback que recibí durante el coaching fue crucial. Me ayudó a ver las cosas desde otra perspectiva y a trabajar en mis áreas de mejora”. Este tipo de comentarios se alinean con la literatura existente, que subraya el papel del feedback en el desarrollo de competencias emocionales y sociales (Boud et al., 2013).

Las consideraciones éticas fueron fundamentales en el diseño del estudio, asegurando el consentimiento informado de todos los participantes y garantizando la confidencialidad de sus respuestas. Este enfoque metodológico integral, junto con los resultados obtenidos, busca contribuir a la comprensión del papel que desempeñan los programas de coaching en la formación de habilidades blandas, así como sus implicaciones para la práctica educativa en el ámbito de la educación superior. La evidencia sugiere que la integración de programas de coaching en el currículo de negocios puede ser una estrategia efectiva para preparar a los estudiantes para las demandas del mercado laboral contemporáneo, fomentando un enfoque holístico que combine conocimientos técnicos con habilidades interpersonales esenciales. En resumen, los hallazgos de esta investigación destacan no solo la efectividad del coaching como una herramienta de desarrollo profesional, sino que también su relevancia en la formación de individuos más competentes y capacitados para enfrentar los desafíos del futuro.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio subrayan la importancia del coaching como práctica generativa dentro del contexto universitario, destacando no solo su potencial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su capacidad para fomentar un desarrollo integral que abarca habilidades emocionales, sociales y cognitivas. A medida que las universidades enfrentan desafíos cada vez mayores en la preparación de graduados que sean competentes y resilientes en un entorno laboral en constante cambio, es fundamental adoptar enfoques pedagógicos que integren la enseñanza de habilidades blandas junto con el conocimiento técnico. La evidencia presentada en este trabajo sugiere que el coaching, especialmente cuando se combina con técnicas de mindfulness, puede ser una herramienta poderosa para promover la auto-regulación, la gestión del estrés y la motivación intrínseca, aspectos críticos que impactan directamente en el éxito académico y profesional de los estudiantes.

El coaching no solo actúa como facilitador de conciencia y la reflexión, sino que también actúa como un catalizador para el aprendizaje activo y la colaboración entre estudiantes. Al crear un ambiente seguro y de apoyo, el coaching grupal promueve la interacción y el intercambio de ideas, enriqueciendo la experiencia educativa y contribuyendo a la formación de comunidades de aprendizaje dinámicas. Estas comunidades permiten a los estudiantes compartir desafíos y éxitos, promoviendo redes de apoyo esenciales para el desarrollo personal y profesional. Desde una perspectiva pedagógica, este estudio reitera la necesidad de que las instituciones educativas reconsideren sus enfoques tradicionales y adopten modelos más integrales que aborden todas las dimensiones del aprendizaje. La implementación de programas de coaching en los currículos universitarios representa un paso significativo hacia la creación de entornos educativos más inclusivos y centrados en el estudiante. Al reconocer la interconexión entre el aprendizaje emocional y académico, las universidades pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral, y convertirse en ciudadanos comprometidos y responsables. Asimismo, el impacto educativo del coaching en la formación de habilidades blandas se alinea con la creciente demanda del mercado laboral, donde las competencias interpersonales son valoradas como el conocimiento técnico. Este ajuste entre la educación superior y las necesidades del entorno laboral es esencial para garantizar que los graduados estén bien equipados para contribuir de manera efectiva a sus organizaciones y comunidades. Por lo tanto, es fundamental que las universidades sigan explorando e implementando prácticas pedagógicas innovadoras, como el coaching, que no solo mejoren la experiencia de aprendizaje, sino que también preparen a los estudiantes para un futuro exitoso y significativo.

En conclusión, el coaching se presenta no solo como una herramienta de desarrollo personal, sino como un enfoque pedagógico transformador que puede redefinir la experiencia universitaria. A medida que las instituciones educativas avanzan hacia un modelo más holístico, es crucial que integren el coaching y las prácticas de mindfulness en su oferta académica. Esto asegurará que los estudiantes no solo sean competentes en sus disciplinas, sino también resilientes, adaptables y capaces de navegar en un mundo complejo y en constante cambio. La implementación de estas estrategias tendrá un impacto duradero en la formación de profesionales bien preparados y en la promoción de un aprendizaje significativo y transformador en la educación superior.

REFERENCES

- Andreanoff, J. (1759). The impact of a peer coaching programme on the academic performance of undergraduate students: a mixed methods study. *Journal of Learning Development in Higher Education* ISSN, 667X.
- Baud-Bovy, G., & Balzarotti, N. (2017, November). Using force-feedback devices in educational settings: a short review. In *Proceedings of the 1st ACM SIGCHI international workshop on multimodal interaction for education* (pp. 14-21).
- Bécart, A, y Ramírez Garrido J, (2016) Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber. *Plumilla Educativa Instituto Pedagógico* pp. 344-362.
- Bernal Martínez de Soria, A., & Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 17-32.
- Cela-Ranilla, J. M., González, V. E., Mon, F. E., Martínez, J. G., & Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 403-422.
- Chianese, C., & Fernández, M. À. P. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 32(2), 110-131.

Contreras, R. N. P. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. *Posgrado y Sociedad*, 9(1), 1-25.

de la Fuente-Anuncibay, R., González-Bernal, J., de Diego-Vallejo, R., & Caggiano, V. (2018). Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral del profesorado. *CADMO*, (2017/2).

Elmore, R. F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. *Redesigning accountability systems for education*, 38, 274-296.

Feinberg, W., & Torres, C. A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 29-42.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* Bantam Books. *New York*.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the human sciences*, 8(2), 73.

Luzuriaga, D. H. O., Maldonado, J. A. A., Perez, I. A. C., & Véliz, M. M. A. (2020). Coaching: liderazgo y desarrollo profesional. *Revista Universidad de Guayaquil*, 131(2), 27-40.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 024-030.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New adult and continuing education directions*, 1997(74), 5-12.

Passmore, J. (2011). Educating coaching psychologists: Responses from the field. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 106–109.

Prince, T., Snowden, E. & Matthews, B. (2010). Utilising peer coaching as a tool to improve student-teacher confidence and support the development of classroom practice. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(1), 1–7.

Ragusa, A., & Caggiano, V. (2023). Not cognitive skills for master students: reflective practice and pedagogical reflections. *Educational reflective practices: 2, 2023*, 86-98.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance: A practical guide to growing your skills* (People Skills for Professionals). London: Nicholas Brealey Publishing.

Van Nieuwerburgh, C. (2018). Coaching in education: An overview. *Coaching in education*, 3-23.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer las contribuciones de varias personas que han ayudado significativamente a la elaboración de este documento. Ana... ha editado este manuscrito y está reconocida como coautora correspondiente; es responsable de la redacción de las secciones 2 y 3. Graziella Falcone es la autora de las secciones 1 y 4, relativas al desarrollo de la revisión bibliográfica. Además, Susana ha colaborado en el diseño de la investigación, ha proporcionado un apoyo sustancial en la recopilación y el análisis de datos, y es autora de la sección de Conclusiones. Sus esfuerzos colectivos han sido inestimables para esta investigación.

Aggregazioni informali e orientamento nelle comunità: un modello generativo per affrontare la perdita di lavoro

Informal groups and Guidance in communities: a generative model for navigating jobloss

Vanessa Bettin

Università degli Studi di Padova, Italia, vanessa.bettin@phd.unipd.it

ABSTRACT

Il contributo esplora l'orientamento nelle comunità come risposta alla precarietà esistenziale e lavorativa, sottolineando l'importanza delle reti informali in quanto sostegno generativo per superare l'esperienza di disoccupazione. Le trasformazioni sociali e la frammentazione delle biografie richiedono nuovi approcci per la pratica orientativa in cui la narrazione e la condivisione delle esperienze rappresentano strumenti utili alla riattivazione non solo professionale, ma anche personale e sociale. Attraverso una ricerca-azione partecipativa, condotta con Passaparola Lavoro, aggregazione informale padovana, si illustra come la perdita di lavoro possa essere affrontata attraverso il sostegno reciproco. Le interviste narrative integrate con la *photo-elicitation* e i laboratori dialogici mostrano la capacità delle reti comunitarie di prendersi cura delle transizioni professionali, trasformando le crisi in opportunità di crescita. La pratica comunitaria dell'orientamento supera la dimensione individuale, proponendo un processo partecipativo che integra diverse sfere della vita del singolo (personale, sociale, lavorativa) unita al contesto sociale. Tale pratica non solo promuove il benessere personale, ma contribuisce alla costruzione di comunità resilienti e solidali, che possono offrire raccordo tra persone, operatori e servizi al lavoro. L'orientamento nelle comunità emerge come strumento generativo essenziale per affrontare le sfide della contemporaneità, promuovendo *agency* e coesione sociale attraverso la forza delle connessioni locali.

ABSTRACT

The contribution explores community-based guidance as a response to existential and occupational precariousness, highlighting the importance of informal networks as a generative support to overcome unemployment experiences. Social transformations and fragmented life trajectories call for new approaches to guidance practices, where storytelling and experience-sharing become valuable tools for reactivation not only in professional terms but also on personal and social levels. Through a participatory action-research project conducted with Passaparola Lavoro, an informal network based in Padua, this study illustrates how unemployment can be addressed through mutual support. Narrative interviews, combined with photo-elicitation techniques, and dialogical workshops demonstrate the capacity of community networks to support professional transitions, transforming crises into opportunities for growth. Community-oriented guidance transcends the individual dimension, offering a participatory process that integrates various aspects of individuals' lives (personal, social, professional) within their broader social context. This practice not only promotes personal well-being but also contributes to building resilient and cohesive communities that serve as a bridge between individuals, professionals, and employment services. Community-based guidance emerges

as an essential generative tool to address contemporary challenges, fostering agency and social cohesion through the strength of local connections.

PAROLE CHIAVE /KEYWORDS

Orientamento nelle comunità; Reti informali; PAR; Disoccupazione; Partecipazione.

Community Guidance, Informal Networks, PAR, Unemployment, Participation.

INTRODUZIONE

Se in passato l'orientamento era un percorso individuale e istituzionalizzato, rivolto alle transizioni prevedibili del percorso di vita (istruzione-formazione-lavoro), oggi non è più così a causa delle evoluzioni che la società sta attraversando. Le persone navigano all'interno di un processo di individualizzazione delle vite e di perdita di stabilità data dalle tradizioni che in passato aiutavano a definire le traiettorie di vita. L'erosione dell'idea di lavoro stabile, la possibilità di occupare ruoli familiari e sociali definiti e intraprendere percorsi di vita predeterminati non offrono più un quadro di riferimento solido per l'esperienza individuale (Tramma, 2009). Questo produce un senso diffuso di smarrimento, che si traduce in precarietà esistenziale, causa di confusione e disorientamento in cui le persone fanno prova di "vite sperimentali": esistenze in continuo mutamento in cui è necessario mantenere costante la ri-costruire della propria identità (Capo, 2021). Le storie di vita delle persone testimoniano *patchwork biographies*, che delineano marcatamente l'ingresso della precarietà in quanto categoria esistenziale dell'umano (Chianese, 2021). Ciò implica la necessità per le persone di essere accompagnate a dare nuova definizione alle identità, trasformare i significati e attribuire senso e coerenza al proprio agire, ri-progettando, per quanto la categoria dell'imprevedibilità lo consente, il cammino di vita (Mortari, 2009). Le implicazioni della società del rischio e il tratto polisemico dell'orientamento hanno agevolato l'evoluzione del carattere epistemologico della pratica (Silvaggi, 2022). La progressiva riduzione dell'uso di metodi legati alla psicomatria ha reso fertile il terreno dell'orientamento per l'ingresso di altre scienze dell'uomo, tra le quali la pedagogia, che permette di restituire dignità alla complessità delle vite umane, attraverso lo sviluppo di approcci narrativi e generativi che contemplando anche i contesti comunitari (Thomsen, 2017).

Il presente contributo mostra le potenzialità di un nuovo modello con cui approcciare la pratica: l'orientamento nelle comunità. L'obiettivo è quello di illustrare come le reti informali presenti nel territorio locale siano generatrici di azioni di supporto verso l'attivazione personale, ma anche modalità di contrasto all'esclusione sociale. Per esplorare questo tema saranno presentati alcuni risultati prodotti da una ricerca-azione partecipativa (PAR) (Aldridge, 2015) che ha visto il coinvolgimento di dieci co-ricercatori, membri del gruppo Passaparola Lavoro, aggregazione di mutuo supporto nata spontaneamente, che riunisce nella periferia di Padova persone senza lavoro, ma anche coloro che testimoniano esiti positivi di reinserimento professionale. Lo scopo del gruppo è quello di offrire aiuto e sostegno a coloro che stanno affrontando la transizione lavoro-non lavoro. La metodologia qualitativa è stata sviluppata in due fasi: un primo momento individuale, dove l'uso di interviste narrative (Atkinson, 2002) integrate con la *photo-elicitation* (Harper, 2010) ha creato lo spazio per ri-costruire la storia di vita di ogni partecipante, individuando i significati attribuiti all'evento della perdita del lavoro e al processo di riattivazione. Tale fase è stata propedeutica alla seconda, dedicata all'azione comunitaria dell'aggregazione con la realizzazione di laboratori dialogici (Buraschi et al, 2017) in cui si è operato per migliorare l'impatto di Passaparola Lavoro nel territorio locale. I risultati confermano che le reti informali svolgono un ruolo cruciale non solo nel supporto pratico ed emotivo durante la perdita di lavoro, ma anche nella ricomposizione dell'identità personale e professionale. Dalle narrazioni emerge la forza generativa delle reti informali in quanto fonte di sostegno che, spesso, i servizi formali non sono in grado di offrire con la stessa profondità.

In seguito alla perdita di lavoro, tutto il gruppo ha avuto modo di trovare una nuova posizione professionale grazie ai canali informali (familiari, amici, ex colleghi, conoscenti).

In conclusione, il ruolo delle relazioni all'interno di questa realtà aggregativa ha mostrato come le comunità possano rappresentare un supporto rilevante per superare situazioni di precarietà. Attraverso la condivisione di esperienze di vita, l'Altro può essere un aiuto a riconoscersi come parte di un insieme in cui la condivisione delle narrazioni testimoniano storie di vita molto diverse, ma sulla quale spesso è possibile rintracciare aspetti di somiglianza, che diventano forza generatrice per far fronte anche alle sfide professionali (Thomsen, 2017). La prospettiva comunitaria dell'orientamento fa emergere il valore integrativo che queste reti possono offrire ai servizi di orientamento formali, per affrontare in modo più efficace la precarietà lavorativa e creare un supporto generativo nelle vite delle persone nelle comunità

LA CURA GENERATIVE PER LA PRECARIETÀ

Sebbene la categoria della precarietà di consueto sia associata alla dimensione professionale, i recenti mutamenti nel tessuto sociale hanno esteso tale caratteristica all'interno di tutta l'esperienza esistenziale dell'umano, delineandosi così potenziale causa di vulnerabilità che intacca la vita umana, nei suoi risvolti sociali e ontologici (Holley et al., 2018). I cittadini che abitano la società del rischio necessitano di un nuovo paradigma per confrontarsi con una realtà dai risvolti instabili e privi di certezza. Diventa utile attingere alla generatività radicata nel mondo reale, inteso come terreno su cui si costruiscono e vivono le storie di vita, per trovare il rimedio alla de-istituzionalizzazione delle biografie (Capo, 2020). Affidarsi alla prospettiva generativa significa osservare il singolo come parte di una circolarità, data dal mondo, con cui, attraverso l'atto di narrare, prendono forma le storie, testimonianze del cammino compiuto da ciascun abitante (Dario, 2014). L'atto di narrare consente di esplorare il contesto sociale generando nuovi significati, culture e pratiche discorsive. Ascoltando l'esperienza esperita dagli altri, la persona approda a nuove scoperte e rivelazioni, senza dover distinguere tra chi vive l'esperienza e che cosa viene vissuto. In questo processo situato di presa di consapevolezza e trasformazione, affiora l'energia generativa che permette di recuperare una spinta propulsiva verso il futuro e al possibile. Attraverso l'analisi riflessiva della storia di sé è possibile spiegare il passato e orientarsi verso il futuro (Biffi, 2010). La narrazione non aiuta solo ad attribuire ordine e coerenza, ma è un atto di cura di sé che promuove l'esplorazione delle proprie radici, evolvendosi nel tempo e nel contesto abitato. Raccontare all'Altro la propria identità nasconde un processo di riflessione critica che consente la ri-organizzazione e la re-interpretazione della storia personale, scovando negli eventi vissuti nuovi elementi dotati di significato (Bruner, 1990). In questo modo, la persona si riappropria del potere di dare senso ai vissuti, costruendo una linea temporale in continua trasformazione (Capo, 2021).

È in questa capacità di ricostruire e riscrivere le proprie esperienze di vita che risiede la forza emancipativa dell'atto di narrare, metodo necessario nei processi di orientamento per affrontare le situazioni incerte dai tratti precari. Infatti, il racconto di sé in quanto atto generativo permette all'individuo di attribuire valenze nuove a esperienze di crisi, instabilità e discontinuità, contribuendo alla trasformazione della vulnerabilità in una risorsa di crescita (Mannese, 2019). La narrazione facilita l'integrazione delle esperienze frammentate della storia di vita, che rischiano di perdere coerenza e continuità (Capo, 2021). La possibilità di riappropriarsi della propria storia, la quale diventa maestra per le possibilità future, accresce lo sviluppo di *agency* personale e sociale. Narrarsi permette al singolo di riconoscere e affrontare i dilemmi disorientanti che emergono nei momenti critici del percorso di vita, come la perdita del lavoro, e da essi può de-costruire e ri-costruire nuove traiettorie da intraprendere (Mezirow, 1991).

LA PROSPETTIVA DELL'ORIENTAMENTO NELLE COMUNITÀ

Se per Erikson (1982) la generatività è uno stadio che è possibile ritrovare nell'adulthood in quanto capacità di esserci e modificare il contesto, contribuendo alla sua crescita, gli sviluppi della teoria della generatività (Mannese, 2019) abbandonano l'idea stadiale presentata dallo studioso in favore di una visione che si dipana per l'intero corso di vita. Adottare la prospettiva generativa implica un cambiamento nella posizione di centralità all'interno del mondo dell'individuo, che diventa *abitante abitato* (Dario, 2014). In questo modo è possibile sottolineare come ciascun abitante sia in-relazione e inter-connesso con gli altri. L'identità individuale si costruisce all'interno di una rete di relazioni condivise, dunque la persona non è isolata, ma fa parte di un tessuto intersoggettivo che la connette agli altri in un *continuum* evolutivo collocato in un ambiente di vita specifico.

La dinamica riflessiva, alla base dell'atto di narrare, si intensifica nella relazione con gli altri soprattutto all'interno di un contesto comunitario. Le comunità offrono un terreno fertile per il dialogo e lo scambio di storie, contribuendo alla co-costruzione di identità collettive e personali (Tramma, 2009). Si declina così un approccio innovativo all'orientamento, che prende vita nelle comunità e che va oltre alla sfera professionale: l'orientamento nelle comunità.

L'atto innovativo dell'orientamento nelle comunità è identificabile nell'adozione di una visione olistica dell'individuo, accompagnato non solo nella sfera lavorativa, ma anche personale e sociale dalla comunità in una dimensione locale composta dalle relazioni presenti nel territorio. La peculiarità del modello è proprio nell'uso dell'atto orientativo che ascolta e risponde ai bisogni che emergono dal basso. Attraverso azioni partecipative e collaborative, la pratica orientativa non soltanto fornisce informazioni, ma si trasforma in un processo di co-costruzione comunitaria in cui l'operatore di orientamento, invitato ad uscire dai propri uffici adibiti al ruolo professionale, e le persone ascoltano e narrano le esperienze, individuando gli elementi comuni, storie e ostacoli che la comunità e i singoli membri hanno dovuto affrontare. Le narrazioni si intrecciano e si arricchiscono reciprocamente. In questo modo, le storie degli altri mostrano occasioni di apprendimento e crescita personale per chi ascolta, per lo più se gli eventi disorientanti trovano dei fattori comuni con il proprio *esperito*. La condivisione di eventi di vita permette di creare legami di reciprocità e appartenenza all'interno dell'ambiente sociale abitato. Le storie si fanno portatrici di testimonianze che fungono da punto di inizio per l'azione di orientamento, poiché arricchiscono il singolo, ma offrono anche indicazioni concrete per affrontare situazioni di incertezza e precarietà. In questo modo è possibile partire dal già fatto che si è mostrato utile e che fa parte della storia della comunità (Thomsen, 2017). In questo modo, è possibile mettere in luce le esperienze dei singoli membri, valorizzando le competenze e le risorse che emergono dal contesto di appartenenza. A differenza delle forme di supporto individuali, l'orientamento nelle comunità enfatizza la dimensione comunitaria, mirando a rafforzare l'interconnessione tra individui e gruppi sociali al fine di garantire e promuovere il benessere personale e collettivo (Thomsen, 2012). I partecipanti alle pratiche orientative non si configurano come semplici destinatari di servizi, ma assumono ruolo attivo e collaborativo in quanto sono valorizzati nella reciprocità relazionale e nel loro coinvolgimento attivo e diretto. Tale impostazione consente alle persone della comunità di contribuire alla progettazione e alla valutazione delle attività, configurando uno spazio di interazione educativa in cui è possibile dare voce a chi chiede aiuto orientativo, rispondendo con atti funzionali alle necessità percepite realmente e non basate su ipotesi non verificate o interventi standardizzati a catalogo.

L'orientamento nelle comunità prende le forme di un atto di cura generativo che si occupa non solo della promozione del benessere personale, ma anche comunitario. Attraverso la partecipazione attiva e la riflessione condivisa, l'orientamento crea le condizioni per una crescita continua, favorendo lo sviluppo di traiettorie biografiche significative per il protagonista del racconto. I tratti della comunità costituiscono un ambiente di apprendimento reciproco, dove la riflessività dà origine a nuove forme di azione e apre a possibilità future di evoluzione, sostenute dal bene offerto dall'aggregazione. Superando la mera promozione dell'occupabilità o la formazione delle competenze richieste per affrontare il mercato del lavoro, l'orientamento comunitario si cura del potenziamento dell'*agency* e

della partecipazione attiva, critica e generativa di tutti i membri delle comunità, integrando aspetti legati all'identità, ai valori e alla dimensione esistenziale in prospettiva olistica e interconnessa (Hooley et al, 2018).

PASSAPAROLA LAVORO: DISEGNO E METODO DI RICERCA

Nel modello di orientamento di comunità, i termini collaborativo e partecipativo trovano una collocazione essenziale. L'approccio collaborativo permette di instaurare relazioni di fiducia all'interno di gruppi in cui il dialogo e la condivisione possono favorire soluzioni immediate e concrete. D'altra parte, l'approccio partecipativo agevola l'azione in favore dei contesti comunitari e valorizza le risorse locali per affrontare le problematiche percepite (Decataldo, Russo, 2022). Per tali ragioni è stata adottata la metodologia della ricerca azione partecipativa (PAR) con l'intento di far emergere la fenomenologia dell'esperienza di disoccupazione e come tale esperienza disorientata abbia condotto alla volontà di appoggiarsi alle reti informali per contrastare l'assenza di un lavoro. Sono stati coinvolti 10 membri del gruppo Passaparola Lavoro (7 donne, 3 uomini), tra i 45-55 anni, per lo più in possesso del diploma superiore. Nato spontaneamente nel 2016 nella periferia di Padova, Passaparola Lavoro aggrega membri della comunità locale che, accomunati dall'esperienza di disoccupazione, hanno deciso di creare uno spazio di accoglienza, ascolto e supporto per coloro che affrontano transizioni lavorative, anche prolungate nel tempo. Ciò rispecchia il desiderio di trasformare l'esperienza di vulnerabilità legata alla privazione lavorativa in un'occasione di riattivazione personale e sociale a partire dalla condivisione di esperienze di vita simili. La scelta di mantenersi come gruppo informale rispecchia l'intento di promuovere una condivisione autentica e solidale delle problematiche professionali, dando valore al ruolo delle relazioni interpersonali come elemento cruciale per l'*empowerment* personale e comunitario. Il gruppo opera attraverso diverse iniziative: divulgazione di offerte di lavoro, incontri con formatori e orientatori del territorio per potenziare le competenze orientative e fornire strumenti utili alla riattivazione, riunioni periodiche per condividere esperienze e strategie. La peculiarità dell'aggregazione risiede nell'interpretazione che attribuiscono alla perdita di lavoro. Anziché essere vissuta come un'esperienza isolata, Passaparola Lavoro dimostra come la disoccupazione possa diventare un elemento di cui la comunità si fa carico, mediante la solidarietà e la cura che sostiene le relazioni con gli altri, generando percorsi di riattivazione personale e professionale. Nonostante le difficoltà incontrate nel tempo, come la perdita della sede in cui incontrarsi e la progressiva diminuzione della partecipazione in seguito all'avvento del Covid-19, il gruppo ha continuato ad essere un punto di riferimento per il territorio, adattandosi agli imprevisti. L'obiettivo della PAR è stato quello di operare su queste complessità, ricostruendo il ruolo di Passaparola Lavoro nella comunità locale, dopo eventi che ne avevano compromesso la coesione. Il processo ha previsto un'esplorazione approfondita dell'esperienza della disoccupazione, per comprenderne l'impatto nella sfera personale, sociale e professionale. Dunque, la prima fase ha visto l'esecuzione delle interviste narrative integrate con la *photo-elicitation* in cui i narratori hanno condiviso la propria storia di vita, stimolando una riflessione profonda sulle esperienze significative. Le immagini hanno facilitato l'espressione di emozioni e relazioni latenti. Il materiale narrativo è stato analizzato con il metodo dell'Analisi Interpretativa Fenomenologica (IPA) di Smith e colleghi (2021) avvalendosi del software *Atlas.ti*. Ogni narrazione, trascritta fedelmente, registrando parole ed elementi paraverbali, ha prodotto una media di 14 *Personal Experiential Themes* (PETs) per ciascuna storia di vita. I PETs che sono stati condivisi da almeno la metà dei narratori hanno generato 4 *Gruppo Experiential Statements* (GETs): contesto di crescita, formazione, adultità ed evento della disoccupazione, processo di riattivazione. Ciò ha permesso la comparazione delle narrazioni, rendendo accessibile la gestione di una mole significativa di dati, senza perdere i temi significativi di ogni narrazione. È seguita la fase operativa di gruppo della PAR con laboratori dialogici (Buraschi et al, 2017) in cui si è creato uno spazio di co-costruzione, permettendo ai partecipanti di condividere esperienze, ridefinire obiettivi e rinnovare il ruolo dell'aggregazione sul

territorio. Dallo studio della realtà, seguita dall'individuazione del problema e dalla definizione degli obiettivi, si è passati all'azione, promuovendo una pagina Facebook per il *networking* lavorativo, eventi di formazione e orientamento e l'individuazione di una nuova sede e nuovi membri. Tutte le azioni sono state oggetto di valutazione da parte dei co-ricercatori, consolidando così un rinnovato senso di appartenenza e finalità comuni.

A partire da ciò, si vuole illustrare il ruolo che hanno svolto le reti informali nel promuovere il processo di ri-attivazione personale. Mediante la descrizione di Passaparola Lavoro si illustreranno le potenzialità e le complessità dell'orientamento nelle comunità, mostrando potenziali scenari per la pratica orientativa.

DAL SINGOLO ALLA COMUNITÀ: AFFRONTARE LA PERDITA DI LAVORO

Le narrazioni descrivono il dilemma disorientante dell'esperienza della disoccupazione come un trauma: *“La prima volta che sono stata licenziata è stata come una morte”* (A) con ripercussioni non solo nella sfera economiche, ma anche sul benessere fisico, psichico e sociale, impedendo di reagire. Le storie riportano spesso episodi di isolamento sociale e una profonda perdita di identità e dignità: *“Questo entrare e uscire mi generava un'ansia che non riuscivo neanche a parlare alle volte”* (B). Tuttavia non sempre la perdita di lavoro è stata improvvisa e involontaria. Alcuni hanno abbandonato volontariamente contesti non dignitosi, mentre altri hanno cercato di adattarsi alle condizioni professionali, con scarso successo: *“È stato fatto del mobbing pesantissimo”* (I).

Nonostante le diversità e gli ostacoli con cui si presenta la disoccupazione, le narrazioni raccolte evidenziano come il processo di ri-attivazione sia stato spesso incentivato dal palesarsi di un evento trasformativo (7 narratori). Tale situazione appare come inaspettata, generata dal volere personale o promosso da altri che condividono lo stesso contesto di vita, e crea una forza propulsiva che spinge il singolo verso la riappropriazione della propria storia personale e professionale. Ciò ha un impatto significativo sulla visione di sé e sulle prospettive future, permettendo al singolo di ricostruire la fiducia personale ed uscire dallo stato di inattività. La spinta generativa dell'evento trasformativo incentiva la persona a riprendere in mano le fila della propria storia, per tornare ad esserne il protagonista. Tali eventi prendono le conformazioni di azioni di cura di sé (salute fisica, mentale, attività ricreative), delle relazioni (rafforzare legami familiari e sociali), delle cose (attività pratiche che aumentano la fiducia in sé stessi), possono anche essere attività formative (aggiornamento professionale e sviluppo di nuove competenze) ed esperienze all'estero. L'aspetto peculiare dell'evento trasformativo è che nascono dalle reti relazionali, che hanno contribuito a stimolare la riflessione critica sul proprio stato personale, spinta propulsiva verso un processo di ri-strutturazione identitaria. Per tutti i narratori, le reti informali hanno agito da catalizzatori, trasformando un momento di crisi in un'opportunità per scovare nuove prospettive e traiettorie da percorrere. Non solo la famiglia d'origine o quella formata da adulti ha dato sostegno, ma soprattutto le relazioni sociali create nel contesto comunitario di vita quotidiana (amici, ex colleghi e conoscenti) sono state molto rilevanti. La conformazione che prende questa tipologia di supporto informale è risultato più utile rispetto alle azioni proposte dai servizi per il lavoro per trovare sostegno e un nuovo lavoro (8 narrazioni). Tutti i narratori testimoniano che si sono inseriti almeno una volta tramite il suggerimento ricevuto dalla comunità: *“Dal 2011 poi ho preso quel che ho avuto tramite amicizie, cioè, io mi sono mossa tramite amicizie.”* (B). Diversamente l'intervento dei servizi al lavoro, definiti disorganizzati e confusi, si è limitato principalmente a fornire assistenza per la compilazione della modulistica necessaria all'ottenimento dei sussidi previsti. Solo in due casi, i servizi al lavoro sono stati efficaci. L'uso di canali informali piuttosto che di servizi istituzionali non è spiegato come una scorciatoia scorretta, raccomandazione o imposizione, ma in quanto forma di accompagnamento cruciale per trovare sostegno, nuove prospettive e fiducia. Per 8 narratori, il traguardo ambito del reinserimento professionale e il raggiungimento di un certo grado di stabilità è stato possibile proprio grazie a tale impulso. Le esperienze positive ricevute dalle reti informali hanno portato alla creazione di

Passaparola Lavoro: “*All’inizio il fatto di presentarsi vicendevolmente serviva anche perchè così ciascuno scoprisse che qualcuno aveva le informazioni che serviva a lui*” (C), offrendo la possibilità di apprendere dal confronto e dallo scambio di storie di vita diverse. L’aggregazione è stata utile per 9 membri per ri-attivarsi e trovare un nuovo lavoro. Tuttavia si sono verificate delle complessità nel mantenimento dell’anima gruppale: perdita della sede, progressiva diminuzione della partecipazione l’assenza di “*sponsor*” (I), persone o gruppi associativi che potessero sostenere la realtà. Effettuata nel periodo tra febbraio 2023-aprile 2024, la PAR è stata realizzata per far fronte a tali difficoltà, offrendo maggior coesione e individuare le future azioni. I laboratori dialogici hanno creato un contesto riflessivo e democratico in cui rivedere la storia del gruppo e ipotizzare nuove vie d’intervento nel territorio, approfondendo le politiche del lavoro e la pratica orientativa. Questo ha permesso di attribuire senso all’agire di Passaparola Lavoro. Le evidenze registrate sono parzialmente positive. Il gruppo ha rafforzato la propria identità e ha incentivato l’attivazione di alcuni co-ricercatori (2): mente una di questi ha individuato una nuova sede, grazie alle sue reti relazionali, altri hanno mostrato un progressivo processo di attivazione nel coinvolgere nuovi membri. Grazie agli approfondimenti formativi sulle tematiche dell’orientamento sono state rafforzate le competenze dei membri, soprattutto nella consapevolezza del ruolo di connettori tra persone della comunità, operatori e servizi che essi ricoprono. Nonostante i progressi significativi raggiunti sono emerse delle criticità: alcuni co-ricercatori hanno mostrato un calo di motivazione nelle fasi operative, abbandonando l’attività per un breve periodo. Ciò ha evidenziato la complessità di mantenere un alto livello di coinvolgimento nel processo con ripercussioni nell’evoluzione del gruppo.

Si evince che la sostenibilità di processi partecipativi dipende dalla stabilità della sede e dal coinvolgimento dei membri, così come dalla capacità di ottenere supporto istituzionale per consolidare le azioni di orientamento comunitario. Nel Passaparola Lavoro rimane la necessità di ampliare la partecipazione, intercettando nel territorio le vulnerabilità di cui il gruppo si fa carico e rafforzando le reti di partner che possono supportarli in questo. Nonostante ciò le potenzialità della comunità come luogo di appartenenza e generatrice di occasioni di cura verso l’altro sono emerse in modo chiaro, dimostrando come il sostegno reciproco e le reti informali possano aiutare al superamento delle difficoltà legate alle dinamiche lavorative, oltre al poter ricoprire un ruolo rilevante all’interno della rete di servizi al lavoro nel raccordare le persone della comunità.

CONCLUSIONI

Il lavoro svolto con Passaparola Lavoro ha evidenziato come l’orientamento nelle comunità sia informalmente presente nella realtà locale ed è una risposta efficace e generativa alle sfide professionali segnate da incertezza e precarietà. L’approccio comunitario permette di integrare risorse informali e reti relazionali, trasformando la pratica da un intervento individuale a un processo collettivo e partecipativo. Risulta rilevante manifestare l’importanza di un modello orientativo comunitario che valorizza la dimensione locale e che dia voce ai bisogni delle persone. Ciò permette di costruire legami solidali e promuove il benessere personale, ma anche della comunità. Tale pratica non si limita a offrire strumenti per il reinserimento lavorativo, ma diventa un atto generativo e trasformativo, che accompagna le persone nel rileggere e riorganizzare le proprie esperienze di vita contrastando la solitudine e l’esclusione sociale. Attraverso metodologie partecipative è possibile creare spazi di ascolto e condivisione dove le storie individuali si intrecciano con quelle collettive, dando forma a percorsi di crescita personale e coesione sociale (Thomsen, 2017).

La generatività intesa come capacità di produrre valore e significato dalle esperienze di crisi, si manifesta nel supporto reciproco e nella costruzione di comunità resilienti, affrontando così le transizioni lavorative e le situazioni di incertezza con una prospettiva più ampia, che non separa la dimensione personale da quella sociale, ma le considera interconnesse e complementari.

Per amplificare l’impatto di questo modello, sarebbe funzionale integrare la dimensione comunitaria all’interno dei servizi di orientamento già esistenti. Questo permetterebbe di arricchire i servizi

formali con il contributo delle reti territoriali, offrendo un approccio olistico e radicato alle necessità delle persone e dei territori. La sostenibilità dell'orientamento nelle comunità richiede un impegno costante per superare sfide strutturali, come la stabilità delle risorse, il coinvolgimento di un numero maggiore di attori e una migliore integrazione con i servizi istituzionali. In conclusione si configura una pratica fondamentale per unire persone, operatori e istituzioni in una rete di orientamento coesa e cooperativa. Per il futuro, è necessario promuovere politiche che valorizzino il potenziale delle reti informali e favoriscano la partecipazione attiva delle comunità e dei suoi abitanti, le quali ricoprono un ruolo fondamentale nella costruzione di traiettorie di vita significative e inclusive (Holley et al, 2018).

BIBLIOGRAFIA

- Aldridge, J. (2015). *Participatory Research. Working with vulnerable groups in research and practice*. Bristol: Policy Press.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biffi E. (2010). *Educatori di storie*. Milano: FrancoAngeli
- Buraschi, D., Montesinos, F.A., Oldano, N. (2017). Dialogo e trasformazione nei processi partecipativi. L'esperienza dei laboratori dialogici nelle Isole Canarie. *Educazione Aperta. Esperienze e Studi*, 1,125-142.
- Capo, M. (2021). Il racconto di sé tramite auto-riconoscimento e promozione. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chianese, G. (2021). *La costruzione dell'identità professionale*. M.Cornacchia, S.Trama (eds.) *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, 119-134. Roma: Carocci Editore.
- Dario, N. (2013). Sul concetto di generatività. *Formazione & Insegnamento*, XII (4).
- Decataldo, A., Russo, C. (2022). *Metodologia e tecniche partecipativa. La ricerca sociologica nel tempo della complessità*. Londra: Pearson.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton
- Harper, D. (2010). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hooley, T., Sultana, R.G., Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari L. (2009) *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Silvaggi, L. (2022). Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento. *Studium Educationis – Rivista Semestrale per le Professioni Educative*, XXIII, 2, 77-90.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2021). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Denmark: Aarhus University Press.
- Thomsen, R. (2017). *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli

Dal desiderio alla trasformazione: L'Arcobaleno del Desiderio e la Clinica della Formazione come dispositivi pedagogici

From Desire to Transformation: The Rainbow of Desire and the Clinic of Formation as Pedagogical Tools

Massimiliano Bozza

Università del Salento, Italia, massimiliano.bozza@unisalento.it

ABSTRACT

Questo paper analizza il Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal, con particolare attenzione alla tecnica dell'Arcobaleno del Desiderio come dispositivo pedagogico generativo. La metodologia facilita la co-costruzione collettiva e il cambiamento attraverso la *metaxis*, permettendo un dialogo critico tra vissuto personale e rappresentazione simbolica. Si esplora inoltre la convergenza con la Clinica della Formazione di Riccardo Massa, evidenziando il ruolo della *deissi simbolico-proiettiva* nel connettere esperienze presenti e significati futuri. In linea con le riflessioni di Mannese (2023b) sul desiderio come forza generativa, l'articolo evidenzia come queste pratiche contribuiscano alla creazione di comunità pensanti, spazi di emancipazione e trasformazione sociale.

ABSTRACT

This paper examines Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, focusing on the Rainbow of Desire technique as a generative pedagogical tool. The methodology facilitates collective co-construction and transformation through *metaxis*, fostering a critical dialogue between personal experience and symbolic representation. The convergence with Riccardo Massa's Clinic of Formation is also explored, emphasizing symbolic-projective *deixis* in connecting present experiences to future meanings. In line with Mannese's (2023b) reflections on desire as a generative force, this article highlights how these practices contribute to the creation of thinking communities as spaces of emancipation and social transformation.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Desiderio; Empowerment; Arcobaleno del Desiderio; Metaxis; Clinica della Formazione

Desire; Empowerment; Rainbow of Desire; Metaxis; Clinic of Formation

INTRODUZIONE

Il Teatro dell'Oppresso, sviluppato da Augusto Boal, rappresenta un approccio pedagogico innovativo e trasformativo. Questo contributo si focalizza sulla tecnica dell'Arcobaleno del Desiderio, analizzandone il potenziale come strumento per favorire il cambiamento individuale e

collettivo in contesti educativi, in dialogo con le riflessioni di Mannese sul desiderio come forza generativa.

IL TEATRO IMMAGINE COME BASE METODOLOGICA DEL TEATRO DELL'OPPRESSO

Per comprendere appieno l'articolazione metodologica e pedagogica del Teatro dell'Oppresso, è necessario partire dal Teatro Immagine, tecnica centrale e fondativa che costituisce il presupposto essenziale per tutte le evoluzioni successive del metodo, che rappresenta il nucleo fondante e la base metodologica da cui si sviluppano tutte le tecniche successive del Teatro dell'Oppresso. Tale tecnica basilare, massimizzando le potenzialità del linguaggio corporale e minimizzando il valore semantico della parola, conduce a facilitare una conoscenza sensibile e profondamente partecipativa. Il Teatro Immagine trova la sua origine nel laboratorio teatrale utilizzato durante la Campagna Alfin in Perù, nel 1973, dove Boal collaborò con Paulo Freire. Questa campagna, rivolta a popolazioni analfabete appartenenti a diverse etnie con barriere linguistiche, rappresentava una sfida per il metodo freiriano della "parola generatrice".

L'*immagine generatrice* prese quindi il posto della parola, permettendo ai partecipanti di esprimere concetti e vissuti attraverso rappresentazioni corporee statiche e analogiche. Tali immagini venivano discusse, modificate e riorganizzate dal gruppo, dando vita a un dialogo basato sul corpo e sull'azione collettiva, guidato da un facilitatore che garantiva un confronto aperto e validante. L'immagine può essere scambiata (*role playing*), a modo di specchio, o costruita come una scultura, in cui ogni partecipante, usando il corpo degli altri partecipanti, può dare vita a personaggi della vita reale, i cosiddetti "oppressori", intesi come i personaggi egemonici che ostacolano il compimento di un desiderio legittimo. (Fig. 1)



Fig. 1. "Gli sbirri nella testa" Bozza M., Laboratorio svolto a Resistencia, Argentina, 2011.

In un secondo momento, se ritenuto necessario, le immagini sono chiamate a produrre un monologo interiore, basato non sul pensiero dell'attore, ma del personaggio teatrale incarnato dall'immagine prodotta. Infine, le immagini possono dialogare, attraverso brevi testi improvvisati, ed entrare in relazione mostrando scenicamente i conflitti. Ultima fase è quella del Forum, in cui ciascuno entra in scena e, sempre in maniera corporea ed espressiva, prova a modificare la situazione prodotta. Il facilitatore può utilizzare solo il linguaggio maieutico, porgendo domande agli astanti, sottolineando le alternative esplorate, e chiedendo via via al gruppo la propria opinione sulle soluzioni proposte, problematizzando, quando necessario, per evitare che il gruppo si accontenti di soluzioni "magiche", cioè taumaturgiche.

Categoria	Descrizione della Tecnica	Collegamento con le Latenze
Immagini Statiche	Il protagonista crea un'immagine statica che rappresenta il proprio desiderio irrealizzato.	1. Latenze Affettive: Emergono emozioni legate ai desideri bloccati e repressi.
Immagini delle Resistenze	Altre immagini vengono aggiunte dai partecipanti per rappresentare gli "ostacoli" al desiderio.	2. Latenze Cognitive: Si visualizzano pensieri limitanti e schemi interiorizzati.
Dinamizzazione delle Immagini	Le immagini statiche vengono trasformate con movimenti e interazioni, esplorando alternative.	3. Latenze Relazionali: Si evidenziano le dinamiche nascoste nelle interazioni.
Scambio di Ruoli	I partecipanti assumono ruoli diversi (es. il desiderio, le resistenze), esplorando nuove soluzioni.	4. Latenze Procedurali: Si rivelano processi impliciti nei comportamenti e scelte.
Riflessione Collettiva	Il gruppo discute quanto emerso, trasformando l'esperienza in consapevolezza critica e azione.	Empowerment: Potenziamento della consapevolezza critica per agire sui blocchi.

Per Boal l'immagine della realtà non è un'interpretazione, bensì è la realtà stessa, filtrata dall'esperienza sensibile di chi la produce e di chi la osserva. Egli afferma che "l'immagine del reale è reale in quanto immagine", e che l'atto di modificare l'immagine in scena è "trasformativo in sé" (Boal, 2020). Barbara Santos, sociologa e pedagogista, ex direttrice del Centro di Teatro dell'Oppresso fondato da Boal a Rio de Janeiro, osserva: "Guardando la stessa immagine, le persone vedono cose diverse e questo non significa che esistono percezioni corrette o sbagliate. L'interessante nel gioco è intendere che le percezioni diverse rivelano forme diverse del vedere, perché l'interpretazione di quello che si vede dipende dai riferimenti della memoria, che sono accumulati dall'esperienza socioculturale" (Santos, 2018). Questo è un elemento fondamentale per il lavoro in gruppi comunitari o in qualsiasi tipo di collettivo, nel quale persone con differenti storie di vita si riuniscono per una produzione comune. "Questa comprensione faciliterà i processi collettivi nei quali le diverse visioni dello stesso problema si confrontano e si completano. Le differenti prospettive sulla medesima realtà possono arricchire le immagini e aggregare complessità" (Santos, 2018, id.).

Questo approccio, nato per superare le barriere linguistiche e semiologiche, stabilì le basi di molte delle tecniche successive di Boal, tra cui l'*Arcobaleno del Desiderio*. Questa tecnica introspettiva fu sviluppata da Boal durante il suo esilio in Francia, in un contesto politico e culturale diverso, dove il focus si spostava dall'analisi delle oppressioni sistemiche a quelle interiorizzate. L'*Arcobaleno del Desiderio* si configura dunque come un dispositivo che studia e affronta le oppressioni introiettate, senza però rinunciare allo schema tradizionale del Teatro dell'Oppresso. Boal rimase fedele al nucleo metodologico del Teatro Immagine e del Teatro Forum, che costituiscono il tronco dell'"albero" del Teatro dell'Oppresso, da cui tecniche come l'*Arcobaleno del Desiderio* si diramano come ramificazioni.

L'Arcobaleno del Desiderio e la sua funzione trasformativa

L'Arcobaleno del Desiderio, pur avendo un'impronta più introspettiva, non si discosta dal principio fondamentale del metodo: la co-costruzione collettiva e il coinvolgimento corporeo. Ogni esercizio, infatti, si basa sulle tecniche del Teatro Immagine per visualizzare i desideri e le resistenze, e sul Teatro Forum per sperimentare, con il gruppo, modifiche e soluzioni. Questo intreccio garantisce che, anche lavorando sulle oppressioni interiorizzate, il processo conservi una dimensione collettiva e trasformativa. Attraverso il lavoro con immagini corporee e simboliche, il desiderio viene reso visibile, discusso e rielaborato in modo condiviso, confermando la centralità del gruppo nel processo di liberazione. In questo senso, *L'Arcobaleno del Desiderio* rappresenta una ramificazione innovativa e complementare dell'albero del Teatro dell'Oppresso, mantenendo saldo il tronco rappresentato dal Teatro Immagine e dal Teatro Forum, dispositivi che continuano a supportare l'obiettivo pedagogico di Boal: trasformare le oppressioni, siano esse esteriori o interiorizzate, in un'azione liberatoria concreta e condivisa.

Un secondo aspetto che consideriamo è quello del *desiderio* nell'impianto teorico e prassico di Boal. Nel Teatro Forum, il desiderio gioca un ruolo centrale nella costruzione della drammaturgia. Durante la fase di contropreparazione, si esplorano i desideri e le aspirazioni dei protagonisti, che spesso sono oppressi da forze esterne. Questo processo aiuta a delineare chiaramente i conflitti interni ed esterni dei personaggi, rendendo la narrazione più coinvolgente e significativa.

Il desiderio diventa il motore dell'azione scenica, guidando i personaggi nelle loro scelte e azioni. Quando in scena appare la volontà contraria, rappresentata dall'oppressore, si innesca una peripezia del desiderio. Questo conflitto crea tensione drammatica e spinge il protagonista a trovare nuove strategie per realizzare i propri desideri.

Alessandro Tolomelli, pedagogista italiano della scuola di Massimo Bruscazioni, rappresenta uno dei maggiori esperti italiani del Teatro dell'Oppresso, declinando nei suoi scritti, la portata pedagogica del metodo di Boal, nei termini di soggettivazione, generatività ed empowerment. L'approccio pedagogico orientato all'Empowerment si basa su questo modello, attivando le risorse interne del soggetto. L'obiettivo è aiutare l'individuo a diventare "protagonista del proprio percorso formativo ed esistenziale, competente nell'operare scelte autonome" (Tolomelli, 2015).

L'Empowerment, che l'autore configura come un paradigma a sé stante, si presenta come un orientamento trasformativo in senso pedagogico (Mezirow, 2003), e non solo un metodo adattivo, basato sul problem solving fine a se stesso, in quanto il protagonista del processo di autonomizzazione è il soggetto in formazione, mentre il formatore riveste un ruolo contestuale. In questo senso, l'educazione alla scelta e al protagonismo esistenziale, rappresentano elementi di convergenza sia con il problematicismo italiano (Bertin, Contini, 2013) che con il metodo di Paulo Freire. Il processo di emancipazione, secondo Freire, si sviluppa attraverso la presa di coscienza della propria condizione di oppresso (Freire, 1968), l'individuazione di possibili direzioni per il cambiamento, prospettive, queste, raggiungibili attraverso la comunicazione e il dialogo con i propri simili. Tolomelli, in "Homo eligens", parla della "ri-mobilizzazione dell'energia desiderante" come un processo di empowerment. Questo concetto si collega strettamente con il Teatro Forum e l'Arcobaleno del Desiderio, dove il desiderio dei protagonisti viene continuamente riattivato e canalizzato verso l'azione. La "ri-mobilizzazione dell'energia desiderante" permette ai protagonisti di superare le oppressioni e di immaginare nuove possibilità di azione e cambiamento. Tolomelli distingue tra bisogno e desiderio, attribuendo a quest'ultimo il carattere mobilitante dell'empowerment, che definisce "ri-mobilizzazione dell'energia desiderante": attraverso la rimozione dei blocchi psichici e dei "problemi storici soggettivi" (de-killering), e il "reperimento di risorse interne" si giunge al "salto di qualità" (Tolomelli, 2015). Il concetto di "dekillering" si riferisce al processo di liberazione dalle "uccisioni" simboliche che limitano l'autonomia e la capacità di scelta degli individui. Questo processo di empowerment mira a riattivare l'energia desiderante e a promuovere la capacità di agire in modo autonomo e consapevole. In questo paradigma, il processo non è lineare, e avviene, appunto, per "salti di qualità". L'Arcobaleno del Desiderio si presta esattamente a questo processo di de-killering, e di

ri-mobilitazione dell'energia desiderante, in quanto una delle sue tecniche fondamentali: "Flics dans le tete" ("gli sbirri nella testa") consente di visualizzare gli oppressori interiorizzati. Questi "sbirri" esercitano la loro funzione di sorveglianza o repressione in modo più pervasivo e sottile, nella testa di ciascuno di noi. La tecnica dell'Arcobaleno del Desiderio, propriamente detta, conduce in scena la tensione dialettica tra le immagini dei desideri, e quelle degli "sbirri", consentendo al protagonista di ri-orientare il proprio percorso, tanto in scena come nella vita quotidiana. Secondo Boal ci sono due forme umane di pensiero, sensibile e simbolico. "Sono forme complementari e potenti, e sono sia manipolate che umiliate da coloro che impongono le loro ideologie alle società che dominano. Il pensiero Sensibile è legato a sensazioni ed emozioni, e il Simbolico è legato a parole e simboli" (Boal, 2012, p.6.)

Con l'espressione "Invasione dei cervelli" Boal sostiene che i nostri sensi sono invasi subliminalmente attraverso i media - Parole - Immagini - Suoni. "La castrazione estetica rende vulnerabile la cittadinanza costringendola a obbedire a messaggi imperativi dei media, della cattedra e del podio, del pulpito e di tutti i sergenti, senza pensarci, confutarli, persino senza capirli!" (Boal, 2012 p.9). In definitiva Boal porta avanti il pensiero di Paulo Freire, secondo il quale le classi subalterne posseggono "meno parole" delle classi egemoniche; bensì esse sono depredate perfino della propria Estetica, quindi della propria sfera simbolica e sensibile: immagini, suoni, rappresentazioni culturali che assumono acriticamente dalle classi egemoniche, per osmosi e per induzione analogica

La metaxis come dispositivo critico tra realtà e rappresentazione

Augusto Boal (2010) esplora il desiderio come una forza liberatoria che permette agli individui di riconoscere e affrontare le oppressioni interiori e sociali. Il desiderio, secondo Boal, è ciò che spinge gli individui a immaginare e lottare per una realtà diversa e migliore. In questo contesto il teatro diventa uno strumento trasformativo che organizza il disagio degli *spett-attori*⁸ in un desiderio di liberazione, organizzato sulla scena. Questa tecnica sviluppa ulteriormente il Teatro Immagine e lo utilizza per esplorare le rappresentazioni simboliche dei propri desideri e la visualizzazione dei blocchi psicologici che si riflettono tanto sulla drammaturgia che nella vita quotidiana. È cruciale sottolineare che l'obiettivo di questa tecnica non è terapeutico e non è diretto esclusivamente all'empowerment individuale. Boal lo afferma esplicitamente attraverso le tre ipotesi che sottendono l'*Arcobaleno del Desiderio*: l'osmosi, la *metaxis* e l'induzione analogica (Boal, 2010). Attraverso un processo basato sul gruppo, l'individuo può riconoscere i propri blocchi e riorientare il proprio agire sociale. Si tratta di un evento epigenetico (Mannese, 2023b), che trova nell'interazione e nel dialogo all'interno di un gruppo la co-costruzione di significati condivisi.

Emiliana Mannese (2023b), nel suo articolo *Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo*, approfondisce il ruolo del desiderio come forza propulsiva nella formazione umana. Secondo l'autrice, il desiderio non è un vuoto da colmare, ma un motore generativo che orienta l'individuo verso la creazione di significati autentici e la costruzione di comunità pensanti. Questo concetto trova una risonanza diretta nel lavoro di Boal, dove il desiderio non solo spinge all'azione, ma diventa il perno di un processo di crescita collettiva che supera le oppressioni individuali e sociali. Come sottolinea Mannese, "il desiderio è ciò che permette all'uomo di generare senso, costruendo relazioni e significati che si radicano in una dimensione personale e collettiva" (Mannese, 2023b, p. 1). Questa idea si integra perfettamente con la struttura dell'*Arcobaleno del Desiderio*, in cui la scena teatrale diventa il luogo in cui il desiderio è visualizzato, condiviso e trasformato.

La *metaxis*, uno dei concetti centrali del metodo di Boal, si pone come il ponte tra il vissuto personale e la realtà rappresentata. Durante l'esperienza teatrale, i partecipanti vivono uno stato di "duplice esistenza", essendo contemporaneamente dentro e fuori dalla scena. Questo consente di esplorare

⁸ Così sono definiti nel gergo del Teatro dell'Oppresso, gli spettatori che intervengono in scena.

criticamente il proprio vissuto attraverso il filtro della finzione teatrale. Boal descrive la *metaxis* come una condizione in cui il soggetto può osservare, analizzare e immaginare nuove soluzioni, in un contesto protetto e condiviso, sperimentandole nel teatro prima di trasferirle nella vita reale. In questa dimensione, il desiderio rappresenta non solo un motore interiore, ma anche un dispositivo che attiva il cambiamento collettivo.

CONVERGENZE TRA L'ARCOBALENO DEL DESIDERIO E LA CLINICA DELLA FORMAZIONE

Riccardo Massa, nella sua *Clinica della Formazione*, sviluppa un concetto parallelo: la *deissi simbolico-proiettiva*, che permette di connettere il vissuto presente con un orizzonte di significato futuro. Massa utilizza il laboratorio come uno spazio in cui le latenze – desideri, blocchi e conflitti – possono emergere attraverso il simbolo e la proiezione, generando nuove possibilità. Come nella *metaxis* di Boal, il lavoro sul desiderio non si ferma alla visualizzazione, ma si orienta verso la trasformazione. Tuttavia, mentre Massa si concentra sull'elaborazione dei significati in un contesto educativo, Boal integra questa dinamica in un progetto più ampio di coscientizzazione politica e sociale. La convergenza tra questi due approcci si trova nella capacità di entrambi di mobilitare il desiderio come forza generativa, capace di attivare un cambiamento non solo individuale, ma anche collettivo. In questa prospettiva, il laboratorio teatrale di Boal si collega strettamente alla Clinica della Formazione di Massa. Entrambi utilizzano la dinamica collettiva per far emergere e affrontare le resistenze, trasformandole in opportunità di crescita. Come osserva Mannese (2023b), "il desiderio, quando riconosciuto e condiviso, diventa la base per costruire significati nuovi e generare relazioni che rispondono alle esigenze del gruppo e dell'individuo" (p. 1). È proprio questa capacità di attivare il desiderio e di farlo emergere nella relazione con l'altro che rende entrambi i modelli pedagogicamente generativi.

Empowerment, comunità pensanti e desiderio generativo

La Clinica della Formazione di Massa e l'Arcobaleno del Desiderio condividono una profonda affinità concettuale, considerando entrambi il laboratorio come un dispositivo generativo e trasformativo, capace di portare alla luce e rielaborare le latenze cognitive, affettive e procedurali. Entrambi i modelli mirano non solo a rendere visibili tali latenze, ma anche a promuovere un cambiamento attivo e significativo attraverso il coinvolgimento dei partecipanti.

Nel metodo dell'Arcobaleno del Desiderio, il desiderio non è semplicemente una forza intrinseca, ma si configura come una tensione dialettica che si confronta con i blocchi psichici e sociali. Questo processo permette di rappresentare visivamente, attraverso immagini, sia il desiderio sia le resistenze che ne ostacolano il compimento. Analogamente, la Clinica della Formazione integra queste dinamiche trasformative attraverso un'elaborazione che combina corpo, mente e contesto, rendendo visibili e modificabili le strutture latenti. Il laboratorio teatrale di Boal, come la Clinica della Formazione, utilizza il gruppo e il contesto come risorse per una trasformazione collettiva. La dimensione corporea (*embodied*) è centrale, poiché desideri e blocchi trovano espressione attraverso immagini visive e statiche; la dimensione contestuale (*embedded*) radica l'esperienza nella realtà sociale e relazionale dei partecipanti; infine, la dimensione collettiva trasforma la scena teatrale in uno spazio condiviso di co-costruzione e azione trasformativa.

Il *Teatro Forum*, che rappresenta il culmine del processo, incarna questa trasformazione: il gruppo osserva e interviene sulle situazioni drammatiche rappresentate, modificandole attivamente attraverso l'interazione con i corpi in scena e con il contesto simbolico.

Il facilitatore guida questo percorso mediante una maieutica che problematizza ogni proposta, evitando soluzioni semplicistiche o "magiche". Questo lavoro collettivo sul desiderio e sui blocchi, mediato dalla corporeità e dalla rappresentazione scenica, dà forma a una pratica che incrocia la *Clinica della Formazione* e ne amplifica il potenziale trasformativo, rendendo il laboratorio generativo in senso autenticamente pedagogico.

In questa prospettiva, il laboratorio di Boal si avvicina al concetto di *comunità pensante* elaborato da Mannese (2024), che descrive come la co-costruzione di significati condivisi possa avvenire solo in un contesto in cui il desiderio diventa il motore dell'azione e della trasformazione. Mannese sottolinea che il desiderio, quando visualizzato e reso tangibile attraverso il gruppo, attiva non solo una riflessione critica, ma una prassi trasformativa che coinvolge tanto il vissuto quanto l'inconscio. Questo processo consente di "rimuovere i problemi storici soggettivi" e ri-mobilizzare l'energia desiderante (Mannese, 2024, *Attualità Pedagogiche*, numero sul desiderio).

In questa prospettiva, l'educando, come l'attore nel teatro di Jerzy Grotowski, esplora i propri blocchi psichici attraverso il contatto diretto con emozioni ed esperienze corporee, avviando un processo di smascheramento e apertura verso le proprie verità più profonde. Massa, ispirato dall'approccio laboratoriale di Grotowski, coglieva nella sua "via negativa"⁹ una metafora potente per descrivere l'educazione come processo non determinato, fondato sulla sottrazione delle resistenze interiori e l'emersione di significati nuovi e autentici. Tuttavia, mentre il lavoro teatrale di Grotowski rimaneva confinato nell'ambito della trasformazione personale, Boal incorpora questo lavoro sulle latenze in un progetto collettivo, pedagogico e politico, ampliandone la portata verso l'emancipazione sociale. Boal, a differenza di Grotowski, accettò esplicitamente la sfida di portare il teatro oltre i confini artistici, riconoscendolo come strumento educativo e politico. Questo lo portò a creare un metodo che non si limitasse all'esplorazione della verità umana, ma che fosse finalizzato alla trasformazione sociale, in un dialogo continuo con la pedagogia freiriana. Il Teatro dell'Oppresso diventa così un dispositivo integrato, capace di attivare latenze attraverso il corpo e le emozioni, radicandole nel contesto sociale e mobilitandole verso la costruzione collettiva di soluzioni e cambiamenti praticabili. Il Forum, uno dei dispositivi centrali del Teatro dell'Oppresso, diventa così uno spazio generativo che pone al centro non solo la rielaborazione individuale, ma anche la possibilità di un'azione condivisa per il cambiamento sociale. Attraverso la partecipazione collettiva, il metodo di Boal supera il confine tra il personale e il politico, integrando il processo trasformativo dell'individuo in una dinamica di coscientizzazione e intervento sulla realtà.

⁹ "ho avuto modo di studiare tutti i principali metodi europei e extraeuropei per l'allenamento degli attori. [...] ma il metodo che stiamo elaborando non è una combinazione di tecniche prese in prestito da diverse fonti (anche se talvolta adattiamo gli elementi che fanno al caso nostro). non intendiamo dotare l'attore di un repertorio preordinato di ricette sceniche o fornirgli un bagaglio di trucchi del mestiere. il nostro non è un metodo deduttivo che tende ad aumentare il savoir-faire scenico. da noi tutto è concentrato sulla 'maturazione' dell'attore che è espressa da una tensione verso l'assoluto, da una denudazione completa, dall'estrinsecazione degli strati più intimi del proprio essere - e tutto questo senza la benché minima traccia di egotismo o di auto-compiacimento. l'attore fa dono totale di sé. questa è la tecnica della 'trance' e dell'integrazione delle energie psichiche e fisiche dell'attore che, emergendo dagli strati più intimi del suo essere e del suo istinto scaturiscono in una specie di 'transluminazione' [...]. la nostra, perciò, è una via negativa – non una somma di perizie tecniche, ma la rimozione di blocchi psichici" (Grotowski, 1968, pp 22-23).

"Nel nostro teatro formare un attore non vuol dire insegnargli qualcosa; noi cerchiamo di eliminare le resistenze del suo organismo al suddetto processo psichico. il risultato è l'annullamento dell'intervallo di tempo fra gli impulsi interiori e le reazioni esteriori in modo tale che l'impulso sia già una reazione esterna. l'impulso e l'azione sono contemporanei: il corpo svanisce, brucia e lo spettatore non vede che una serie di impulsi visibili." (ivi).

CONCLUSIONI

Questa intersezione tra il desiderio, le latenze e la trasformazione collettiva conferma il carattere pedagogico complesso del metodo di Boal, che, a differenza di Grotowski, integra l'emancipazione individuale con la costruzione di un sapere critico condiviso e praticabile. Nel laboratorio teatrale di Boal, il desiderio non è solo un elemento simbolico, ma un motore che guida l'azione verso un cambiamento reale, in cui il gruppo diventa il contesto generativo per rielaborare conflitti, blocchi e aspirazioni. In questa prospettiva, il teatro diventa uno spazio che non si limita a rappresentare la realtà, ma agisce su di essa, trasformandola.

Le comunità pensanti, come descritte da Mannese (2023b), trovano in questo processo la loro concreta realizzazione. Attraverso il laboratorio teatrale, gli individui non solo condividono il proprio vissuto, ma co-costruiscono significati che trasformano tanto la scena quanto la loro realtà sociale. Questo carattere generativo del desiderio, che diventa sostanza dell'uomo (Mannese, 2023b), è ciò che rende il Teatro dell'Oppresso non solo un metodo teatrale, ma un vero dispositivo pedagogico, in grado di creare spazi di riflessione critica, dialogo e azione trasformativa.

BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, F., Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione* (Eds.). Milano: Franco Angeli.
- Bertin G.M., Contini M. (1983) *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin G.M., Contini M. (2004) *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boal A., (1977). *Il Teatro degli Oppressi*. Feltrinelli: Milano
- Boal A., (2012). *L'Estetica degli Oppressi*. Molfetta: la Meridiana.
- Boal, A. (2010). *L'arcobaleno del desiderio*. Molfetta: la Meridiana.
- Boal, A. (2020). *Giochi per attori e non attori*. (A. Tolomelli, a cura di, L. Fracalanza, Trad.). Roma: Audino.
- Ellerani, P. (2017). *Generatività e innovazione educativa: Percorsi di ricerca e pratiche formative*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele: Torino
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 24-30.
- Mannese, E. (2023a). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2023b). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5, 1.
- Mannese E. (2024). Povertà educative e Comunità Pensanti: le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6, 1.
- Massa, R. (1992). *Le tecniche della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1997). *Desiderio, struttura, formazione*. In Brandalise, A., Failli, S. (Eds.), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale*. Padova: Unipress.
- Massa, R. (1998). *La clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.

Mezirow J. (2003) *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina

Pesare, M. (2023). *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi*. Pisa: ETS.

Santos, B. (2018). *Teatro dell'oppresso. Radici e ali*. (S. Demozzi & A. Tolomelli, Eds). Molfetta: la Meridiana.

Stanislavskij K., (1963), *Il Lavoro dell'attore su se stesso*. Bari: Laterza.

Tolomelli, A. (2015). *Homo eligens. L'Empowerment come paradigma della formazione*. Parma: Edizioni Junior-Spiaggiari.

Pedagogia Trasformativa nella Formazione degli Insegnanti in Europa: Gestione Umanistica per le Competenze Interpersonali nel Campione spagnolo e finlandese

Transformative Pedagogy in Teacher Training in Europe: Humanistic Management for Soft Skills in the Spanish and Finnish Contexts

Virginia Caliciotti*, Ema Di Petrillo**, Kai E. J. Schleutker ***

* University of Burgos, Spain, vi.caliciotti@gmail.com

**Rome Business School, Italy, dipetrilloema@gmail.com

***Polytechnic de Turku, Finland, kai.schleutker@turkuamk.fi

ABSTRACT

Nel presente articolo viene esplorata la possibile sinergia tra il management umanistico e la pedagogia generativa nel contesto della formazione degli insegnanti. I rapidi cambiamenti portati dalla quarta rivoluzione industriale richiedono un nuovo approccio educativo che coltivi risorse umane agili e adattabili. Attraverso uno studio a metodo misto che ha coinvolto 120 educatori provenienti da Spagna e Finlandia, la ricerca indaga l'impatto della formazione umanistica sullo sviluppo di soft skills essenziali nell'ambito della formazione degli insegnanti. Interviste strutturate e discussioni di focus group rivelano che la formazione umanistica aumenta la motivazione e l'impegno degli educatori, favorendo un ambiente di apprendimento partecipativo favorevole alle metodologie didattiche innovative. I risultati indicano miglioramenti significativi nelle soft skills tra gli educatori finlandesi rispetto ai loro colleghi spagnoli, suggerendo che i fattori culturali e contestuali influenzano l'efficacia dei programmi di formazione. In definitiva, questo studio sottolinea l'importanza di integrare i principi umanistici nella formazione degli insegnanti come mezzo per creare ambienti educativi empatici, collaborativi ed efficaci, contribuendo così all'obiettivo generale di sviluppare comunità di pensiero nell'educazione contemporanea.

ABSTRACT

The article explores how humanistic management and generative pedagogy can be synergised in the context of teacher education. The changes brought by the fourth industrial revolution bring the need for a new educational approach that cultivates agile and adaptable human resources. Through a mixed-method study involving 120 educators from Spain and Finland, the research explores the impact of humanistic education on developing essential soft skills in teacher education. Structured interviews and focus group discussions reveal that humanities training increases educators' motivation and commitment, promoting a participatory teaching environment supporting innovative teaching and learning methodologies. Results suggest significant soft skills improvements in Finnish

teachers compared to their Spanish colleagues, suggesting that cultural and contextual factors influence the performance of training programmes. In conclusion, this study emphasises the importance of including humanistic principles in teacher training as a means of creating empathetic, collaborative and effective educational environments, thus contributing to the overall goal of developing communities of thought in contemporary education.

PAROLE CHIAVI / KEYWORDS

Management umanistico; Formazione degli insegnanti; Soft skills, Innovazione educativa

Humanistic management; Teacher training, Soft skills, Educational innovation

INTRODUCTION

The modern educational landscape is undergoing significant changes due to the profound impact of the Fourth Industrial Revolution. This transformation requires a new approach to education that can effectively prepare individuals to thrive in a rapidly evolving environment. The convergence of digital technologies, economic globalization, and social dynamics has created a complex and interconnected world. In this context, educational institutions must cultivate human resources that are not only qualified but also agile, adaptive, and responsive to these swift changes. The ability to navigate such complexities is increasingly seen as essential for success in the global workforce (Meyer, & Norman, 2020). The principles of generative pedagogy emerge as crucial for fostering environments that promote critical thinking and collaborative learning, which are key components for developing "thinking communities." This pedagogical approach emphasizes the integration of theory and practices through transdisciplinary methods, enabling meaningful engagement with the complexities of human experiences and societal needs (Mannese et al., 2021). As educational institutions strive to remain competitive in the global arena, fostering positive and adaptable environments becomes essential. The synergy between educators and their work environments is indispensable for continuous improvement, innovation, and performance, especially in an era where knowledge economies prevail (Schleutker et al., 2019). Incorporating humanistic management principles into teacher training is crucial for this transformative process. Humanistic management focuses on the well-being of individuals in organizational settings, advocating for an educational framework that prioritizes emotional intelligence, empathy, and ethical leadership (Boyatzis et al., 2019). This perspective aligns with the idea that education should not only impart technical skills but also nurture the ability to engage in meaningful relationships and positively contribute to communities (Nussbaum, 2011). By integrating these humanistic principles into teacher training programs, educational institutions can better prepare educators to foster environments that support the holistic development of their students. Recently, there has been an increase in training programs led by questionable individuals or self-proclaimed experts, often lacking a strong academic foundation. These programs tend to emphasize the acquisition of basic skills over in-depth learning, leading to the underappreciation of fields that engage with the human condition, such as literature, art, and music (Caggiano & D'Amante, 2020). This situation underscores the need for a more profound dedication to humanistic education, which recognizes the inherent worth of these disciplines in fostering critical thinking and creativity. In the evolving landscape of education, the integration of humanistic management principles and the cultivation of soft skills have emerged as critical components for fostering effective learning environments. Humanistic management focuses on well-being and profitability, shifting the focus from the organization to the people. This approach is important in education, where developing skills like emotional intelligence, communication, leadership, and teamwork is crucial for personal growth, social involvement, and career success (Ragusa et al., 2020). Studies show that experiential learning methods, including LEGO Serious Play, effectively enhance these skills. These methods encourage active participation, collaboration, and hands-on problem-

solving, making them well-suited for a new humanistic approach to education. Research suggests that participatory methods can lead to higher engagement and better learning outcomes (Kristiansen & Rasmussen, 2014). The educational system should address the disparities in access to excellent training and resources, as these inequalities can exacerbate existing social divisions. Educators can work to reduce educational disadvantage and create a more equitable learning environment by adopting generative teaching methods and humanistic management (Ragusa et al., 2023). The article examines the relationship between interpersonal skills and digital abilities in the context of teacher training in Spain and Finland. It emphasizes the importance of developing both sets of skills to prepare educators for the modern era. Recognizing the significance of soft skills, higher education institutions have been exploring various strategies to promote their development, such as awareness-raising projects, online and blended learning events, and innovative teaching and assessment methods (Molderez, Ceulemans, 2018). While the effectiveness of online training for soft skills is debated, there is evidence suggesting that online courses can effectively enhance understanding and awareness of these competencies (García García et al., 2016). Integrating humanistic values and generative teaching methods in teacher education provides a valuable approach to building strong educational communities. By prioritizing the emotional and intellectual growth of both teachers and students, educational institutions can empower individuals to navigate today's challenges effectively. The Bricks x Tips Lab serves as a case study to evaluate the impact of humanistic management training and participatory teaching methods on educators. This study aims to assess the effectiveness of these approaches in enhancing educators' soft skills and promoting a humanistic approach to education, contributing to the ongoing discussion on the role of humanistic management in educational settings. By fostering environments that emphasize the development of both hard and soft skills, educational institutions can better prepare future generations to thrive in an increasingly complex and interconnected world.

THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON UNIVERSITY TEACHING AND TRAINING

The integration of technology in university teaching and training has profoundly transformed educational practices, creating both opportunities and challenges for educators and learners alike. The rise of digital tools and online platforms has made education more accessible, allowing universities to reach a broader audience and accommodate diverse learning styles (Mannese, 2021). For instance, learning management systems (LMS) and virtual classrooms enable asynchronous learning, giving students the flexibility to engage with course materials at their own pace, which is essential in today's fast-paced world (Gokli, 2022). However, this shift also necessitates a reevaluation of pedagogical approaches to ensure that technology is used effectively to enhance learning outcomes rather than merely serving as a substitute for traditional teaching methods.

There is a rising concern in academic settings regarding the increasing use of generative AI tools like ChatGPT, Bing, and Co-Pilot by students. Recent surveys have shown that a significant number of students have already used AI tools to complete their coursework, raising alarms about academic integrity and the potential impact on students' writing and emotional thinking skills (Ragusa et al., 2023). Despite these concerns, there is also a growing recognition of the potential benefits of AI in education. Generative AI can provide personalized feedback and support, helping students identify areas of weakness and improve their skills in a tailored manner (D'Mello, 2021). In educational contexts, specific concerns include the impact of AI on assessment and curriculum design, equal access to AI technologies, the redefinition of teachers' roles, and the lack of technological infrastructure in emerging economies (Swiecki et al., 2022; UNESCO, 2021a). Consequently, existing AI policies in education focus on several key areas, such as promoting digital literacy to prevent inequalities (UNESCO, 2021b), preserving essential values of traditional teaching like teacher-student and student-student relationships (Luan et al., 2024), ensuring inclusiveness and equity in AI use (Tanveer et al., 2020; UNESCO, 2021a), and enhancing teachers' professional

development to transform their roles (Olvera-Fernández et al., 2023). Additionally, there is a focus on training students in skills or "micro-credentials" necessary for harnessing AI technologies (UNESCO, 2021a; Chan et al., 2023). Despite identifying multiple issues of concern, policies on AI in education are often generic and lack concrete evidence on implementing AI technologies. Schiff (2022) reviewed 24 AI policy strategies and found that education is primarily viewed as a tool to support workforce development and training AI experts rather than focusing on the transformative potential of AI in education itself. This instrumental view may fail to adequately fund, regulate, and consider the ethical implications of AI in education. Furthermore, AI scholarship and education governance do not receive sufficient attention in the current literature (Gellai, 2023) and public understanding of AI's policy implications remains limited (Montenegro-Rueda et al., 2023).

The COVID-19 pandemic accelerated the adoption of technology in higher education, forcing institutions to pivot quickly to online learning environments. This rapid transition exposed both the potential of technology to facilitate education and the significant disparities in access to digital resources among students (Bastos et al., 2021). As the call for papers emphasizes the importance of addressing educational poverty and inequalities, universities must implement strategies that ensure equitable access to technology and training for both educators and students. This involves providing the necessary technological infrastructure and offering professional development for educators to effectively integrate digital tools into their teaching practices (Ragusa et al., 2022). The impact of technology on teaching also extends to the development of essential soft skills, such as communication, collaboration, and critical thinking, which are increasingly recognized as vital for success in the 21st-century workforce (Schwab, 2024). Furthermore, AI technology is becoming increasingly prevalent across various sectors, such as finance, healthcare, and transportation, making it essential for graduates to have a strong understanding of AI principles to succeed in these fields (Caggiano et al., 2020; Wu et al., 2022). Digital platforms can facilitate collaborative projects, allowing students to work together across geographical boundaries and cultural contexts. This collaboration not only enhances their learning experiences but also prepares them for the globalized job market (Ragusa et al., 2023). However, it is essential to ensure that technology is not used to replace meaningful interactions between students and educators, as the human element remains crucial for fostering a supportive learning environment. The integration of technology in university education offers substantial opportunities to improve teaching and learning but also presents challenges that need to be addressed for its full benefits to be realized. As the call for papers highlights the significance of generative pedagogy in fostering intellectual communities, there is an urgent requirement for educational institutions to embrace a balanced approach that combines technological advancement with a dedication to humanistic principles. By adopting this approach, universities can foster environments that capitalize on the advantages of technology while prioritizing the comprehensive growth of their students, thereby contributing to the development of more equitable and effective educational frameworks.

HUMANISTIC MANAGEMENT AND CURRICULUM DESIGN FOR TEACHER TRAINING

The design of teacher training curricula plays a pivotal role in shaping educators who are equipped to navigate the complexities of modern educational environments. Humanistic management emphasizes the importance of well-being, ethical leadership, and emotional intelligence, advocating for a pedagogical framework that prioritizes the holistic development of both educators and students (Amann et al., 2011). This approach aligns with the principles of generative pedagogy, which stresses the need for educational practices that are not only effective but also responsive to the diverse needs of learners (Mannese, 2021). To effectively integrate humanistic management into teacher training, curricula must be designed to encourage reflective practice and critical engagement among teacher candidates. This involves incorporating experiential learning opportunities that allow educators to

apply theoretical knowledge in real-world settings, thereby bridging the gap between theory and practice (Schleutker, 2022). For example, collaborative projects and community-based initiatives can foster a sense of social responsibility and encourage future educators to develop their emotional and interpersonal skills. Such experiences not only enhance pedagogical practices but also cultivate a deeper understanding of the socio-cultural contexts in which education occurs, ultimately contributing to the formation of thinking communities that prioritize inclusivity and diversity.

Enhancing Digital Competencies in Spanish Universities

Spanish universities are exploring innovative approaches to teacher training that align with humanistic management principles and the development of essential soft skills. Many institutions have implemented participatory teaching methods, such as project-based learning, peer teaching, and cooperative learning, which encourage active student engagement and collaboration. These practices aim to foster subject-specific knowledge and the interpersonal skills necessary for effective teaching. Programs focused on enhancing emotional intelligence and communication skills are increasingly incorporated into teacher education curricula, reflecting a commitment to preparing educators for the complexities of modern classrooms. Additionally, Spanish universities are recognizing the importance of integrating technology into teacher training programs, which equips future educators with digital skills and enhances their ability to create engaging and inclusive learning environments. By prioritizing a humanistic approach, Spanish universities are working to develop educators who are knowledgeable and skilled in nurturing the holistic development of their students. However, there is a significant gap in the digital competencies of university educators in Spain, as many possess only intermediate digital skills, which are inadequate for meeting modern educational demands, indicating the need for targeted professional development programs (Di Petrillo et al., 2024).

The COVID-19 crisis has significantly changed the way education is delivered, leading schools and universities to adopt online and remote learning to adhere to social distancing requirements. This shift has underscored the importance of digital and online teaching methods, compelling educators to adapt quickly. The integration of technology has enhanced the flexibility and accessibility of education, allowing students to engage with learning materials and participate in classes from virtually anywhere with internet access. The transition to online learning has, however, highlighted challenges related to student engagement, motivation, and accountability. The emergence of AI, exemplified by platforms like ChatGPT, has elicited diverse reactions from experts. Some view this AI advancement as a transformative force that will reshape teaching, learning, and educational research, while others approach it cautiously, fearing it may undermine critical thinking skills and encourage complacency among educators and learners. This divergence reflects the broader debate about the future of education in the age of AI. To address the digital competency gap among educators, Spanish universities have initiated various programs aimed at enhancing digital literacy.

These initiatives include workshops, online courses, and collaborative projects designed to improve proficiency with digital tools such as learning management systems (LMS), data analytics software, and virtual collaboration platforms. A key institution coordinating educators' knowledge regarding ICT is the "Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)," which has developed resources like the "Marco Común de Competencia Digital Docente," a framework that categorizes digital skills into five distinct areas. Additionally, the COVID-19 pandemic has accelerated the adoption of digital tools, prompting the Spanish government to publish a new framework in 2022 to update digital competencies for educators (Agencia et al., 2022). These initiatives aim to create a more integrated and effective learning environment that meets the needs of today's students by equipping educators with the necessary digital skills. Evaluations of teaching performance during the lockdown have shown that ICT has been a valuable tool for teaching and learning, underscoring the need for continuous improvement in teacher training for digital competencies (Trigueros, et al., 2019; Gonzalez-Bernal, 2021). By prioritizing the enhancement of

digital skills alongside humanistic management principles, Spanish universities are positioning themselves to better prepare educators for the challenges and opportunities of a rapidly evolving educational landscape.

Teacher Training Practices in Finnish Universities

Finnish universities have gained international recognition for their innovative approaches to teacher training, particularly in fostering both soft skills and digital competencies among educators. The emphasis on high-quality teaching and the modernization of higher education is evident in various initiatives aimed at enhancing the professional preparation of future teachers (Khakurel & Porras, 2020). This focus on developing educators' competencies is critical for effectively addressing the complexities of diverse classrooms and rapidly evolving educational landscapes (Schleutker et al., 2023). A significant aspect of teacher training in Finland is the integration of experiential learning methods, which have been shown to enhance soft skills such as teamwork, communication, and critical thinking. Programs like the Summer School offer opportunities for educators to engage in collaborative projects that promote active participation and hands-on problem-solving. These experiences are designed not only to deepen their pedagogical knowledge but also to foster personal growth and professional development in a supportive environment.

The Bricks X Tips workshop presenting during the North Summer School exemplifies the Finnish commitment to innovative teaching practices. This initiative focuses on developing educators' soft skills through participatory teaching methods, encouraging them to engage deeply with the content and collaborate with peers. The use of interactive tools and project-based learning facilitates a dynamic learning atmosphere, allowing teachers to experiment with new strategies and reflect on their practice. Research has highlighted the effectiveness of such experiential learning in promoting higher levels of engagement and improved educational outcomes. In addition to these programs, Finnish universities are increasingly incorporating digital competencies into their curricula. Recognizing the necessity for educators to adapt to the digital landscape, teacher training initiatives emphasize the development of technical skills alongside soft skills. This dual focus prepares future educators to navigate the challenges of modern teaching environments, where technology plays an integral role in facilitating learning. The Finnish approach to teacher training reflects a broader commitment to holistic education that prioritizes both hard and soft skills. By fostering essential competencies through innovative methodologies and experiential learning, Finnish universities are equipping educators to meet the demands of contemporary education effectively. This comprehensive focus not only enhances the quality of instruction but also prepares educators to contribute positively to their students' development, ensuring they are well-equipped for the complexities of the modern workforce. The teacher training practices in Finnish universities illustrate a commitment to developing a new generation of educators who are proficient in both technical and soft skills. By emphasizing experiential learning and digital competencies, these institutions are preparing educators to thrive in an increasingly complex educational landscape, aligning with the broader goals of enhancing the quality of higher education in Europe.

Assessing Humanistic Training for University Educators: An Applied Research Approach

The applied research on teacher training in the context of digital learning aims to analyze the current educational landscape, particularly focusing on the dynamics associated with integrating digital technologies into teaching and learning processes. The primary objective of this research is to evaluate the impact of humanistic management training on educators' soft skills and overall teaching effectiveness in both Spanish and Finnish universities.

Tools: A cross-sectional descriptive study was conducted involving 120 educators in training from universities in Spain and Finland, each possessing 1 to 3 years of teaching experience. The sample consisted of 60 participants from Spain (University of Burgos) and 60 from Finland (University of Turku). All educators completed a questionnaire adapted from the Business-Focused Inventory of Personality (BIP), designed to assess their soft skills and professional competencies. The BIP questionnaire was divided into two main sections: the first focused on socio-demographic characteristics (gender, age, sector, work experience), while the second assessed various soft skills relevant to teaching. This assessment evaluated competencies such as team orientation, sensitivity, and communication. Participants rated their responses on a six-point scale ranging from 'Completely true' to 'Completely false.' The variables studied were organized into three thematic areas: intra-personal, interpersonal, and activity development, along with an additional impression management scale. Only the most relevant variables for educators from different European contexts were selected for analysis, resulting in a soft skills profile that was compared to the normative scores of the BIP questionnaire. In addition to the quantitative assessment, a practical workshop called the Bricks x Tips Lab was conducted with a subgroup of 40 educators, comprising 20 Finnish and 20 Spanish participants. This workshop was designed to enhance soft skills through interactive learning experiences, utilizing LEGO bricks to encourage collaboration, creativity, and problem-solving. During the workshop, participants engaged in group activities that fostered a deeper understanding of humanistic management principles and emphasized the importance of interpersonal skills in educational settings. The feedback collected from the workshop participants provided qualitative insights into the effectiveness of the humanistic management training and its impact on their professional development.

Sample and Procedure: The study involved a total of 120 educators in training, all of whom were enrolled in teacher training programs across universities in Spain and Finland. Each participant had between 1 to 3 years of teaching experience, making them relatively early in their careers but already engaged in the foundational aspects of educational practice. Gender Distribution:- Female: 84 participants (70%) and 36 participants (30%). This gender distribution reflects the common demographic trends in the teaching profession, where females are often more represented, particularly in early education and primary teaching roles. The participants' ages ranged from 22 to 35 years, with an average age of 27.5 years (SD = 3.5). Years of Experience: All participants had between 1 and 3 years of teaching experience, with an average of 2 years of experience (SD = 0.5). Sector: Participants were primarily from academic backgrounds, with 60% (72 participants) affiliated with traditional universities and 40% (48 participants) from pedagogical colleges or training institutes. The diversity in the sectors represented allows for a comprehensive analysis of how different educational backgrounds influence the development of soft skills in teaching.

Additionally, a subgroup of 40 educators participated in a specialized workshop known as the Bricks x Tips Lab. This subgroup was equally divided among 20 Finnish Educators and 20 Spanish (50%). These workshop participants were selected from the original pool of 120 educators who attended a Summer School program focused on humanistic management training. The workshop utilized interactive activities involving LEGO bricks to foster teamwork, creativity, and problem-solving skills. Each participant completed the Business-Focused Inventory of Personality (BIP) questionnaire, which assessed various soft skills and socio-demographic characteristics. Following the completion of the questionnaire, the 40 selected educators participated in the Bricks x Tips Lab, where they engaged in hands-on activities designed to enhance their interpersonal skills and collaborative abilities. The combination of quantitative and qualitative data collected from both the questionnaire and the workshop provided a comprehensive overview of the educators' soft skills development within the context of humanistic management training.

Data Analyses The study used both descriptive and inferential statistical techniques to analyze the quantitative data from the Business-Focused Inventory of Personality (BIP) questionnaire. This was done to evaluate the soft skills of the participants before and after the humanistic management training. Descriptive statistics were used to summarize the socio-demographic characteristics of the

sample, such as age, gender, and years of experience. Data analysis was conducted using both descriptive and inferential statistical techniques with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). To test the research hypotheses, inferential statistical analyses, including t-tests and ANOVA, were performed to compare the mean scores of soft skills between educators who participated in the training and those who did not, as well as to assess the cultural influences on the training outcomes. Additionally, the qualitative data collected from the Bricks x Tips Lab workshop was analyzed to identify common themes and insights about the effectiveness of interactive learning methods and their perceived impact on participants' soft skills. The study combined both quantitative and qualitative data analyses to provide a comprehensive evaluation of the effectiveness of humanistic management training and its relevance for educational approaches in different cultural environments.

Results: The study of the data from the Business-Focused Inventory of Personality questionnaire and the Bricks x Tips Lab workshop showed that humanistic management training improved the soft skills of teacher trainees from Spain and Finland. Finnish trainees displayed higher levels of teamwork, communication, and emotional intelligence compared to Spanish trainees. The findings demonstrate that humanistic management training led to substantial improvements in the soft skills of participants. The results show that Finnish teacher trainees displayed significantly higher levels of team orientation, with an average score of 5.40 (standard deviation = 0.30), compared to 4.80 (standard deviation = 0.28) for Spanish trainees. Additionally, Finnish trainees scored higher on communication skills, with an average of 5.60 (standard deviation = 0.25), while Spanish trainees scored an average of 5.20 (standard deviation = 0.30). Furthermore, Finnish trainees exhibited higher emotional intelligence scores, with an average of 4.40 (standard deviation = 0.50), compared to 4.00 (standard deviation = 0.45) for Spanish trainees. The training program significantly improved the problem-solving skills of Finnish educators, who scored higher on average compared to their Spanish counterparts. Additionally, the training enhanced the sensitivity of Finnish educators, which is a crucial soft skill for effective teaching, as they scored significantly higher than the Spanish educators. In addition to the quantitative findings, qualitative data collected during the Bricks x Tips Lab workshop provided valuable context to the experiences of the participants and further illuminated the impact of humanistic management training. Feedback from participants revealed several recurring themes that underscore the effectiveness of the training methods used. A significant number of educators reported feeling highly engaged during the interactive sessions. Many participants noted that the hands-on activities, such as using LEGO bricks for collaborative tasks, fostered a sense of motivation and enthusiasm. Comments reflected a newfound appreciation for creative problem-solving and teamwork, with one educator stating, *“This workshop made me realize how fun and impactful collaboration can be in teaching.”* Participants expressed confidence in their ability to apply the soft skills learned in the workshop to their professional practices. Feedback indicated that 90% of participants felt better equipped to handle collaborative tasks and demonstrate emotional intelligence in their interactions with students and colleagues. One participant articulated, *“I now feel more prepared to foster a supportive classroom environment where my students can thrive.”* The qualitative insights also revealed an increased awareness of cultural differences in educational practices between Spain and Finland. Educators highlighted how the training emphasized the importance of understanding diverse perspectives and adapting teaching methods accordingly. This awareness was instrumental in shaping their approaches to student engagement and collaboration in multicultural settings. Many participants mentioned the value of connecting with peers from different backgrounds during the workshop. The opportunity to share experiences and strategies contributed to a sense of community among educators, enhancing their professional networks. One participant noted, *“Meeting fellow educators from Finland allowed me to see different approaches to teaching and learning, which I can now incorporate into my practice.”* These qualitative insights complement the quantitative data, providing a holistic view of the training's impact. Together, they reinforce the importance of humanistic management training in developing not only the soft skills of educators but also their overall professional identity and collaborative capabilities.

Discussion: The statistical analysis highlights significant cultural differences in the development of soft skills between Finnish and Spanish educators, with Finnish participants consistently outperforming their Spanish counterparts across all measured areas. These disparities can be understood through various cultural lenses that influence educational practices and interpersonal dynamics. One of the most striking differences lies in the cultural emphasis on collaboration inherent in Finnish society. In Finland, there is a strong societal value placed on teamwork and collective effort, which is reflected in the higher scores for team orientation among Finnish teacher trainer. This collaborative spirit likely fosters a greater willingness to engage with training programs that focus on enhancing teamwork competencies. Finnish educators, accustomed to working in cooperative environments, may find it easier to adopt and integrate collaborative learning strategies during training, thereby maximizing their development in this area. Communication styles also play a significant role in these cultural differences. Educators from Finland often exhibit a preference for open and direct communication, a hallmark of their educational system. This cultural trait encourages transparent dialogue and constructive feedback, which could explain the higher scores in communication skills among Finnish participants. In contrast, Spanish educators may encounter different communication dynamics, possibly influenced by more hierarchical structures in their educational settings. This difference in communication styles may affect how educators engage with training and apply what they learn in their professional interactions. The differences in emotional intelligence scores indicate that Finnish educators may have more experience with incorporating emotional and social learning principles into their teaching practices. Finland's education system focuses on comprehensive development, valuing not just academic performance but also emotional and social skills. This background likely provides Finnish educators with a deeper understanding of emotional aspects in educational environments, which is reflected in their higher emotional intelligence scores. Finnish educators demonstrate strong problem-solving abilities and empathy, reflecting the cultural context. Finnish culture highly values critical thinking and emotional understanding, considering these essential for effective teaching. Consequently, Finnish educators may approach training with a focus on developing these competencies, enabling greater improvements during learning. In contrast, Spanish educators may encounter unique contextual challenges that impact their development in these areas, underscoring the need for customized training approaches that account for these cultural differences.

The cultural differences highlight the need to adapt training programs to better fit the specific educational settings and cultural backgrounds of the participants. Recognizing these dynamics can guide future studies and help design professional development activities that successfully incorporate humanistic management principles in varied educational environments.

CONCLUSIONS

This research highlights the crucial role of humanistic management training in developing essential soft skills among teachers in training from Spain and Finland. The study provides empirical evidence supporting the integration of humanistic principles into teacher education programs, demonstrating significant improvements in competencies such as teamwork, communication, emotional intelligence, problem-solving, and sensitivity. However, the study acknowledges limitations, including a relatively small sample size that may not fully represent the diverse educational contexts and experiences in both countries, potentially affecting the generalizability of the findings.

This study's design limits the assessment of the long-term effects of such training on educators' professional growth, indicating the need for future research to better understand the lasting impact of humanistic management training. Future studies should aim to identify more variables and educational models that can explain the complexities of soft skills development in different cultural contexts. Investigating how various educational philosophies, teaching methods, and institutional settings influence the effectiveness of training programs will be crucial in refining approaches to

professional development. This research provides valuable insights into the connection between cultural factors and educational outcomes, which can inform the development of tailored training programs. The findings contribute to the ongoing discussion about the importance of soft skills in education and serve as a basis for future studies aimed at improving teacher training. Subsequent research can further illuminate more effective and humane educational approaches by addressing the identified limitations and building upon the gained insights. Integrating these principles into teacher education will not only benefit educators but also enhance the learning experiences of students, fostering a more empathetic and effective educational environment.

REFERENCES

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2022). Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. Boletín Oficial del Estado.
- Bastos, S. M., Silva, M. M., & Caggiano, V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2324-2335.
- Bernal Martínez de Soria, A., & Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 17-32.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & McKee, A. (2019). Emotional intelligence and its relation to cognitive and social skills. *Journal of Applied Psychology*, 104(2), 1–14.
- Caggiano, V., & Alor, I. B. (2017). Initial training of teachers: a comparative study of Mexican and Chinese education systems. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 6(2).
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate group differences. *Sustainability*, 12(10), 4031.
- Cela-Ranilla, J. M., González, V. E., Mon, F. E., Martínez, J. G., & Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 403-422.
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 38.
- de la Fuente-Anuncibay, R., González-Bernal, J., de Diego-Vallejo, R., & Caggiano, V. (2018). Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral del profesorado. *CADMO*, (2017/2).
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., Huertas, J. G. G., Pintado, P. G., & Miguel, A. M. (2023). Teachers' digital competencies in higher education in Portugal and Spain. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep463.
- D'Mello, S. (2021). Improving student engagement in and with digital learning technologies. In OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with AI, blockchain, and Robots. OECD Publishing. <https://tinyurl.com/yhez9ff>
- Di Petrillo, E., & Villanova, M. (2024). Green Skills and Master Training: A Case Study. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 24(1), 168-177.
- Gaeta, M. L., Gaeta, L., & Rodriguez, M. D. S. (2021). The impact of COVID-19 home confinement on Mexican university students: Emotions, coping strategies, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 642823

- García-Planas, M. I., & Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187.
- Gellai, D. B. (2023). Enterprising academics: Heterarchical policy networks for artificial intelligence in British higher education. *ECNU Review of Education*, 6(4), 568-596.
- Gonzalez-Bernal, J. J., Rodríguez-Fernández, P., Santamaría-Peláez, M., González-Santos, J., León-del-Barco, B., Minguéz, L. A., & Soto-Cámara, R. (2021). Life satisfaction during forced social distancing and home confinement derived from the COVID-19 pandemic in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1474.
- Gokli, A. A. (2022). Teaching and Communicating with Millennial Learners. In *Image-Based Teaching: Techniques, Tips and Tricks* (pp. 15-31). Cham: Springer International Publishing.
- Han, F., & Ellis, R. A. (2020). Blended learning design: A case study in the higher education sector. *Educational Technology & Society*, 23(3), 1-12.
- Khakurel, J., & Porras, J. (2020, November). The effect of real-world capstone project in an acquisition of soft skills among software engineering students. In *2020 IEEE 32nd Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)* (pp. 1-9). IEEE.
- Kristiansen, P., Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO Serious Play method*. Wiley.
- López-Alcarria, A., Olivares-Vicente, A., Poza-Vilches, F. (2019). A Systematic Review of the Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. *Sustainability*, 11(10), 2915
- Luan, L., Hwang, G. J., Yi, Y., Lu, Z., Jing, B. (2024). The effects of a self-developed virtual reality environment on college EFL learners' vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome I), 024-030.
- Mannese, E., Violante, L., Buttafuoco, P., Caligiuri, M., Carboni, C., Ceruti, M., & Rubin, A. (2021). Vol. 3, n. 1 (2021), *Special Issue: Pedagogia e Politica*. Costruire comunità pensanti.
- Molderez, I., & Ceulemans, K. (2018). The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 186, 758-770.
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers*, 12(8), 153.
- Meyer, M. W., Norman, D. (2020). Changing design education for the 21st century. *The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(1), 13-49.
- OECD. (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Olvera-Fernández, J., Montes-Rodríguez, R., & Ocaña-Fernández, A. (2023). Innovative and disruptive pedagogies in music education: A systematic review of the literature. *International Journal of Music Education*, 41(1), 3-19.
- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10699.
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Navarro, N. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529.
- Schleutker, K. E. J. (2022). *Detecting, defining and developing soft skills in business and ict contexts* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

- Schleutker, K. J., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Luján, J. L. P. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 123-144.
- Schleutker, K., Poza-Lujan, J. L., Varis, K., Caggiano, V., & Lloret, N. (2023). Presentation of the Preliminary Soft Skills Indicator (3Si) Model to Teachers and Curriculum Planners of Business Schools—A Sample From Finland. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(13), 19-33.
- Schwab, K. (2024). 8. The Fourth Industrial Revolution-What It Means and How to Respond. *Handbook of Research on Strategic Leadership in the Fourth Industrial Revolution*, 29.
- Tanveer, M., Hassan, S., & Bhaumik, A. (2020). Academic policy regarding sustainability and artificial intelligence (AI). *Sustainability*, 12(22), 9435.
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of teaching style on physical education adolescents' motivation and health-related lifestyle. *Nutrients*, 11(11), 2594.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- World Economic Forum, J. (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva.
- UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. Retrieved March 13, 2020, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). Exams and assessments in COVID-19 crisis: fairness at the centre. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/exams-and-assessments-covid-19-crisis-fairness-centre>

ACKNOWLEDGE

V.C, she is author of 4 section, M.V, he is author of 1 and 2 section and S.J heis author of 3 and 5 section.

Competenze trasversali, *empowerment* e Orientamento generativo
per la valorizzazione dei talenti, alla Andrea Bocelli Foundation:
i progetti per *under 26* del programma “ABF Globalab”

Transversal skills, empowerment and Generative orientation
for the valorization of talents, at the Andrea Bocelli Foundation:
the “ABF Globalab” program’s projects for under 26s

Paola Caselli*, Sofia Paradisi,** Marta Tempesti,***

*Andrea Bocelli Foundation (ABF), Italia, paola.caselli1982@gmail.com

**Andrea Bocelli Foundation (ABF), Italia, sofia.paradisi@andreabocellifoundation.org

***Andrea Bocelli Foundation (ABF), Italia, marta.tempesti@andreabocellifoundation.org

ABSTRACT

Il contributo mira a evidenziare il ruolo delle competenze trasversali, in particolare socio-emotive, nel favorire la formazione, l’orientamento e l’*empowerment* giovanili, all’interno dei progetti ideati e promossi negli anni dalla Andrea Bocelli Foundation (ABF) in seno al programma “ABF Globalab”, rivolti a ragazzi e ragazze tra i 16 e i 25 anni. La panoramica sui progetti ABF è inserita all’interno di un quadro di riflessione più ampio, nel quale sono evidenziati gli stretti nessi tra la metodologia e gli obiettivi che caratterizzano tali proposte e gli aspetti-chiave dell’Orientamento generativo. È, infatti, in questa cornice che i progetti dell’“ABF Globalab”, attraverso un approccio primariamente pratico-esperienziale, mirano a favorire il rafforzamento delle competenze trasversali e, di lì, l’*empowerment* e l’orientamento personali. Tutto ciò allo scopo di sostenere, nei e nelle giovani, la capacità di auto-orientarsi, favorendone una piena auto-realizzazione.

ABSTRACT

The paper aims to highlight the role of transversal skills, particularly socio-emotional ones, in fostering youth training, orientation and empowerment, within the projects designed and promoted over the years by the Andrea Bocelli Foundation (ABF) within the “ABF Globalab” program, targeting young people between the ages of 16 and 25. The overview of ABF projects is placed within a broader framework of reflection, which underscores the strong connections between the methodology and objectives characterizing these initiatives and the key aspects of generative guidance. In fact, it is within this framework that the “ABF Globalab” projects, through a primarily practical-experiential approach, aim to strengthen transversal skills and, from there, personal empowerment and guidance. All of this with the primary purpose is to support young people in their ability to self-direct, promoting their full self-realization

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

ABF Globalab; Competenze trasversali; Cross-cutting skills; Empowerment; Orientamento generativo

ABF Globalab; Transversal skills; Cross-cutting skills; Empowerment; Generative orientation

INTRODUZIONE

La pedagogia può e deve confrontarsi
con il tema del contrasto alle disuguaglianze
ed alla fragilità del capitale umano.
(Alessandrini, 2015, p. 26)

Dal 2011, anno della sua istituzione, la Andrea Bocelli Foundation (ABF) – Ente Filantropico¹⁰, in seno al programma internazionale “Break the Barriers – Fighting Poverty”¹¹, ha sviluppato centinaia di interventi ed eventi di carattere educativo-formativo e scolastico, sociale e sanitario, a sostegno delle fasce più fragili della popolazione, sia in Italia che all’estero. La Fondazione, nata allo scopo di sostenere i soggetti, con particolare attenzione ai giovani, in contesti ad alta complessità quali ad esempio situazioni di povertà socioeconomica o educativa e/o di emarginazione, promuove e supporta ad oggi oltre 50 progetti¹², nazionali e internazionali, volti a favorire il superamento degli ostacoli che impediscono il benessere e la realizzazione di sé. Non casualmente, la *mission* di ABF è riassunta dal *claim* “*Empowering people and communities*”, che, spiega il Presidente della Fondazione, Stefano Aversa, «significa lavorare ogni giorno sul potenziale dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze perché possano scrivere la loro migliore storia possibile. Ispirandoci alle parole di Nelson Mandela, che definiva l’educazione come l’arma più potente per cambiare il mondo, abbiamo fatto di essa il pilastro della nostra azione [...], per valorizzare il potenziale delle persone, delle comunità e di ciascuno di noi» (ABF, 2024, p. 9).

I progetti ABF – in special modo quelli del programma “ABF Globalab”¹³ – mirano a favorire l’emersione delle risorse interne, promuovendo l’espressione del potenziale personale in tutte le sue componenti, secondo quella che Capobianco, in armonia con Nussbaum (2013), ha definito «pedagogia dei talenti» (2018, *passim*; cfr. anche Margiotta, in Alessandrini, Ed., 2017). Sono ideati e offerti a ragazze e ragazzi di ogni nazionalità, tra i 16 e i 25 anni, percorsi di orientamento artistico, vocazionale, scolastico e professionale, nei quali è posto al centro il potenziamento delle competenze trasversali tramite attività laboratoriali, non-formali, condotte da educatori professionisti,

¹⁰ Per tutti i dettagli sulla Fondazione – nata per volontà del Maestro Andrea Bocelli e di Veronica Berti, presieduta da Stefano Aversa e diretta da Laura Biancalani, la cui sede centrale è negli storici locali del Complesso di S. Firenze, nell’omonima piazza del capoluogo toscano – si rimanda a <https://www.andreabocellifoundation.org/it/>. Ultima consultazione 23/11/2024. *Laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*

¹¹ <https://www.andreabocellifoundation.org/it/cosa-facciamo/programma-break-the-barriers/>. Ultima consultazione 23/11/2024. Il programma “Break the Barriers – Fighting Poverty”, ad oggi non più attivo nella sua costituzione originale, ha trovato nuova articolazione in cinque *clusters* di programmi, cui si riconducono gli oltre 50 progetti nazionali e internazionali citati.

¹² Dati estratti dal Bilancio sociale e di sostenibilità 2023 della Fondazione, per il quale si rimanda alla *Bibliografia*.

¹³ Si precisa che le denominazioni ufficiali di tutti i programmi e di tutti i progetti promossi dalla Fondazione sono precedute dalla particella “ABF”: tuttavia, per questioni di maggior scorrevolezza del testo, si è scelto talvolta di ometterla.

con il coinvolgimento di pedagogisti, psicologi, orientatori, testimoni dal mondo del lavoro e, in alcuni casi, completati da esperienze di viaggio.

I progetti “Globalab” mirano, in particolare, al rafforzamento delle competenze: organizzative, di pianificazione, di *future visioning*, e di *problem solving*; comunicative e relazionali (con particolare attenzione al *teamworking* e al *public speaking*); emotive, di autostima e di autoconsapevolezza; legate al pensiero, critico e laterale; interculturali. La scelta di focalizzarsi su questa peculiare, variegata, tipologia di competenze si radica nella consapevolezza che, come illustrato nel corpo del contributo, esse rappresentino, oggi più che mai, *skills* cruciali per una piena realizzazione di sé, in ambito formativo, professionale ma, anzitutto, e nel più significativo dei sensi, *umano*.

IL PROGRAMMA “ABF GLOBALAB” PER L’EMERSIONE DEI TALENTI E L’ORIENTAMENTO GIOVANILE: UNO SGUARDO D’INSIEME

In questo quadro, l’Area Progetti Educativi di ABF¹⁴, oltre alla conduzione di attività di ricerca, ha coordinato la ricostruzione di alcune scuole e poli per l’infanzia 0-6, in Italia e nel mondo¹⁵, e implementato decine di percorsi pluriennali, realizzando contesti scolastico-educativi quali spazi *aperti*, di evoluzione e sostegno per l’intera comunità, dove la cultura co-costruita insieme a bambini, ragazzi¹⁶, famiglie, istituzioni e agenzie formative, quali preziose «comunità pensanti» (Mannese, 2023, *passim*), costituisca la base per la realizzazione di sé, nel più ampio dei sensi (Carli, Caselli, Tempesti, 2022). Ne è esempio anche il progetto di ristrutturazione della sede centrale di San Firenze, che si fa “incubatore” fondamentale per lo sviluppo di “ABF Globalab”.

Ed è proprio in questa cornice che si iscrive la rosa di progetti afferenti al programma, avviato nel 2021, con la partecipazione, ad oggi¹⁷, di oltre 1500 ragazzi e ragazze. I progetti di “Globalab” si rivolgono a giovani fra i 16 e i 25 anni e sono interconnessi da un *fil rouge* i cui obiettivi-chiave possono essere riassunti dalle “parole-contenitore” *empowerment*, orientamento e valorizzazione dei talenti. In particolare, essi hanno come finalità: l’emersione e la valorizzazione delle capacità individuali; il sostegno alle progettualità; il coinvolgimento dei giovani alla vita di comunità; l’orientamento alle offerte formative e professionali; lo sviluppo della competenza comunicativa; la capacità di narrare sé stessi e il proprio percorso di crescita; lo sviluppo della capacità di “collocarsi nel futuro”.

Nello specifico, come sintetizzato nello schema di seguito, i progetti “ABF Globalab” ad oggi attivi sono otto: ABF Comitato delle Ragazze e dei Ragazzi di San Firenze; ABF Vocational Lab; ABF Progettazione Partecipata, con i e le docenti delle scuole coinvolte; ABF Wannabe: oltre le Barriere; ABF Talent4You; ABF Alta Formazione (*Masterclass* di Canto Lirico, *Masterclass* di Musica da Camera, *Masterclass* di Scrittura Creativa); ABF Vocational CPIA; ABF Talent4Work¹⁸.

¹⁴ Per quanto concerne i progetti “Globalab”, la dott.ssa Marta Tempesti è Referente di programma; la dott.ssa Sofia Paradisi è Responsabile psico-educativa del programma; Paola Caselli, PhD, è consulente pedagogica, orientatrice, e valutatrice esterna.

¹⁵ Quali, ad es., l’ABF *Hub* Educativo 0-11 di Sforzacosta (Macerata) e la Scuola ABF Saint Augustin di Laserengue (Abricot) ad Haiti.

¹⁶ Pur nella piena consapevolezza della complessità e della delicatezza di tali termini e delle declinazioni di genere, si è scelto di utilizzare diffusamente le espressioni “bambino/i” e “ragazzo/i” per mere questioni di scorrevolezza.

¹⁷ Ovvero, alla chiusura del presente contributo (dicembre 2024).

¹⁸ Precisiamo che tutti i progetti del programma sono monitorati e valutati dalla Fondazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, in particolare tramite questionari con scale Likert, mostrando nel complesso un progressivo aumento, alla fine dei percorsi, anche in termini quantitativi, nella percezione dei partecipanti, delle *soft skills* possedute.

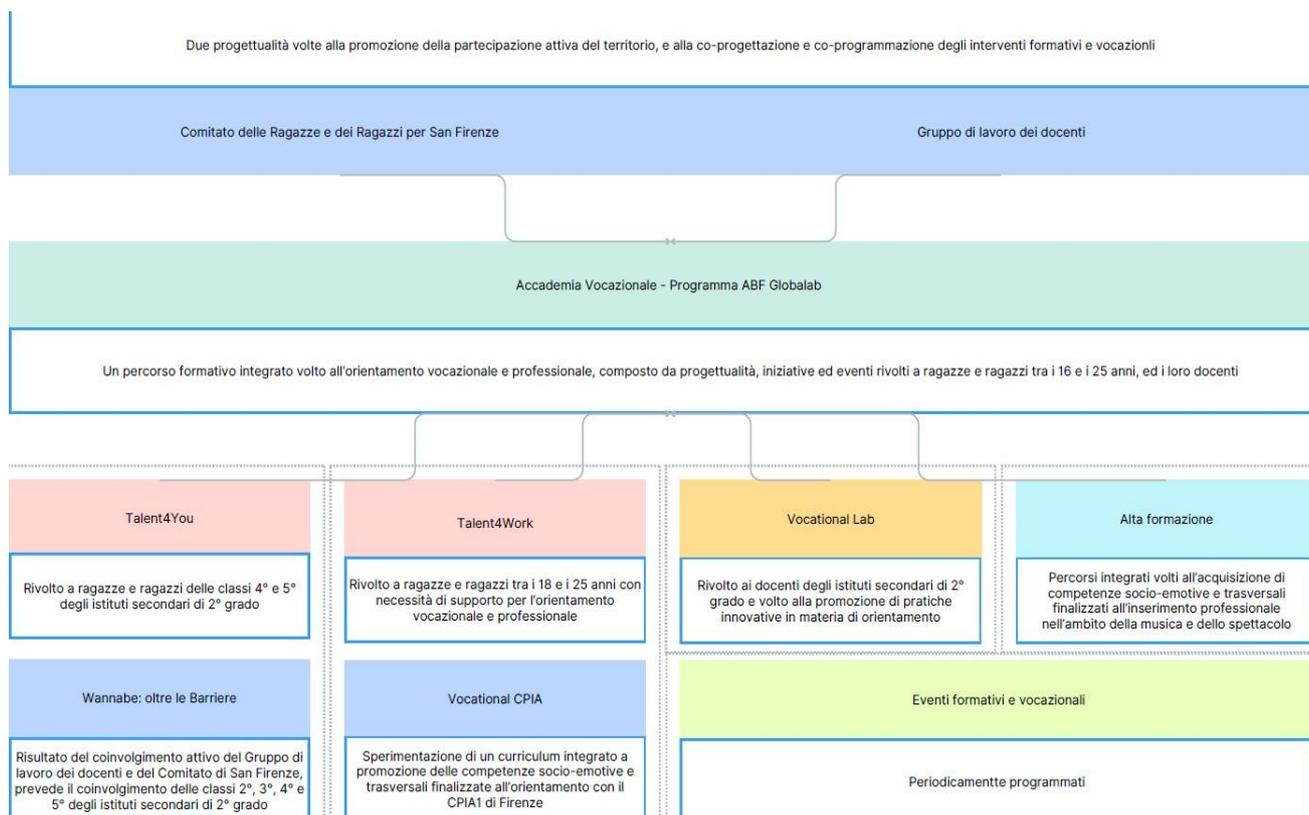


Fig. 1 – L'articolazione del programma "ABF Globalab"

In questa sede, alla luce delle loro caratteristiche, ci focalizziamo sui seguenti: gli ABF "Wannabe" e, in particolare, "Talent4You (T4Y)"; "Talent4Work (T4W)", e "Vocational CPIA". "Wannabe: oltre le barriere", è un progetto di orientamento vocazionale, esito del percorso di Progettazione Partecipata promosso da ABF con il coinvolgimento attivo di docenti e referenti per l'orientamento, rivolto alle classi 4° e 5° delle Scuole Secondarie di II grado del Comune di Firenze e Provincia. "Wannabe" si pone a integrazione del curriculum scolastico, quale proposta di orientamento giovanile inserita nella cornice dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: ex "alternanza scuola-lavoro"). Durante il percorso, le classi coinvolte hanno la possibilità di partecipare a un evento in plenaria condotto da esperti ABF e professionisti del mondo dell'arte e della comunicazione, cui seguono incontri laboratoriali presso la sede di San Firenze, volti a esplorare in chiave pratico-esperienziale il tema del conflitto – in ogni sua declinazione – e le strategie di risoluzione.

In seno al progetto sono affrontati i seguenti temi: la comunicazione, verbale e non-, con un *focus* su quella "non violenta" (Rosenberg, [1999], trad. it. 2017), mediatica e *social*; il *public speaking*; l'impatto sociale ed etico del nostro modo di comunicare, con un richiamo al sotto-tema della sostenibilità, con testimonianze di progetti "generativi" condotti da ABF presso comunità o territori caratterizzati da fragilità sociale e/o povertà educativa, alto tasso di dispersione scolastica, presenza di criminalità organizzata; infine, in "ABF Wannabe" è data centralità all'arte, nelle sue molteplici declinazioni: musica, canto, ma anche fotografia, pittura, grafica, scultura, video, *digital art* ecc.

TRE PERCORSI PECULIARI: ABF “TALENT4YOU”, “TALENT4WORK” E “VOCATIONAL CPIA”

In stretto nesso con “Wannabe” figura “Talent4You (T4Y)”: progetto/*call for ideas* volto, anche in questo caso, al potenziamento delle competenze trasversali e delle capacità di auto-orientamento generativo, anch’esso inserito nei PCTO, si pone quale naturale prosecuzione di “Wannabe” per gli studenti che vogliono iscriversi. Il progetto, rivolto a ragazzi e ragazze delle classi 4° e 5° delle Secondarie di II grado del Comune di Firenze e Provincia, si configura come un percorso formativo e allo stesso tempo una “competizione di talenti”, in cui i partecipanti sono chiamati a presentare un’idea di artefatto creativo, da sviluppare durante il percorso, sul tema del “conflitto, inteso in ogni sua declinazione. “T4Y” si articola in incontri di carattere laboratoriale presso la sede fiorentina di ABF, volti a favorire il potenziamento delle risorse del soggetto, sostenendone auto-consapevolezza e auto-orientamento. L’*empowerment* è promosso attraverso l’esplorazione e la valorizzazione delle competenze trasversali (in particolare, comunicative, emotive, organizzative, di gestione del tempo; la *self-efficacy*; il pensiero laterale; il *problem posing* e *solving*; il *future visioning*). Tutto ciò in connessione con l’idea progettuale presentata – che può afferire a ogni declinazione dell’arte: grafica, plastica, coreutica e musicale, del *design* ecc. – riguardo cui i partecipanti sono accompagnati dagli educatori allo scopo di valutarne la fattibilità e l’implementazione. Il percorso si conclude con la presentazione, fattiva, delle idee progettuali a una Commissione di esperti del settore educativo e artistico, nominata dalla Fondazione, seguita da un “viaggio-esperienza” in zone di conflitto, effettuato fino al 2023 in Terra Santa e, dal 2024, in Bosnia-Erzegovina. Il viaggio dà l’opportunità ai ragazzi di immergersi in realtà complesse e conoscere culture *altre*, consentendo dunque «l’accesso a un mondo di contenuti, di significati e di simboli, e a un particolare, irriducibile e irripetibile sistema che va riconosciuto più ancora che compreso con finalità di appropriazione» (Martello, in Quaglino, Ed., 2014, p. 935).

Ai percorsi sintetizzati si aggiunge, dal 2023, “ABF Talent4Work”, per favorire l’*empowerment* e l’orientamento, in NEET fra i 18 e i 25 anni, che: abbiano abbandonato gli studi, o siano in possesso di un titolo di studio finanche post-secondario ma si percepiscano disorientati; lavorino, ma con impieghi non soddisfacenti; siano inattivi. Ancora: giovani che abbiano accusato l’effetto negativo di studiare o avviarsi al lavoro durante i *lockdown* da Sars-Cov-2; abbiano vissuto una transizione scuola-lavoro complessa o abbiano abbandonato il percorso formativo; infine, disoccupati che vivano un *mismatch* tra le *skills* possedute e quelle richieste sul lavoro (Rosina, 2015). Per sostenerli, “T4W” punta a potenziare le competenze socio-emotive, in particolare, *self-efficacy* e *self-esteem*, motivazione, *teamworking*, *problem solving*. In quest’ottica, i tutor di “T4W”, a partire dal lavorare sul potenziamento dei talenti, aiutano i ragazzi a: redigere un CV efficace; sostenere colloqui; gestire profili *social* e *standing*; esplorare il mondo del lavoro. Il percorso si completa con un’accurata attività di monitoraggio e di sostegno, nei mesi successivi, dei partecipanti, oltre a colloqui finali con *career* e *life coaches*, utili sia a sostenere la *self-efficacy*, la comunicazione e la *self-esteem*, sia a valutare ulteriormente l’efficacia del progetto.

Ai progetti citati si aggiunge, infine, uno “*spin-off*” di “T4W”: l’“ABF Vocational CPIA”, inteso come propeutico a “Talent4Work”. Al cuore del progetto – di cui nel 2023 si è svolta la seconda edizione – sono la promozione della pro-attivazione e l’orientamento, nel mondo del lavoro e della formazione, di giovani in fascia d’età 18-25, sia italiani che non, che frequentino un Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti a Firenze e nella Città Metropolitana, selezionati con la collaborazione dei docenti. Attraverso “Vocational CPIA”, ABF mira a promuovere l’occupabilità, e l’auto-realizzazione, tramite un percorso laboratoriale di *empowerment*, in cui sono posti al centro il *team-working*, la capacità di narrarsi e valorizzare le proprie risorse, in un processo di auto-orientamento costitutivamente in divenire.

COMPETENZE TRASVERSALI E ORIENTAMENTO GENERATIVO, IN “ABF GLOBALAB”: LA CORNICE TEORICA

Dalle caratteristiche e dagli obiettivi dei progetti di “ABF Globalab” emergono con forza i nessi e l’armonia con quelle che potremmo definire le due *macro*-cornici teoriche di riferimento, strettamente interrelate, degli stessi. Ci riferiamo anzitutto alle competenze trasversali, note anche come *soft, life, human, cross-cutting, key- skills* ecc., così come sono intese, a livello internazionale, da organismi quali il Consiglio Europeo (2017, 2018), l’OECD (2021) e l’OMS (1999).

In questa cornice,

non stupisce che anche in ambito professionale le *soft skill* siano sempre più richieste. Capacità di lavorare in squadra, parlare in pubblico e risolvere i problemi, comunicazione efficace, spirito d’iniziativa, creatività sono competenze essenziali per trovare, mantenere, migliorare, il proprio lavoro. In particolare, le più richieste dalle imprese [...] sono: comunicazione, *leadership* [...], persuasione e negoziazione (Carli, Caselli, Tempesti, 2022, p. 46).

Competenze, quelle citate, che compongono un variegato insieme di saperi, capacità e abilità, non strettamente tecnici (CEDEFOP, 2008), eppure fondamentali per la partecipazione attiva – nella vita, nello studio, nel lavoro – degli individui (Carli, Caselli, Tempesti, 2022; Heckman, Kautz, 2012; Kautz *et al.*, 2014; Marzana *et al.*, 2018). Pensiamo, fra quelle più rilevanti in quest’ottica, a: motivazione; auto-efficacia; espressione e narrazione del Sé; pensiero laterale; capacità auto-imprenditoriale, intesa nel più ampio dei sensi; *team-working*; *problem solving*; gestione del tempo e dello stress; auto-organizzazione; *future visioning*; intelligenza emotiva (Goleman, [1995], trad. it. 2011). *Skills*, queste, che possono essere raggruppate nelle *macro*-aree relative a: conoscenza di sé; relazionalità armonica, comunicazione efficace, incluso il *public speaking*, competenza e autoregolazione emotiva; *problem solving* (Carli, Caselli, Tempesti, 2022). Non casualmente, sono appunto al cuore dei progetti di *empowerment* e orientamento di ABF.

La seconda e non meno rilevante diramazione della cornice dei progetti di “Globalab” è composta dai principi-chiave dell’Orientamento, generativo (Mannese, 2019, 2022, 2023) che, come spiegano Mannese, Lombardi e Marigliano, si configura quale «modalità di intervento volta allo sviluppo dell’*empowerment* individuale, [...] della capacità di compiere scelte consapevoli per giungere all’autorealizzazione di un progetto esistenziale conforme alle proprie vocazioni» (2023, p. 101). Si tratta di un processo «non-lineare, di dis-orientamento, di disordine e di *self empowerment* che prospetta il raggiungimento di un nuovo ordine» (*Ibidem*). Al “paradigma” dell’Orientamento generativo, si aggiungono quelli della formazione *aperta* (Formenti *et al.*, in Batini, Giusti, Eds., 2017); dell’Orientamento cooperativo (Lombardi, in Rizzo, Riccardi, Eds., 2022); della narrazione di sé e del suo ruolo nell’auto-orientamento e, di lì, nella costruzione di progetti di vita autentici, ed efficaci (Batini, Del Sarto, 2007; Cambi, 2002; Centonze, 2017; Demetrio, 1996, 2017).

I PROGETTI, NELLA PRATICA: NOTE METODOLOGICHE

È, dunque, a questa cornice teorica che le progettualità di ABF si ancorano, nell’ottica di contribuire all’*empowerment* dei partecipanti, attraverso la promozione di una piena presa di coscienza, nel soggetto, delle proprie competenze, di cui, specie in età giovanile si è spesso inconsapevoli. Ed è sempre alla luce di questo quadro che, per perseguire tali obiettivi, i progetti “Globalab” sono caratterizzati da un approccio pratico-esperienziale, flessibile, che si avvale dell’utilizzo – fra le strategie impiegate – di: *role playing*; narrazioni autobiografiche, anche con l’uso di strumenti “divergenti” (non solo la parola, ma anche la musica, la poesia, la mimica, l’utilizzo di carte/immagini-stimolo per le narrazioni di sé [Quaglino, Ed. 2014; Staccioli, 2010]); esperienze di *public speaking*, “*speed dates*” narrativi, *team-working* (Quaglino, Cortese, 2003), e simulazioni di

ruolo e situazionali. In particolare, riguardo a queste ultime Mannese evidenzia come esse rivestano un ruolo-chiave

nell'apprendimento generativo, facendo leva sull'esperienza, l'interazione sociale e lo sviluppo di abilità trasversali come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la capacità decisionale, il lavoro di squadra, la comunicazione e la negoziazione. Queste modalità aumentano anche l'interesse, la motivazione, e le prospettive di occupabilità degli studenti. [...] La Generatività favorisc[e] l'equità morale, la comunicazione interpersonale e lo sviluppo di un pensiero orientato all'abilità. [...] Il dualismo tra pratica e creatività emerge come un fenomeno che favorisce lo sviluppo sociale, suggerendo che la formazione debba essere vista come un processo generativo, capace di plasmare l'azione e generare trasformazione (2023, pp. 42-48).

Nei contesti formativo-educativi la promozione delle risorse e dei talenti, rilancia Quaglino, è dunque chiamata ad avvalersi sempre più di

metodi centrati sulle competenze e sull'organizzazione [...], a partire così da Capacity building, Didattica per situazioni [...], Action Learning, Autocaso, Comunità di pratica, Gruppo facilitato, oltre a ulteriori nuove proposte esemplificate dal Viaggio etnografico¹⁹. [...] [E] metodi centrati sulla persona che comprendono tutte quelle soluzioni metodologiche al confine tra formazione e educazione, per le quali il contesto di riferimento per l'apprendimento è anzitutto il "soggetto" (Ed., 2014, pp. XXVIII-XXIX).

La proposta di metodi altamente esperienziali, generativi, centrati sul soggetto, su cui si imperniano i progetti ABF affonda le proprie radici nella convinzione che ogni intervento orientativo debba fare leva sul ruolo attivo dei partecipanti, soprattutto in termini di «responsabilità e creatività» (*Ivi*, p. XXVI; cfr. anche Mannese et. al. 2023) degli stessi, lungo tutto il processo di apprendimento, orientamento e formazione.

CONCLUSIONI

Alla luce di quanto riportato fin qui, ci avviamo a concludere con le parole di Emiliana Mannese, che evidenzia come lo sviluppo umano si compia e, al contempo, si esprima appieno, «nella capacità di conoscere, pensare, immaginare, realizzare progetti di Vita autentica, di *Comunità Pensanti*, di Sistema-Mondo» (2023, p. 19). In questa cornice, conferma Costa, ribadendo l'importanza-chiave del soggetto,

indipendentemente dal numero di risorse per l'apprendimento diventa fondamentale, pertanto, capacitarlo il cittadino ad orientare le proprie scelte, potenziare la propria capacità di essere competente per l'azione e in grado di realizzare un proprio progetto di vita. Nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere (2016b, p. 76; cfr. anche Costa, 2016a).

Anche la Andrea Bocelli Foundation – in particolare, come abbiamo visto, con i progetti di "Globalab" e la loro metodologia flessibile, pratico-esperienziale e focalizzata sul rafforzamento delle competenze trasversali – intende agire in questa direzione, dando il proprio contributo all'*empowerment* dei soggetti e all'emersione dei loro, molteplici, preziosi, spesso "impliciti", talenti.

¹⁹ Corsivi originali dell'Autrice.

BIBLIOGRAFIA

- ABF-Andrea Bocelli Foundation (2024). Bilancio sociale e di sostenibilità 2023. https://www.andreabocellifoundation.org/wp-content/uploads/2024/06/ABF_Bilancio_2023_ITA_WEB-1.pdf (Ultima consultazione: 04/12/2024).
- Alessandrini, G. (2015). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione&Insegnamento*, 13(1), 23–31.
- Batini, F., Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci.
- Batini, F., Giusti, S. (Eds.) (2017). *Empowerment delle persone e delle comunità*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bembich, C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé, *Studium Educationis*, XXIII, 2, 64-76.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari-Roma: Laterza.
- Capobianco, R. (2018). La scuola dei talenti nella società delle competenze. *Formazione&Insegnamento*, 16(2), 49–58.
- Carli, S., Caselli, P., & Tempesti, M. (2022). Orientamento e valorizzazione delle competenze trasversali, negli *under 20*: il progetto “Barriere” della Andrea Bocelli Foundation. *Studium Educationis*, XXIII, 2, 207–217.
- CEDEFOP (2008). *Employers' surveys as a tool for identification of skill needs: core questions*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/employers-surveys-tool-identification-skill-needs> (Ultima consultazione: 17/11/2024).
- CEIPIEMONTE SCPA (2016). *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese? Indagine transnazionale sulle richieste del mercato del lavoro rispetto a professionalità medio-alte e migranti*. Progetto finanziato da UE in seno a Erasmus+: Valorize High Skilled Migrants (2014-1-IT02-KA204-003515). Torino: s.e.
- Centonze, S. (2017). *Il metodo autobiografico creativo. Intelligenza emotiva e narrazione di sé con la tecnica della fiabazione per la crescita personale*. Lecce: Ed. Circolo Virtuoso.
- Consiglio Europeo (2017). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*.
- Costa, M. (2016a). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016b). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 63–78.
- DeJaeghere J., Murphy-Graham E. (Eds.) (2021). *Life Skills Education for Youth: Critical Perspectives (Young People and Learning Processes in School and Everyday Life, 5)*. Springer: New York.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*. Milano: Mimesis.
- Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., & Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: dalle storie di vita al sistema orientante. In F. Batini, & S. Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità* (pp. 72–79). Lecce: PensaMultimedia.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva [1995]*. Trad. it. Milano: BUR.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19, 451–464.

- Kautz, T., *et alii* (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *National Bureau of Economic Research, Working Paper n. 20749*. <http://www.nber.org/papers/w20749> (Ultima consultazione: 04/11/2024).
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità pedagogiche*, 4(1), 1–2.
- Mannese, E. (2023). *MANUALE DI PEDAGOGIA GENERATIVA E SISTEMA-MONDO. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale, *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110.
- Margiotta, U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.). *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129–147). Milano: FrancoAngeli.
- Marmocchi, P., Dall'aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Martello, P. (2014). Viaggio etnografico. In G.P. Quaglino (Ed.). *Formazione. I metodi* (pp. 933–957). Milano: Raffaello Cortina.
- Marzana, D., *et alii* (2018). Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dichiarate dai giovani. *Ricercazione*, 10, 187–207.
- Montanari, M. (2025). *Orientamento formativo inclusivo e talento: un binomio per la sostenibilità educativa, Articolo 33*, 2, 1-8.
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didatticoeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. <http://www://doi.org/10.1787/92a11084-en> (Ultima consultazione: 21/10/2024).
- OMS (1992). *Skills for Life (Bollettino n. 1)*. Ginevra: Division on Mental World Health Organization.
- Quaglino, G.P. (Ed.) (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G.P., Cortese, C.G. (2003). *Gioco di squadra*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lombardi, M.G. (2022). La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa. In A.L. Rizzo., & V. Riccardi (Eds.). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 6–9). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rosenberg, M. (2017). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta* [1999]. Trad. it. Sant'Arcangelo di Romagna (FC): Esserci.
- Rosina, A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Shaheen, M., *et alii* (2012). Importance of Soft Skills for Education and Career Success – Nanyang Technological University. *Singapore International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 2, 1036–1042.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci.
- Vischi, A. (2018). Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione&Insegnamento*, 16(1), 161–174.

ATTRIBUZIONE

L'articolo è da intendersi frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire l'Introduzione e il paragrafo "Competenze trasversali e Orientamento generativo, in 'ABF Globalab': la cornice teorica" a Paola Caselli; i paragrafi "Il programma 'ABF Globalab' per l'emersione dei talenti e l'orientamento giovanile: uno sguardo d'insieme" e "I progetti, nella pratica: note metodologiche" a Marta Tempesti; il paragrafo "Tre percorsi peculiari: ABF 'Talent4You', 'Talent4Work' e 'Vocational CPIA'" e le Conclusioni a Sofia Paradisi.

Traiettorie storico-pedagogiche per orientare alla libertà dei valori generativi di comunità Umane, solidali e responsabili

Historical pedagogical trajectories to orient to the freedom of values generative of Human, supportive and responsible communities

Maria Chiara Castaldi

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

ABSTRACT

Le pratiche educativo-formative di orientamento ai valori della democrazia, quali la libertà, la solidarietà e la responsabilità, trovano nella Carta costituzionale un documento pedagogico generativo di comunità di pensiero e di cultura. Il tema della co-edificazione di Comunità Pensanti (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021), generative di valori e coltivatrici di talenti, è un nucleo d'indagine fondamentale per la pedagogia generativa (Mannese 2016, 2019, 2021, 2023), che interconnette teoria e prassi tramite un approccio scientifico transdisciplinare alla persona e alla comunità. La relazione sospesa tra impegno istituzionale e coscienza civile, tra istanze formative e condizioni di marginalità socioculturale costituisce un focus problematico centrale al fine di individuare orizzonti educativi generativi di intenzionalità e coscienza lungo l'asse libertà-scelta-valori, capaci di far leva sul talento di ciascuno e sul fondamento ontologico ed etico-pedagogico della persona, intesa kantianamente quale fine e mai mezzo di ogni evento esistenziale e di ogni azione formativa (Mannese, 2021, 2023).

ABSTRACT

Educational and formative practices aimed at orienting to the values of democracy – such as freedom, solidarity, and responsibility – find in the Constitution a pedagogical document capable of generating communities of thought and culture. The theme of co-constructing Thinking Communities (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021), which generate values and nurture talents, is a central focus of inquiry for generative pedagogy (Mannese 2016, 2019, 2021, 2023). This approach interconnects theory and practice through a transdisciplinary scientific lens focused on person and communities. The tenuous relationship between institutional commitment and civic awareness, between formative aspirations and the conditions of sociocultural marginality, constitutes a critical area of investigation. It seeks to identify educational horizons capable of generating intentionality and consciousness along the axis of freedom-choice-values, leveraging individual talent while grounding itself in the ontological, ethical, and pedagogical foundations of the person. The human being is thus understood, in a Kantian sense, as an end and never merely a means within any existential event or formative action (Mannese, 2021, 2023).

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Costituzione; Valori; Orientamento; Comunità

Constitution; Values; Orientation; Community

INTRODUZIONE

La Costituzione italiana stabilisce come fine dell'ordinamento giuridico la salvaguardia e/o il perseguimento di alcuni valori imprescindibili per il benessere sociale e personale di ogni cittadino. Nel nostro Paese, pertanto, l'aspetto civile e la dimensione normativa dei valori trovano sul piano giuridico la massima formalizzazione proprio nel dettato costituzionale nel quale sono individuabili i valori che fondano i diritti e i doveri dei cittadini. Già nel diritto romano alcuni valori sono resi perenni e stabili attraverso l'accreditamento dei *mores maiorum* come fonte dello *ius civile vetus* (Cfr. Guarino, 1994). La nozione di universalità in riferimento ai valori, in quanto riconoscibili da tutti e da ciascuno, anche se da ciascuno variamente interpretabili, assume un significato fondativo e si colloca come premessa epistemica della dimensione deontica. L'estrema complessità della relazione tra i due momenti, epistemico e deontico, è stata risolta dai padri costituenti a partire dall'attestazione che l'uomo, in quanto cittadino, desidera come valore imprescindibile il bene comune. In occasione degli eventi culturali e scientifici di presentazione della Cattedra Unesco "Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality", Emiliana Mannese, Chair holder della Cattedra, ha più volte evidenziato il cuore pedagogico della Carta Costituzionale, rilanciando il compito della scuola, in quanto istituzione dello Stato, di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (Art.3). Ed è a partire *dalla* e *con* la Costituzione che risulta possibile ricostruire il ponte formale e sostanziale tra pedagogia e politica, descritte da Mannese come "anime interconnesse" (Mannese, 2021, p.1): chiari e puntuali i riferimenti valoriali presenti nella Costituzione, basti richiamare l'Art.2 che fa riferimento ai "diritti inviolabili dell'uomo", e l'Art.3 in cui sono esplicitati i valori della "dignità", della "libertà" e dell' "uguaglianza", valori che esprimono il patrimonio culturale condiviso e la volontà etico-sociale dei cittadini (Cfr. Dossetti, 1995/2024). Alla luce di tale premessa, il momento epistemico diviene spazio di scelta e campo di esercizio della volontà personale. La dimensione epistemica, nel suo essere azione di conoscenza e presa di coscienza, prospetta nei confronti dei valori un duplice campo di possibilità: conoscere e dunque aderire al valore stesso, oppure conoscere il bene ad esso sotteso e al tempo stesso non volerlo. Tale contraddizione non può che emergere da una mancata connessione tra la fase conoscitiva e la fase di acquisizione di consapevolezza che dalla prima dovrebbe scaturire. Ed è proprio in questo passaggio decisivo che l'educazione, nelle sue articolazioni istituzionali, gioca un ruolo fondamentale.

LA RELAZIONE COSCIENZA-LIBERTÀ-VALORI TRA INTENZIONALITÀ PEDAGOGICA E POVERTÀ EDUCATIVE

La difficile presa di responsabilità di fronte ai problemi sociali, alle criticità culturali e alle fratture etico-morali presenti nell'attuale fase storica nel nostro Paese e, più in generale, nell'Occidente Globalizzato, è l'esito di un processo educativo-formativo istituzionale che sembra, per molti aspetti, sospeso e lacunoso. In questa analisi etico-pedagogica non possiamo prescindere dalla considerazione che l'esperienza dei valori morali è di tipo dinamico-esistenziale: esiste un dinamismo intrinseco tra persona e valori, poiché essa li genera nell'azione e in essa, in quanto "esperienza culturale" (Mannese, 2023) nel suo essere affettivo-emotiva, cognitiva, ed anche biologica, interpersonale, storica e spirituale (Castaldi, 2024, p.46), ne ritrova il significato, rigenerandolo. La persona costruisce la sua identità e la sua eticità mediante l'azione cosciente: per mezzo del valore, che si manifesta nella concretezza dell'agire umano, è possibile ricondurre l'azione cosciente a momento di

libertà (Wojtyła, 1983, p.126). La relazione valori-coscienza-libertà prende forma nel dinamismo proprio dell'uomo, che si esprime nella volontà, in quel "io voglio" che costituisce la dinamizzazione della capacità di scegliere bene e di scegliere il bene (comune). Senza la libertà, la volontà non potrebbe realizzarsi nell'esperienza vissuta: la libertà, pertanto, si colloca alla radice della capacità generativa della persona, in quanto soggetto Vivente e dinamico-plastico, aperto al Sistema-Mondo (Mannese, 2023).

Da tale angolazione ermeneutica si manifesta chiaramente la condizione esistenziale per cui l'uomo stesso è presente in tutte le sue esperienze e allo stesso tempo emerge da esse, le trascende, è dotato di quella capacità che Victor Frankl definisce "auto-trascendenza", ovvero la volontà di tendere oltre se stesso, verso l'Altro Necessario (Mannese, 2019), la capacità di superare l'autoreferenzialità, di spingersi verso un ideale, un compito, un orizzonte per cui valga la pena coltivare il tempo della vita (Frankl, 1946). L'intenzionalità, che per Husserl è la caratteristica che definisce la coscienza, sempre protesa verso qualcosa che non è sé stessa (Husserl, 1900), pone in relazione dinamico-generativa volontà ed esperienza. Scrive Emiliana Mannese:

Questo orientamento della mente crea un ponte vitale tra il soggetto e il mondo, enfatizzando un'interazione intrinseca tra la percezione individuale e la realtà esterna. Questo dialogo tra il sé e il mondo viene ulteriormente approfondito da Heidegger (1927) e Sartre (1943/2014), per i quali l'intenzionalità è una questione di coscienza ma anche di esistenza. La proiezione dell'essere nel mondo di Heidegger e la libertà esistenziale di Sartre rivelano l'intenzionalità come il fulcro dell'esperienza umana, un'azione di costante trascendenza e costruzione di significato (Mannese, 2023, pp.144-145).

L'azione cosciente, tuttavia, non implica di per sé la coscienza dell'azione e, dunque, l'intenzionalità della stessa, ed è proprio su quest'ultima che intendiamo centrare l'attenzione: dall'attestazione che ogni esperienza umana è una sorta di comprensione di ciò che si sta sperimentando, risulta evidente sul piano fenomenologico che l'uomo in quanto tale è «uomo che agisce» nel mondo e verso il mondo, verso sé stesso e, purtroppo, anche contro il mondo e contro sé stesso. L'unità dinamica dell'uomo, che si fonda sulla sua unità ontica, trova nella relazione con il mondo, quindi con gli eventi epigenetici, la dinamica stessa della coscienza nel suo essere agire relazionale della mente e del pensiero. A tal proposito il filosofo esternalista Alva Noë così si esprime:

La coscienza non è qualcosa che accade dentro di noi. Piuttosto, è qualcosa che facciamo o creiamo. Meglio: è qualcosa che realizziamo [...]. L'idea che l'unica indagine propriamente scientifica della coscienza sarebbe quella che la identifica con eventi nel sistema nervoso è frutto di un riduzionismo ormai datato (Noë, 2010, p. XIV).

Nel suo recente *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus* (2023), Emiliana Mannese descrive, attraverso la lente ermeneutica della generatività pedagogica, paradigma culturale da lei elaborato e costruito scientificamente in trent'anni di studi e ricerche in prospettiva transdisciplinare, la correlazione inaggirabile tra intenzionalità, coscienza e orientamento efficace (Mannese, 2019, 2023): grazie alle evidenze sulla neuroplasticità (Bach-y-Rita, 1995; Merzenich, 2001; Doidge, 2007) è possibile definire l'intenzionalità come "un principio operativo che guida la riconfigurazione e l'adattamento delle reti neurali in risposta all'esperienza e all'apprendimento". Da ciò si evince la dinamicità e l'autotrascendenza dell'intenzionalità, che permette alla persona di "plasmare attivamente non solo l'ambiente ma anche la sua stessa struttura cerebrale in un processo di co-creazione continua" (Mannese, 2023, p. 145). Attraverso un approccio transdisciplinare che si è avvalso dell'apporto di diversi studiosi, come John Dewey sul versante pedagogico e Stanley Greenspan su quello neuroscientifico e della neuropsichiatria infantile, l'Autrice offre una lettura generativa dell'intenzionalità, definendola "come la capacità consapevole del soggetto di dirigere i propri pensieri, azioni ed emozioni verso la realizzazione di un obiettivo, di un progetto di vita, riconoscendo

ed utilizzando attivamente il suo potenziale umano in un processo di autorealizzazione” (Mannese, 2023, p. 146).

È in questo orizzonte aperto e di ampio respiro culturale che le agenzie formative istituzionali, prime fra tutte la scuola e la famiglia, possono e devono far convergere gli sforzi progettuali e l’impegno concreto nelle pratiche condivise al fine di educare ad una intenzionalità consapevole lungo l’asse coscienza-scelta-valori, attraverso percorsi orientativi capaci di far leva sul talento di ciascuno e sul fondamento ontologico ed etico-pedagogico della persona intesa kantianamente quale fine e mai mezzo di ogni azione formativa e di ogni processo esistenziale (Mannese, 2021, 2023). In questa cornice epistemologica l’orientamento ai valori della comunità e, dunque, al bene comune è un processo che si co-costruisce tramite l’intenzionalità pedagogica e la progettualità educativo-formativa a partire dalle istituzioni della paideia formale quali la famiglia e la scuola. Il tema dell’educazione della coscienza e alla coscienza responsabile del bene di tutti e di ciascuno è centrale nella lotta contro le povertà educative secondarie (Lombardi, 2024, p.4): è proprio nei non-luoghi dell’educazione, nelle periferie di una formazione per molti aspetti manchevole e frammentata, che a giovani e adulti privi di consapevolezza, di coscienza critica e di capacità riflessiva non è data la possibilità di accedere a percorsi di apprendimento generativi di bene comune e di valori condivisi. Tale condizione esistenziale e cronicizzata di “mancanza” non consente al soggetto di sviluppare il senso autentico della libertà personale: senza gli strumenti affettivi, cognitivi, esperienziali, assiologici della conoscenza del bello, del buono, del vero (Barrotta, 2015), la persona non è posta nelle condizioni di poter esercitare la propria potenzialità generativa, ignora il senso profondo dei valori morali e civili, trovando nell’autoreferenzialità consumistica l’unica ragione della propria capacità di scelta.

Lo sguardo lungo della pedagogia generativa ci consente di riporre al cuore della ricerca e dell’azione pedagogica la cura educativa dell’auto-trascendenza, di quella capacità profondamente umana che consente l’esplicitarsi della doppia faccia della libertà: la «libertà da» quei vincoli determinati dall’eterodirezionalità di chi esercita il potere o l’influenza culturale ed economica (basti pensare alle logiche della rete e ai social media), e la «libertà per» agire con responsabilità, cioè con consapevolezza e capacità di dare le ragioni delle proprie scelte, ponderando la coerenza delle proposte culturali in rapporto ai valori sostanziali della propria esistenza, senza lasciarsi schiacciare dall’autoreferenzialità propria di quell’atteggiamento che il sociologo statunitense Edward C. Banfield ha definito “facilismo amorale”, individuando nelle ragioni culturali l’arretratezza di alcune comunità (Banfield, 2010).

CONCLUSIONI: GENERARE COMUNITÀ DI PENSIERO PER UNA CULTURA DELLA RESPONSABILITÀ E DELLA SOLIDARIETÀ

Scriveva Luciano Violante nell’Editoriale della Rivista Scientifica *Attualità Pedagogiche*, Vol. 3, N. 2, del 2021:

La comunità non è costituita da masse di persone disperse o totalmente estranee le une alle altre; si tratta invece di persone che hanno un reciproco vincolo di appartenenza, a un quartiere, una città, una nazione o un continente [...]. Il rispetto comporta attenzione per il valore di sé stessi e dell’altro, non solo dell’altro come persona, ma anche di ciò che è fuori di noi, l’ambiente, la città, la strada, le opere. L’educazione è la forma che assumono i comportamenti umani all’interno di una comunità, quando sono orientati al rispetto; perciò, Politica e Pedagogia sono destinate a incontrarsi sull’umano (Violante, 2021, p.4).

Il tema della co-edificazione di comunità di pensiero, generative di valori e coltivatrici di talenti è un nucleo d’indagine fondamentale per la pedagogia generativa, che interconnette teoria e prassi tramite un approccio scientifico transdisciplinare alla persona e alla comunità. In tale direzione l’analisi politico-pedagogica del presidente onorario di Italiadecide, intorno al rapporto tra diritti e doveri del cittadino, risulta particolarmente efficace: “i diritti sono l’essenza delle democrazie, limitano i poteri

pubblici e gli arbitri privati, salvaguardano le sfere di autonomia individuale, garantiscono la crescita dei singoli e della comunità”. Al contempo è illusoria l’idea che i soli diritti possano sostenere una democrazia: i diritti possono affermarsi e crescere solo in una società “che riconosca limiti e responsabilità, doveri effettivi e vincoli di solidarietà” (Violante, 2021, p.5). Le complesse condizioni sociali e culturali del nostro Paese risultano attraversate da evidenti disuguaglianze, dirette conseguenze non solo del divario economico tra centro e periferia, ma anche delle già citate povertà educative secondarie, frutto “dei processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione, del capitalismo orientati all’ipocrisia consumistica e della perfezione e/o omologazione” (Lombardi, 2024, p.5). Emerge chiaramente una coscienza culturale difficile che oscilla tra le inaccettabili eppur vigenti contraddizioni e ingiustizie sociali e l’imperativo etico, pedagogico, politico e culturale di rinvigorire i legami sociali, progettando azioni concrete di formazione ai valori democratici del rispetto, della responsabilità, della solidarietà, della fraternità, della speranza; la sfida necessaria, che la progettualità della pedagogia generativa non può e non vuole ignorare, si gioca sul terreno dell’universalità insita nei valori e nei diritti costituzionali, la cui pregnanza formativa è imprescindibile per l’edificazione di un Nuovo Umanesimo (Papa Francesco, 2021), unica via che ci appare luminosa e in grado di rischiarare l’orizzonte della libertà. Ed è proprio lo sguardo al futuro che caratterizza la riflessione di Zygmunt Bauman sul “destino della libertà” (2016): a partire dalle considerazioni di papa Francesco sulla libertà intesa come possibilità della verità, assunzione di responsabilità e apertura alla speranza (Papa Francesco, 2013), il sociologo polacco esplicita quella che ritiene l’idea più genuina di libertà nel suo essere “diritto di scegliere che detiene ogni singolo individuo”, ma anche “assunzione di responsabilità delle proprie scelte e delle conseguenze che esse provocano” ed infine “speranza che tutto ciò che queste scelte comportano produrrà un miglioramento per la società” (Bauman, 2016, p. 37). La questione cruciale aperta da Bauman concerne il vincolo libertà – solidarietà, che si scontra con le società delle oligarchie economico-finanziarie dove la politica risponde a logiche di subordinazione e autoreferenzialità e il determinismo tecnologico pervade il tessuto sociale in ogni spazio relazionale, pubblico e privato, producendo il dilagare della mentalità TINA (*There Is No Alternative*). L’evidenza neuroscientifica sulle modalità di formazione dei processi di apprendimento, sulla modificabilità del sistema cerebrale in rapporto all’esperienza, alle dinamiche affettivo-empatiche e alla qualità emotiva dei vissuti latenti (Merzenich, Doidge, Siegel, Greenspan), fornisce un apporto primario alla ricerca pedagogica, che si assume la responsabilità di trasformarlo in principio di liberazione possibile e reale da consegnare alle istituzioni educative, in primis la scuola, come strumento qualificante delle prassi formative volte ad un orientamento che sia generativo di sensibilità culturale e di una cultura dei sentimenti e dei valori autentici. L’indagine RUR (Rete Urbana delle Rappresentanze - Urban Research Institute) del 2023, dal titolo *I giovani incontrano la Costituzione*²⁰, su un campione di 1.006 interviste a giovani tra i 15 e i 24 anni, stratificate per area geografica di residenza a 5 zone (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud ed Isole), dedica una sezione specifica al tema “I valori dei giovani e i principi costituzionali”. Dai dati emerge che la libertà e l’eguaglianza sono stati segnalati come fondamentali punti di riferimento per la convivenza civile rispettivamente dal 51% e dal 47% degli intervistati. Seguono il rispetto per gli altri (38%) e la giustizia sociale (31%), mentre per un quarto dei giovani ha rilievo la sicurezza. Ad una posizione intermedia si attestano sicurezza, onestà e rispetto per l’ambiente, mentre solidarietà (15%) e cultura (15%) si collocano al dodicesimo posto nella scala dei valori considerati importanti. Evidente la distanza percepita tra l’idea di libertà, considerata un valore fondamentale da un numero significativo di giovani, e il valore attribuito alla solidarietà, concetto che sia nella sua forma simbolica sia in quella regolativa si determina dal riconoscimento dell’altro da sé e conseguentemente dal riconoscimento di quelle regole comuni che consentono di adoperarsi per migliorare il proprio benessere senza danneggiare il prossimo (Dimitri, 2024). Thomas Hobbes in apertura del *De Cive* (1642) scrive: “L’uomo non è adatto ad associarsi per natura, ma lo diventa per educazione”: si tratta di una osservazione filosofica risalente ad un pensatore del XVII secolo che

²⁰ <http://www.rur.it> consultato l’8 dicembre 2024

già allora metteva in luce il valore fondativo, per una convivenza umana felice e coesa, dei processi educativi e, di conseguenza, della cultura dell'apprendimento. E poiché l'educazione è un fatto coesistente all'Umano nel suo essere persona (Macchietti, 2015) e, dunque, sostanza relazionale (Rosmini), l'equazione di Edgar Morin, che vede l'uomo 100% natura e 100% cultura (Morin, 2012), diviene sintesi efficace per significare la primarietà e l'urgenza della cura scientifico-pedagogica di percorsi di orientamento ai valori generativi di comunità solidali e responsabili, capaci di "aver cura della vita" (Mortari, 2019, p13) dell'Umanità.

BIBLIOGRAFIA

- Banfield, E. C. (2010). *Le basi morali di una società arretrata*. Milano: Il Mulino.
- Barrotta, P. (2015). *Scienza e valori: Il bello, il buono, il vero*. Roma: Armando Editore.
- Bauman, Z., Giaccardi, C., Magatti, M. (2016). *Il destino della libertà. Quale società dopo la crisi economica?* Roma: Città Nuova.
- Castaldi, M.C. (2024). Il paradigma generativo contro le ineguaglianze: responsabilità e fraternità per un destino comune. *Attualità Pedagogiche*, 6(2), 42-48.
- Dimitri, N. (2024). *La crisi della solidarietà. Condizioni del legame sociale e paradossi europei*. Roma: Castelvecchi – Lit Edizioni.
- Dossetti, G. (1995, 2024). *I valori della Costituzione*. Reggio Emilia: San Lorenzo Editore.
- Frankl, V. (2005), *Logoterapia e Analisi Esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Guarino, A. (1994). *Storia del diritto romano*. Napoli: Editore Iovene.
- Hobbes, T. (2019). *De Cive. Elementi filosofici sul cittadino*. T. Magri (Ed.). Roma: Editori Riuniti.
- Lombardi, M.G. (2024). Le povertà educative: una sfida pedagogica per le Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 4-5.
- D'Aniello, F., Macchietti, S. S. (2015). *Parole e questioni dell'educazione*. Fano (PU): Aras Edizioni.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2021). Presentazione. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 1-2.
- 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.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papa Francesco, Videomessaggio del santo Padre Francesco in occasione dell'assemblea plenaria del pontificio consiglio della cultura, 23 Novembre, 2021.
- Papa Francesco, *L'Osservatore Romano*, 6-7 maggio 2013; 9-10 settembre 2013.
- Violante, L. (2021). La politica come pedagogia. *Attualità Pedagogiche*, 3(2), 3-8.
- Wojtyła, K. (1982). *Persona e atto*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Superare gli stereotipi di genere: digital learning e pedagogia generativa per un orientamento professionale inclusivo e autodeterminato

Overcoming gender stereotypes: digital learning and generative pedagogy for inclusive and self-determined career guidance

Anna Cavallaro

Università degli studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, anna.cavallaro@uniba.it

ABSTRACT

Questo contributo esplora l'influenza delle nuove tecnologie sulla percezione di auto-efficacia, con particolare attenzione alle differenze di genere nelle modalità di utilizzo degli strumenti digitali. Sfruttando la **Self-Determination Theory** (SDT), vengono analizzati i fattori motivazionali che influenzano la fiducia in sé quali competenza, autonomia e relazione. Il lavoro integra la **pedagogia generativa**, che promuove l'autovalutazione e la scoperta attiva dei propri talenti come strumento per affrontare le disuguaglianze di genere. Vi è inoltre una discussione riguardante l'uso dell'**eyetracking** usato per analizzare le pratiche didattiche, evidenziando come le tecnologie possano supportare un'educazione inclusiva, contrastando gli stereotipi di genere e stimolando il pieno potenziale di ogni individuo con la creazione di ambienti di apprendimento equi e stimolanti.

ABSTRACT

This paper explores the influence of new technologies on perceived self-efficacy, with a particular focus on gender differences in how digital tools are used. Through **Self-Determination Theory** (SDT), it examines the motivational factors influencing self-confidence, such as competence, autonomy, and relatedness. The paper also integrates **generative pedagogy**, which encourages self-assessment and the active discovery of one's talents, as a tool to address gender inequalities. Additionally, the use of **eye-tracking** technology is discussed to analyze teaching practices, highlighting how technologies can support inclusive education, counter gender stereotypes, and unlock the full potential of every individual, creating equitable and stimulating learning environments.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Stereotipi di genere; Apprendimento digitale; Competenze trasversali; Tracciamento oculare

Gender stereotypes; Digital learning; Transversal skills; Eye tracking

INTRODUZIONE

Il superamento degli stereotipi di genere rappresenta una sfida cruciale nel contesto educativo e professionale contemporaneo. Persistono ancora pregiudizi che influenzano significativamente le scelte formative e di carriera, limitando il potenziale di individui che non si conformano ai modelli culturali dominanti. In questo contesto, l'apprendimento inclusivo e l'orientamento generativo possono emergere come strumenti chiave per promuovere una cultura educativa equa, capace di valorizzare le diversità e di contrastare le disuguaglianze di genere.

Questo contributo si propone di esplorare come le tecnologie digitali, unite a metodologie pedagogiche innovative, possano favorire ambienti di apprendimento più inclusivi. Attraverso un' esplorazione teorica che integra la *Self-Determination Theory* (SDT) e la pedagogia generativa, verranno approfonditi i fattori motivazionali che influenzano l'autoefficacia percepita, l'autonomia decisionale e il senso di appartenenza nei contesti educativi.

L'utilizzo di strumenti avanzati come il tracciamento oculare offre, inoltre, una prospettiva empirica per comprendere le dinamiche cognitive e comportamentali degli studenti, evidenziando eventuali differenze di genere nelle strategie di apprendimento. L'obiettivo finale è offrire riflessioni concrete e spunti operativi per costruire percorsi educativi che non solo contrastino gli stereotipi, ma che favoriscano anche lo sviluppo di competenze trasversali indispensabili per affrontare le sfide del futuro.

NUOVE TECNOLOGIE E AUTOEFFICACIA PERCEPITA: INFLUENZE DEL GENERE E DELLE MODALITÀ D'USO

Il tema dell'auto-efficacia percepita, ossia la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità di compiere determinate attività, è di grande rilevanza in un mondo sempre più permeato dalla tecnologia. L'articolo *Nuove Tecnologie e Autoefficacia percepita: influenze del genere e delle modalità d'uso (2010)*, si inserisce in un filone di ricerca che esplora il legame tra tecnologia, identità di genere e motivazione, evidenziando come le modalità di interazione con le nuove tecnologie possano variare significativamente tra uomini e donne e come queste differenze influenzino la percezione di autoefficacia. In un contesto dove le nuove tecnologie permeano ogni aspetto della vita quotidiana e delle carriere professionali, è cruciale comprendere come le percezioni di autoefficacia possano essere influenzate dal genere e dalle modalità d'uso delle tecnologie. Secondo Brivio e Cilento Ibarra (2010), uomini e donne tendono a sviluppare relazioni diverse con la tecnologia, che influenzano la loro fiducia nelle proprie competenze. Questo fenomeno è particolarmente evidente nei settori tecnologici e scientifici, tradizionalmente dominati dagli uomini, dove le donne spesso si sentono meno competenti e meno inclini a intraprendere carriere in ambito STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Lo studio "*Trasformazioni organizzative e percorsi di apprendimento per "validare" bias e stereotipi di genere*" (2020), esplora le dinamiche di genere all'interno delle organizzazioni, focalizzandosi sui processi di apprendimento e trasformazione che possono contribuire a riconoscere, affrontare e, in alcuni casi, "validare" i bias e gli stereotipi di genere che permeano le strutture organizzative. Gli autori offrono una riflessione sui modi in cui le organizzazioni possono affrontare questi temi per promuovere un cambiamento culturale interno, aumentando la consapevolezza e, potenzialmente, riducendo le disuguaglianze di genere. Un aspetto interessante dello studio è l'idea di "validare" i bias di genere, non per legittimare i pregiudizi, ma per riconoscerne l'esistenza e l'influenza che hanno sul comportamento e sulle decisioni all'interno delle organizzazioni. L'educazione e l'apprendimento, quindi, sono strumenti fondamentali per mettere in luce queste distorsioni e affrontarle in modo consapevole. I percorsi di apprendimento proposti comprendono training, workshop e programmi di

sensibilizzazione che favoriscono l'autoconsapevolezza e la comprensione dei propri bias, nonché l'adozione di pratiche inclusive.

PEDAGOGIA GENERATIVA: UN PONTE PER SUPERARE GLI STEREOTIPI

Un approccio significativo per affrontare gli stereotipi di genere è rappresentato dalla pedagogia ad orientamento generativo (2021). Questo modello educativo pone al centro la valorizzazione delle diversità individuali e delle potenzialità personali, offrendo strumenti per superare gli ostacoli posti dagli stereotipi di genere. La pedagogia generativa mira a creare contesti inclusivi in cui ogni studente, indipendentemente dal genere, possa sviluppare una forte autoefficacia percepita e una motivazione intrinseca. Questo approccio riconosce che la fiducia nelle proprie capacità può essere influenzata non solo dalle competenze tecniche, ma anche dal supporto sociale e dalla presenza di modelli di ruolo diversificati.

L'articolo "*La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace*" (2021) si propone di esplorare la pedagogia come disciplina che si colloca al crocevia di diversi ambiti scientifici, affrontando le sfide moderne dell'educazione e dell'orientamento. Il testo analizza come la pedagogia, in quanto scienza sociale e educativa, si evolva in risposta ai cambiamenti sociali, culturali ed economici, con un focus particolare su **innovazione, sostenibilità e orientamento efficace**.

L'articolo inizia con una riflessione sul concetto di "scienza di confine" applicato alla pedagogia, intesa come un campo interdisciplinare che non si limita solo alla teoria educativa, ma si intreccia con altre scienze umane e sociali, come la psicologia, la sociologia, l'economia e la tecnologia. In quest'ottica, la pedagogia si presenta come una disciplina dinamica, capace di adattarsi e integrarsi con altri settori, rispondendo alle necessità di un mondo in continua evoluzione. (Mannese, 2021)

Il secondo punto dell'articolo è focalizzato sull'**innovazione educativa**: l'autore, infatti, esplora come la pedagogia debba affrontare le sfide derivanti dalle nuove tecnologie, dai cambiamenti sociali e dai modelli educativi globalizzati. L'innovazione non riguarda solo l'introduzione di nuove tecnologie (come la didattica digitale e l'uso delle piattaforme di e-learning), ma riguarda anche i nuovi approcci pedagogici che promuovono metodi di insegnamento e apprendimento più inclusivi e personalizzati. Ad esempio, si può evidenziare come la pedagogia innovativa includa l'uso di **pedagogie attive**, quali l'apprendimento basato su progetti (PBL), l'apprendimento cooperativo e il pensiero critico (Bonaiuti, 2021).

L'ultimo punto riguarda l'**orientamento educativo** come parte integrante di una pedagogia innovativa e sostenibile. L'orientamento, in questo contesto, non è limitato solo a guidare gli studenti nella scelta della carriera, ma diventa un processo continuo di accompagnamento, volto ad aiutare ciascun individuo nello sviluppo della propria identità, delle proprie competenze e delle proprie passioni. L'articolo enfatizza dunque l'importanza di un **orientamento efficace**, che tenga conto delle diversità individuali e culturali, delle potenzialità non espresse e delle aspirazioni personali. L'orientamento educativo deve essere quindi un processo inclusivo e personalizzato, capace di accompagnare gli studenti nella scoperta di sé stessi e capace di indirizzarli nel raggiungimento di obiettivi professionali e personali. (Cavallaro, 2024)

LA SELF-DETERMINATION THEORY (SDT) COME QUADRO TEORICO

Per comprendere meglio come la motivazione intrinseca nell'individuo possa influenzare l'interazione con le tecnologie, è utile applicare la Self-Determination Theory (SDT) : un approccio psicologico che esplora i fattori che motivano il comportamento umano, influenzato principalmente da tre bisogni psicologici fondamentali: competenza, autonomia e relazione (Deci & Ryan, 1985).

La pedagogia generativa è strettamente allineata con i principi della SDT, promuovendo contesti educativi in cui gli studenti possano soddisfare questi tre bisogni psicologici fondamentali sopracitati. La competenza, ad esempio, è strettamente legata alla percezione di autoefficacia, come l'esperienza di successi concreti e la creazione di un ambiente che valorizzi il contributo di ogni studente siano essenziali per costruire una forte fiducia nelle proprie capacità (Mannese,2021).

Analogamente, l'autonomia, intesa come la possibilità di scegliere liberamente il proprio percorso di apprendimento, viene incoraggiata attraverso approcci educativi flessibili che rispettano le inclinazioni individuali. Tuttavia, gli stereotipi di genere possono ostacolare questa autonomia, spingendo ragazze e ragazzi verso percorsi tradizionalmente associati al loro genere, dunque, la pedagogia generativa lavora per decostruire questi schemi, offrendo opportunità e supporto per esplorare nuovi orizzonti. (Cavallaro,2024)

Nell'articolo "*Who am I and what am I going to do with my life?*" (2009), si presenta un'analisi articolata del complesso processo di costruzione dell'identità personale e collettiva e del suo ruolo in quanto motore dell'azione, in particolare nel contesto delle scelte educative e professionali. Il disegno del lavoro, fortemente impregnato da implicanze di natura motivazionale è inserito in un filone di ricerca strettamente connesso alla psicologia dell'istruzione, poiché pone le fondamenta per una comprensione di come il soggetto sviluppi il senso di sé e la progettualità verso il proprio futuro. L'articolo esplora inoltre il ruolo degli stereotipi di genere nella formazione dell'identità e nelle scelte di carriera, infatti Eccles sottolinea come le ragazze e i ragazzi siano spesso influenzati dalle aspettative di genere, che possono spesso limitare le proprie scelte, specialmente in settori come la scienza, la tecnologia, l'ingegneria e la matematica (STEM). Infatti in uno studio del 2017 "*Investigating the effects of exposure to gender stereotyped and counter-stereotyped media role models on self-efficacy in STEM*" si indaga l'influenza dei **modelli di ruolo mediatici** stereotipati e contro-stereotipati sulla **self-efficacy** degli individui, in particolare in relazione alle discipline STEM. La self-efficacy si riferisce alla percezione di una persona riguardo alla propria capacità di affrontare e avere successo in determinate situazioni o compiti.

La **self-efficacy** è un concetto centrale nella psicologia poiché si riferisce alla fiducia che un individuo ha nella propria capacità di affrontare compiti e sfide (Bandura,1989). Invece, riguardo l'ambito STEM, la self-efficacy può influire sulla scelta di intraprendere studi nei medesimi settori e sulla successiva perseveranza di fronte alle difficoltà. La ricerca suggerisce che l'esposizione a modelli di ruolo contro-stereotipici potrebbe aumentare l'efficienza personale, che può esser tradotta in motivazione intrinseca, degli individui (Guerrini,2019)

Infine, la relazione, intesa come il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento, è cruciale per sostenere la motivazione, analogamente Meyer scrive di "comunità di apprendimento", concetto molto affine alla pedagogia generativa che incoraggia la costruzione di comunità educative in cui studenti e insegnanti possano collaborare, condividere esperienze e superare insieme i pregiudizi (Meyer, 2020).

TRACCIAMENTO OCULARE E MODELLI DI RUOLO PER CONTRASTARE GLI STEREOTIPI DI GENERE

Gli stereotipi di genere hanno un impatto significativo sulla motivazione e sulle scelte educative individuali degli studenti. Le ragazze, ad esempio, potrebbero sentirsi scoraggiate nel perseguire carriere in ambiti tecnologici a causa di pregiudizi che vedono nella tecnologia una competenza esclusivamente maschile. Per combattere questo fenomeno, l'esposizione a modelli di ruolo femminili di successo si rivela cruciale (Abbatecola, Stagi, 2019)

Un esempio concreto di applicazione della pedagogia generativa è l'utilizzo di tecnologie avanzate come l'eye-tracking, descritto nel progetto e-Teach (Faiella et al., 2019). L'eye tracking è un processo di rilevamento e misurazione del punto di sguardo delle persone (ovvero, dove focalizzano la loro attenzione visiva) e dei movimenti oculari (Holmqvist et al., 2011).

Questi strumenti permettono di analizzare in tempo reale le pratiche didattiche, aiutando gli insegnanti a progettare lezioni che valorizzino le diversità e contrastino gli stereotipi di genere. Il progetto ha infatti dimostrato come l'attenzione dedicata a modelli di ruolo femminili in contesti STEM possa influenzare positivamente l'interesse delle ragazze in queste discipline.

La pedagogia generativa, supportata da tecnologie innovative, diventa quindi uno strumento potente per promuovere una cultura educativa inclusiva. Essa non si limita a fornire conoscenze tecniche, ma si impegna a costruire contesti in cui ogni individuo possa sentirsi valorizzato, motivato e capace di raggiungere i propri obiettivi.

Lo studio di **Zhai et al. (2018)**, esplora come le **credenze epistemiche** (ossia le convinzioni degli individui sulla natura della conoscenza e del sapere) e le **differenze di genere** influenzino il modo in cui gli studenti universitari leggono testi scientifici. Utilizzando la tecnologia dell'**eye-tracking**, i ricercatori sono riusciti a studiare in dettaglio come il comportamento di lettura si differenzi in base a queste due variabili. La tecnologia dell'eye-tracking è stata utilizzata per tracciare i movimenti oculari dei partecipanti durante la lettura di testi scientifici. Questo metodo consente di ottenere dati precisi su come gli studenti leggono i testi, quanti e quali passaggi rileggono, quanto tempo impiegano su determinate sezioni, e come il loro occhio si muove tra diverse informazioni. L'eye-tracking fornisce informazioni molto dettagliate sui processi cognitivi durante il processo di lettura, rivelando ad esempio, se uno studente si concentra maggiormente su concetti chiave o se invece trova difficoltà nel seguire argomenti complessi. Tale studio ci fornisce una visione interessante su come le credenze epistemiche e le differenze di genere possano influenzare l'approccio degli studenti universitari alla lettura dei testi scientifici. Utilizzando la tecnologia avanzata dell'eye-tracking, i ricercatori hanno potuto osservare comportamenti di lettura complessi e ottenere spunti utili volti alla progettazione di interventi educativi che promuovano una lettura più riflessiva e critica dei materiali scientifici.

L'utilizzo del tracciamento oculare potrebbe avere enormi benefici per i **docenti** e i **ricercatori**, consentendo loro di osservare come gli studenti interagiscono con i contenuti didattici in tempo reale. Le informazioni derivanti da questo tipo di ricerca potrebbero essere utilizzate al fine di ottimizzare i **materiali didattici**, migliorare le **strategie di insegnamento** e fornire **feedback personalizzati** agli studenti, favorendo un apprendimento più profondo e inclusivo (Jarodzka, 2017).

METODO

Questo contributo adotta un approccio qualitativo ed esplorativo volto a delineare un quadro concettuale integrato per la progettazione di ambienti educativi equi, autodeterminati e sensibili alle differenze di genere. La metodologia si sviluppa su tre livelli interconnessi: una rassegna narrativa e selettiva della letteratura scientifica, finalizzata a individuare nodi teorici rilevanti e modelli pedagogici promettenti, con particolare attenzione alla Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000; Mayer, 2012), alla pedagogia generativa e trasformativa (Mannese, 2021; Bonaiuti, 2021), all'influenza degli stereotipi di genere sull'autoefficacia percepita (Eccles, 2009; Guerrini, 2019; Cheryan et al., 2017) e all'uso di tecnologie educative emergenti, in particolare l'eye-tracking, come strumenti per indagare i processi cognitivi impliciti (Holmqvist et al., 2011; Jarodzka et al., 2017). Il secondo livello della metodologia si concentra sull'analisi qualitativa di casi di studio recenti che hanno impiegato il tracciamento oculare in contesti educativi, offrendo dati preziosi e oggettivi sui comportamenti visivi e attentivi degli studenti, con un focus specifico sulle differenze di genere. Tra gli studi analizzati, Faiella et al. (2019), nel contesto del progetto e-Teach, hanno dimostrato come l'integrazione di modelli di ruolo femminili nei materiali didattici possa influenzare positivamente la motivazione e l'interesse delle studentesse nelle discipline STEM, suggerendo che l'eye-tracking può essere uno strumento utile per monitorare l'efficacia di questi interventi. Zhai et al. (2018) hanno evidenziato come le credenze epistemiche degli studenti, combinate con variabili di genere, influenzino i pattern di lettura scientifica: le strategie attentive risultano differenziate tra maschi e femmine, con implicazioni importanti per la personalizzazione dei contenuti didattici. Un ulteriore

studio del 2020 su *Gender Differences in Eye Movements During Online Reading* ha mostrato come durante la lettura digitale emergano divergenze significative nell'uso delle fissazioni, saccadi e regressioni oculari, con le studentesse che mostrano maggiore attenzione ai dettagli contestuali ed emotivi del testo. Infine, Maudlin et al. (2020) hanno analizzato l'interazione di genere con la percezione dell'usabilità di piattaforme decisionali legate al cambiamento climatico, rilevando una maggiore sensibilità femminile verso elementi visivi empatici e contestuali, a dimostrazione del fatto che l'attenzione visiva non è neutra, ma influenzata da fattori socioculturali e affettivi. L'approccio interpretativo-comparativo adottato ha permesso di individuare costanti trasversali e divergenze significative nei dati, evidenziando il valore pedagogico dell'eye-tracking come strumento non invasivo per esplorare i processi di apprendimento. Questi risultati potrebbero alla costruzione di un modello teorico integrato che intreccia motivazione, trasformazione educativa e tecnologie digitali, offrendo indicazioni operative per ambienti di apprendimento inclusivi, consapevoli e capaci di contrastare gli stereotipi di genere.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

Affrontare gli stereotipi di genere e promuovere l'autodeterminazione delle studentesse nei contesti tecnologici richiede un approccio educativo profondamente trasformativo, che sia capace di agire simultaneamente su più livelli: teorico, esperienziale e tecnologico. L'integrazione della Self-Determination Theory con la pedagogia generativa consente di delineare un quadro formativo orientato alla crescita autentica dell'individuo, nel rispetto delle sue motivazioni intrinseche e dei suoi desideri più profondi. L'adozione di tecnologie educative avanzate, come il tracciamento oculare, non solo arricchisce l'indagine dei processi cognitivi impliciti, ma si configura anche come strumento eticamente potente per dare voce a pattern di attenzione e di apprendimento spesso trascurati, rivelando le profonde influenze sociali e culturali che attraversano l'esperienza educativa. Gli studi analizzati, in particolare quelli che evidenziano le differenze nei comportamenti attentivi e percettivi tra studenti e studentesse, mostrano come l'uso dell'eye-tracking possa rendere visibili i percorsi cognitivi impliciti, offrendo una base oggettiva per la progettazione di interventi più inclusivi, equi e motivanti. Esperienze come il progetto e-Teach (Faiella et al., 2019) dimostrano che anche piccoli cambiamenti, come la presenza di modelli di ruolo femminili nei materiali didattici, possono avere un impatto significativo sulla motivazione e sull'interesse delle ragazze nelle discipline STEM. Altri studi (Zhai et al., 2018; Maudlin et al., 2020) confermano che le differenze di genere nell'attenzione visiva e nelle strategie di lettura non sono meri dettagli, ma indicatori fondamentali per comprendere come gli ambienti di apprendimento vengano vissuti e interiorizzati. L'elaborazione di un modello concettuale integrato, che unisce la dimensione motivazionale, pedagogica e tecnologica, rappresenta quindi non solo una proposta teorica, ma una chiamata all'azione verso un'educazione davvero generativa e trasformativa. Investire in tale prospettiva significa costruire ambienti in cui ogni studentessa possa riconoscersi, sentirsi valorizzata e libera di sviluppare il proprio potenziale, senza vincoli imposti da aspettative sociali limitanti. In ultima analisi, promuovere l'equità di genere nell'educazione tecnologica non è soltanto una questione di giustizia, ma un atto di profonda responsabilità verso il futuro della nostra società, in cui ogni individuo, indipendentemente dal genere, possa contribuire con piena autodeterminazione e consapevolezza.

BIBLIOGRAFIA

- Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.

- Bianchi, F., Fabbri, L., & Romano, A. (2020). Trasformazioni organizzative e percorsi di apprendimento per “validare” bias e stereotipi di genere. *International Journal of Gender Studies*.
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369–386.
- Bonaiuti, G. (2021). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Cavallaro, A. (2024). Linguaggio e stereotipi. Osservazioni sui ruoli di genere nei libri di testo scolastici. *Cooperazione educativa*. Erickson.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, 143(1), 1.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.
- Faiella, F., Mannese, E., Savarese, G., Plutino, A., & Lombardi, M. G. (2019). Eye-tracking glasses for improving teacher education: The e-Teach project. *Education and Information Technologies*, 24(3), 1523–1537.
- Guerrini, V. (2019). La relazione educativa a scuola. Educare al valore della differenza di genere per una società inclusiva. *Formazione e insegnamento*, 17(3). Firenze: Flore.
- Guenaga, M., Eguíluz, A., Garaizar, P., & Mimenza, A. (2022). The impact of female role models leading a group mentoring program to promote STEM vocations among young girls. *Sustainability*.
- Guichard, J. (2013). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. *Orientación y Sociedad*, 13(1), 13–33.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., & van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Jarodzka, H., Holmqvist, K., & Gruber, H. (2017). Eye tracking in educational science: Theoretical frameworks and research agendas. *Journal of Eye Movement Research*, 10(1), 1–18.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1).
- Mayer, R. E. (2012). Applying the self-determination theory to educational technology: Theoretical perspectives and practical applications. In *Learning and motivation in educational settings* (pp. 245–261). Springer.
- Meyer, E., & Land, R. (2019). Threshold concepts and transformational learning: Pedagogic practice for the 21st century. *International Journal of Educational Research*, 100, 101580. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101580>
- Meyer, M., Van den Bergh, L., & Van den Bulck, J. (2017). Investigating the effects of exposure to gender stereotyped and counter-stereotyped media role models on self-efficacy in STEM. *Frontiers in Psychology*, 8, 703.
- OECD. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo. (2018). *Risoluzione del Parlamento Europeo del 17 aprile 2018 sull'emancipazione delle donne e delle ragazze attraverso il settore digitale (2017/3016(RSP))*.
- Rizzo, A. (2006). L'orientamento degli adulti e gli stereotipi occupazionali legati al genere. *Lifelong Lifewide Learning*, 33–36.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- UNESCO. (2020). *Gender and Education: Progress and Challenges*.

Zhai, X., Fang, Q., Dong, Y., Wei, Z., Yuan, J., Cacciolatti, L., & Yang, Y. (2018). The effects of epistemic beliefs in science and gender difference on university students' science-text reading: An eye-tracking study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 775–786.

Una comunità pensante in azione: tra simbolismo e gusto

A thinking community in action: between symbolism and taste

Valentina Chiriatti*, Donatella Donato**, Carlos Ramón Olano***

*MIM, Italia, valentina.chiriatti2017@gmail.com

** Università di Valencia, Spagna, Donatella.Donato@uv.es

*** Università di Valencia, Spagna, cgramon69@gmail.com

ABSTRACT

La Pedagogia Generativa si focalizza sull'educazione come mezzo per attuare cambiamenti significativi, enfatizzando l'importanza dell'ambiente, il coinvolgimento attivo delle persone e il contesto sociale, al fine di promuovere autonomia, creatività ed interazione critica. Questo approccio mira, in ultima analisi, a contrastare la povertà educativa, profondamente influenzata da fattori geo-socio-politici e dalla scarsità di opportunità di sviluppo. Il progetto *Le Dolci Cantiche* qui presentato, rappresenta un esempio di didattica orientata alle competenze, che ha saputo coniugare l'arte letteraria con la creatività culinaria, favorendo un apprendimento significativo e personalizzato. Questo approccio interdisciplinare è alla base della pedagogia generativa e della creazione di comunità riflessive, con l'obiettivo di promuovere una cittadinanza in grado di esplorare la cultura e i saperi.

ABSTRACT

Generative Pedagogy focuses on education as a means to bring about meaningful change, emphasising the importance of the environment, people's active involvement and the social context to promote autonomy, creativity and critical interaction. This approach ultimately aims to combat educational poverty, which is deeply influenced by geo-socio-political factors and the lack of development opportunities. The *Le Dolci Cantiche* project is an example of skills-based education that has been able to combine literary art with culinary creativity to promote meaningful and personalised learning. This interdisciplinary approach underpins generative pedagogy and the creation of reflective communities, with the aim of fostering citizenship capable of exploring culture and knowledge.

PAROLE CHIAVE /KEYWORDS

Pedagogia generativa; Comunità pensanti, Interdisciplinarietà

Generative pedagogy; Thinking communities, Interdisciplinarity

INTRODUZIONE

Pedagogia e politica sono concetti storici e culturali che emergono da una base ontologica condivisa:

l'umano. Le crisi culturali, economiche e identitarie che stiamo affrontando hanno alterato e indebolito la loro essenziale interrelazione ed è più che mai attuale che pedagogia e politica riprendano a dialogare in un processo di crescita, rispetto e responsabilità. Questa connessione offre la possibilità di contribuire in modo integrale alla formazione di una cittadinanza capace di incorporare/apprendere le virtù politiche e di stabilire un rapporto benefico con la conoscenza, la natura e le culture.

Ogni individuo, nella sua esistenza dinamica e grazie alla sua innata neuroplasticità, si configura come un sistema-mondo, dove ogni pensiero, azione e schema è parte di questo sistema, che a sua volta è immerso in un contesto, in una società e in una realtà specifica.

In questo quadro, la Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) dell'apprendimento, del dialogo e della riflessione si concentra sulla capacità dell'educazione di produrre cambiamenti significativi sia nell'individuo che nella società, sottolineando l'importanza del rapporto con l'ambiente, il ruolo attivo dell'individuo e la rilevanza del contesto sociale e culturale per favorire l'autonomia, la creatività, l'interazione critica e la cura di sé e, in ultima analisi, la formazione di comunità pensanti in grado di affrontare le disparità territoriali, le disuguaglianze sociali e la povertà educativa nelle loro strutture multidimensionali e multifattoriali (Marigliano et al., 2023). La povertà educativa è quindi stabilita attraverso una interrelazione che dipende da specifici fattori geo-socio-politici strettamente correlata alla povertà materiale e alla mancanza di opportunità di sviluppo educativo, fisico e socio-emotivo, che sono ugualmente significative (Giordano, 2024).

Di conseguenza, il contesto di senso e significato che la Pedagogia Generativa utilizza per analizzare questi fenomeni si basa sull'interpretazione dei talenti e dei percorsi di orientamento precoci, collocando la persona e la sua capacità di *pensare umanamente* al centro della proposta. La Pedagogia dei Sistemi Generativi e Organizzativi rappresenta quindi un approccio educativo che cerca di valorizzare le competenze multidimensionali dei e delle discenti in un ambiente arricchente e collaborativo, implementando metodologie educative innovative e sostenibili attraverso un insieme di azioni incarnate e pratiche educative scientificamente corroborate per la progettazione e l'implementazione di modelli pedagogici e metodi didattici generativi, sostenibili ed efficaci (Mannese, 2016; 2019).

Una delle caratteristiche essenziali è l'interconnessione tra teoria e pratica che la pedagogia generativa promuove, utilizzando la transdisciplinarietà come approccio scientifico integrato che permette di comprendere e interpretare la complessità dell'umano nella sua relazione dinamica e plastica con il sistema-mondo.

La pedagogia generativa suggerisce quindi una comprensione della povertà educativa come conseguenza di un'epistemologia educativa-formativa-politica-sociale strumentale e propone, in alternativa, un'epistemologia generativa della conoscenza e del pensiero, che allude a un'emergenza pedagogica: reintegrare l'essere umano al centro del sistema-mondo recuperando la nozione di pensiero generativo come vero motore di conoscenza e trasformazione (Mannese et al., 2022).

In questo articolo presentiamo il progetto relativo all'Unità di Apprendimento Interdisciplinare *Le Dolci Cantiche* realizzato dagli studenti e dalle studentesse dell'Istituto Professionale Nicola Moccia di Nardò (Lecce) fondendo arte letteraria e creatività culinaria. Tale UdA è un esempio rappresentativo di didattica per competenze programmata secondo le Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento per gli istituti professionali (DPR 15 marzo 2010 n.87, art. 8, comma 6). Tra i vari orientamenti metodologici disponibili, due aspetti spiccano per la loro innovazione: il lavoro per progetti e la creazione di connessioni tra le discipline che sono fondamentali per la didattica per competenze. La competenza è quindi definita come la capacità di applicare abilità e qualità personali in un contesto specifico; pertanto, per valutarla, è necessario osservare il discente e la sua conoscenza in azione, considerando la performance integrale (Guasti, 2017). Questo facilita la personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento e permette di acquisire i saperi attraverso la pratica, rafforzando l'idea che la scuola sia il luogo in cui si impara ad imparare.

Questo processo integra sistemi organizzativi incentrati sulla co-costruzione di un sapere orientato al benessere dell'individuo e della comunità (Ricciardi, 2024), evidenziando il ruolo politico che la

pedagogia può e deve svolgere nella progettazione di percorsi formativi che favoriscano l'unicità dei talenti e l'ampliamento degli orizzonti educativi ed esistenziali (Mannese, 2023), al fine di costituire comunità pensanti (Violante et al., 2021) che generino spazi educativi in cui gli individui possano sviluppare il proprio potenziale in modo collaborativo e sostenibile, oltre a promuovere una partecipazione attiva e critica alla costruzione e alla difesa del bene comune.

LA NOSTRA ESPERIENZA

L'IP Moccia si trova in una regione la cui economia, un tempo basata principalmente sull'agricoltura e sull'artigianato, si è evoluta verso il settore turistico, socio-culturale e balneare. L'attrattiva dei paesaggi costieri, la ricchezza del patrimonio ambientale e la variegata offerta enogastronomica sono stati fattori chiave per posizionare il centro più popolato del Salento in una posizione di rilievo. È fondamentale evidenziare che la città ha registrato un'espansione anche nel settore dei servizi, caratterizzata dall'emergere di nuove attività commerciali e piccole imprese. L'istituto, dal canto suo, ha contribuito attivamente allo sviluppo urbano, integrando i propri programmi educativi con le necessità del territorio e realizzando progetti in collaborazione con organizzazioni, associazioni, enti locali, il che ha consentito un significativo ampliamento della propria offerta formativa.

In questo contesto un totale di 17 studenti, 15 ragazze e 2 ragazzi frequentanti l'indirizzo Enogastronomia-Prodotti Dolciari sotto la guida dell'insegnante di letteratura italiana e dell'insegnante di Laboratorio ha svolto un'esplorazione delle tre cantiche della Divina Commedia. L'obiettivo era quello di tradurre i simboli, le atmosfere e le emozioni presenti nell'opera in creazioni di pasticceria, stabilendo una correlazione tra analisi letteraria e laboratorio che ha facilitato una profonda integrazione tra teoria e pratica; un aspetto, questo, fondamentale della pedagogia generativa.

Utilizzando un approccio interdisciplinare, gli studenti e le studentesse hanno unito competenze linguistiche, artistiche e tecniche, applicando conoscenze di letteratura, chimica alimentare, design estetico e analisi simbolica. Il risultato è stato un viaggio multisensoriale che ha permesso loro di sperimentare il messaggio di Dante non solo a livello intellettuale ma anche attraverso i sensi. La creazione di dolci, intesa come metafora dei canti danteschi, è legata a una particolare estetica che comprende l'armonia, la bellezza visiva e la composizione; aspetti essenziali per generare esperienze, senza dimenticare che, trattandosi di cibo, anche il gusto gioca un ruolo cruciale.

Riflettere efficacemente sulla disposizione degli elementi nel piatto, senza temere gli spazi vuoti o la rottura di un ordine prestabilito, permette di concepire e presentare un dessert distintivo. Allo stesso modo, ciò che è visivamente attraente viene completato da contrasti di sapore, variazioni della temperatura di degustazione e consistenze diverse (Fig.1).

Ogni dolce è stato progettato per rappresentare simbolicamente uno delle cantiche:

- a) Inferno: un dolce dai sapori intensi e decisi, con contrasti cromatici che evocano il buio e le fiamme, utilizzando ingredienti come il cioccolato fondente e le spezie.
- b) Purgatorio: un dessert dalla consistenza morbida e intermedia, con toni delicati che ricordano il passaggio alla luce e il percorso di purificazione.
- c) Paradiso: una creazione leggera, eterea e luminosa, ispirata alla purezza e alla perfezione celeste, con ingredienti come crema, miele e frutta.

Grazie alla collaborazione dell'insegnante di sostegno e dell'assistente alla comunicazione, il progetto è stato reso accessibile a tutti gli alunni e le alunne, integrando momenti di traduzione in Lingua dei Segni (LIS) che hanno promosso una partecipazione autentica, evidenziando l'individualità di ogni talento e favorendo il benessere personale e di gruppo, creando un ambiente di apprendimento

inclusivo e collaborativo.

LA CREAZIONE DEI PRODOTTI DOLCIARI: UN VIAGGIO TRA SIMBOLISMO E GUSTO

Il dolce ispirato all'Inferno di Dante è una torta che rappresenta visivamente, sensorialmente e simbolicamente gli elementi chiave della prima cantica. La ricetta si basa sull'importanza del numero tre e sulla struttura dell'opera, traducendo in forma dolciaria i temi dell'oscurità, della colpa e della sofferenza. La torta ha una struttura a cerchi concentrici che richiama i gironi infernali e la sua consistenza compatta simboleggia l'attaccamento terreno delle anime dannate. La base di cioccolato fondente rappresenta l'oscurità e la perdita della luce divina, mentre la crema al cioccolato, con la sua consistenza fredda, evoca l'aria gelida di certi ambienti infernali. La ganache e il lampone, con la loro acidità, rappresentano i tormenti e le sofferenze descritte nell'Inferno.

Il dessert ispirato al Purgatorio simboleggia il passaggio delle anime verso la purificazione e la perfezione spirituale. La ricetta utilizza sapori, forme e colori per rappresentare il viaggio di espiazione. La semisfera a strati evoca lo stato intermedio tra terra e cielo, raffigurando il processo di purificazione delle anime. La gelatina di frutta alla base rappresenta il primo livello di espiazione, dove inizia la purificazione dei peccati più gravi, mentre la bavarese alla pesca, più dolce e delicata, simboleggia il cammino verso la grazia. Infine, la mousse al cioccolato bianco rappresenta la purezza e la dolcezza dell'anima pronta per entrare nel Paradiso. I tre gusti - agrumi, pesca e cioccolato bianco - riflettono l'evoluzione dall'aspro al dolce, metafora del viaggio di redenzione e purificazione dell'anima. La torta del Purgatorio celebra il passaggio alla grazia, con la stratificazione e la progressione dei sapori che riflettono il superamento del senso di colpa e la ricerca della purezza, culminando nell'unione con Dio e nella contemplazione delle stelle.

Il dolce ispirato al Paradiso rappresenta simbolicamente la luce, la perfezione e l'armonia celeste della cantica finale. Ogni componente della ricetta omaggia la Trinità e la geometria divina. Il dessert ha una forma sferica, simbolo di perfezione e unità. La copertura di cioccolato bianco, con un effetto vellutato, simboleggia la luce che permea il Paradiso; all'interno, la mousse rappresenta la purezza e l'immaterialità delle anime beate. Il pan di spagna, con tre colori concentrici, simboleggia la manifestazione di Dio, mentre il crumble di mandorle e cocco evoca la dolcezza dell'armonia celeste e i cori angelici.

Figura 1

Le dolci cantiche



LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

Nel progetto *Le Dolci Cantiche*, gli studenti e le studentesse si sono impegnati ed impegnate in attività laboratoriali che hanno promosso l'apprendimento attivo e l'inclusione, allineandosi ai principi della Pedagogia Generativa e dell'Orientamento, costituendo una comunità pensante (Violante et al., 2021) in cui la collaborazione interdisciplinare ha portato a un'esperienza educativa olistica (Lombardi, 2024).

Questo progetto non solo celebra la bellezza dell'opera di Dante, ma dimostra anche come l'educazione possa diventare un potente strumento per valorizzare talenti e favorire un apprendimento significativo. I partecipanti hanno sperimentato un processo che non solo li ha avvicinati al patrimonio letterario ma ha anche stimolato la loro immaginazione e l'esplorazione degli orizzonti educativi ed esistenziali.

Non si sono limitati a riprodurre passivamente i contenuti, ma hanno costruito conoscenze e competenze significative, creando un prodotto tangibile che integra cultura e creatività. Questo approccio si concentra sull'esperienza concreta e collaborativa dell'apprendimento attraverso il fare, in una dinamica partecipativa che valorizza il contributo di ogni persona.

La scelta di integrare strumenti di comunicazione accessibili, come la LIS, non solo garantisce l'inclusione, ma promuove anche una sensibilità educativa verso la diversità, trasformandola in una risorsa preziosa. In questa prospettiva, l'orientamento generativo non si limita a progettare itinerari formativi, ma cerca di costruire esperienze in cui l'apprendimento sia vissuto come una co-costruzione di significati, promuovendo il benessere e la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti.

Il progetto ha quindi consentito di sviluppare un percorso didattico incentrato sulla persona con un approccio che ha messo i partecipanti di fronte a compiti reali, sia disciplinari che interdisciplinari, per i quali è stato necessario attingere a tutte le proprie risorse (capacità, conoscenze e abilità).

Si riportano di seguito i risultati dell'autovalutazione di alcuni studenti e studentesse partecipanti, i quali offrono una riflessione sulla percezione che ciascuno ha del proprio percorso formativo.

Questo progetto è stato un viaggio unico, un ponte tra il pensiero dantesco e l'arte della pasticceria. Trasformare le sue opere in piatti ci ha permesso di dare vita ai versi, intrecciando sapori e simboli, oscurità e luce. Ma ciò che ha reso quest'esperienza davvero speciale è stato il legame che si è creato tra di noi: lavorando insieme abbiamo creato un'armonia perfetta. Abbiamo unito i nostri pensieri e la nostra passione in un'opera collettiva. Un'esperienza che ha unito mente, cuore e mani... Mi sono sentita rivivere (Alunna 1).

Siamo stati coinvolti in un nuovo progetto: studiare la Divina Commedia realizzando dei dolci. In questa attività che ci ha visti impegnati più giorni e in tante attività diverse ero felice: eravamo più uniti di prima e sento che siamo cresciuti insieme. Per me è stato un metodo di studio molto efficace perché non mi annoiava, mi divertiva ed ero felice di essere stato capace come gli altri (A2).

Mi è piaciuto molto fare questa esperienza con i miei compagni. È stato un modo per lavorare in gruppo... Durante quel periodo ho imparato anche la lingua dei segni per comunicare al meglio con la mia compagna di classe e da allora siamo grandi amiche anche fuori da scuola (A3).

Non amavo la letteratura, ma fare questo lavoro con i miei compagni mi ha coinvolto completamente. La Divina Commedia studiata in un modo diverso e originale ha fatto sì che io mi impegnassi e mi divertissi allo stesso tempo. Realizzare questo progetto mi ha fatto capire che ci sono vari modi per imparare qualcosa e per imparare a fare (A4).

Questi testi mettono in luce come un approccio creativo e collaborativo possa rendere l'apprendimento più significativo e gratificante, mettendo in luce alcune categorie, tra cui:

- a) Creatività ed innovazione: Il progetto ha offerto un'esperienza multisensoriale che integra sapori e significati.
- b) Collaborazione ed unione: I partecipanti hanno lavorato insieme in modo attivo, creando un forte legame e una perfetta sinergia. Questo ha reso l'esperienza unica, fondendo le loro idee e passioni in un'opera collettiva.
- c) Crescita personale e di gruppo: Gli studenti hanno percepito un senso di unità, sperimentando un metodo di studio che si è rivelato sia efficace che divertente, incrementando così la loro motivazione e felicità.
- d) Inclusività ed amicizia: Il progetto ha fornito l'opportunità di acquisire nuove competenze, come la lingua dei segni, per migliorare la comunicazione rafforzando le amicizie.
- e) Apprendimento alternativo: studiare la Divina Commedia in modo innovativo ha reso l'apprendimento più coinvolgente e divertente.

Uno strumento di notevole rilevanza nel processo di valutazione è stata l'osservazione sistematica delle pratiche educative, utilizzata come metodo di lavoro per la raccolta e l'analisi dei dati relativi al processo di insegnamento e apprendimento. Il suo utilizzo mirato è fondamentale nel processo di valutazione, non solo per analizzare il comportamento e gli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse ma anche come strumento di valutazione e riflessione più ampia, che include l'analisi e la valutazione dei programmi educativi e della pratica didattica.

In questo contesto, l'osservazione condotta dai docenti e dall'assistente alla comunicazione ha evidenziato come, attraverso questa esperienza, si sia formata una comunità pensante caratterizzata da un atteggiamento proattivo. In essa, studenti e studentesse abituati a ricevere valutazioni positive ed eccellenti si sono messi in relazione con compagni a rischio di dispersione scolastica o con significative difficoltà. Questa interazione si è fondata su una vera collaborazione, in quanto il successo del progetto era legato alla partecipazione attiva, considerata sia un valore collettivo che individuale. Tale approccio ha facilitato un apprendimento contestualizzato, mirato allo sviluppo di abilità professionali, comunicative e relazionali.

CONCLUSIONI

Si ritiene che la scuola possa diventare il centro che genera talenti e comunità pensanti, in uno spazio e in un tempo specifici. Questa idea rappresenta uno sforzo collettivo per riaffermare la rilevanza dell'educazione e per incoraggiare il dialogo tra pedagogia e politica nella costruzione di processi emancipatori nei diversi territori. In questo contesto, è emersa la necessità di una riflessione critica sul ruolo e sul potenziale dei sistemi educativi, non come luoghi di trasmissione del sapere, ma come spazi di analisi delle particolarità delle congiunture politiche e sociali che portano, ad esempio, alla povertà educativa e alle disuguaglianze esistenti. Ciò consente di scambiare risonanze e di immaginare orizzonti di possibilità che generano nuove forme di apprendimento, comunità e governance, orientate alla costruzione di un futuro più giusto e sostenibile, al miglioramento delle condizioni di vita sociale e al complimento del diritto all'istruzione.

Il progetto *Le Dolci Cantiche*, qui presentato, è un esempio tangibile della promozione di una cultura dell'apprendimento-insegnamento incentrata sull'essere umano, che riconosce l'individuo non solo per le sue competenze professionali, ma anche nella sua dimensione olistica personale. Basato sulla critica del sistema gerarchico stabilito nelle istituzioni culturali ed educative, ancora influenzato da un paradigma logocentrico, si riflette sui cambiamenti che l'interdisciplinarietà può apportare ai modelli epistemici, pedagogici e organizzativi.

Abbiamo cominciato col chiederci e voler capire quali sono gli aspetti che definiscono una comunità, sia come processo decisionale sia come capacità di organizzare l'interazione tra persone, esperienze e saperi che danno vita a questo tipo di dialogo e convivenza. Discutere una definizione ideal-tipica di tale opportunità, creata dalla volontà libera e autonoma delle persone come sistema alternativo a quello dominante, significa intravedere le determinanti che vanno dalla decisione consapevole di creare ed essere comunità, di pensare la comunità e di pensarsi comunità, autogovernandosi nel

confronto, nel dialogo e nello scambio, alla sussistenza basata sulla forma orizzontale e non gerarchica di organizzazione.

Ci sono quindi diverse dimensioni che vanno chiarite e sperimentate per pensarsi e rispecchiarsi come comunità pensante, pensata, che pensa. Ci riferiamo alle dimensioni spirituale, materiale e psicologica, che costituiscono l'ambiente in cui si forma una comunità, dove gli individui sono interconnessi attraverso relazioni di uguaglianza tra i suoi membri che sono liberi da vincoli. Se, come afferma Aristotele, le persone si riuniscono innanzitutto perché l'essere umano è un animale sociale, la comunità è una dimensione dell'esistenza, è un fatto sociale totale, che include la capacità e quindi la necessità di prendere decisioni e di gestire il potere generativo della partecipazione diretta come cura del bene comune.

Per questo è essenziale che ci sia una consapevolezza comunitaria, una volontà di parlare, di alimentare la speranza e le prospettive per il futuro attraverso un'alleanza che parta dal basso, su obiettivi e impegni concreti, in grado di promuovere la giustizia sociale, cognitiva e ambientale e allo stesso tempo di ricostruire nuove forme di relazione e partecipazione, capaci di affrontare le crisi sistemiche.

In questo senso, siamo tutte noi necessarie per costruire il cambiamento, consapevoli della dimensione utopica che questo comporta.

Secondo Bloch (2000, 2018) l'utopia nasce dall'insoddisfazione per le circostanze attuali e rappresenta una protesta esplicita contro lo stato di cose esistente. L'essenza della funzione utopica risiede in un ottimismo attivo; non si limita a un mero *wishful thinking*, ma implica uno sforzo concreto e determinato per raggiungere l'ideale utopico, che viene percepito come raggiungibile e quindi genera un ottimismo che spinge sia l'individuo che la società a impegnarsi per raggiungerlo. Tutto questo si basa su una speranza saggia, consapevole e fondata sulla comprensione delle reali condizioni di possibilità, che stabilisce le condizioni oggettive dell'utopia, mentre la speranza e il suo ottimismo ne definiscono le condizioni soggettive.

In questo senso, riconoscere l'insieme di traumi, ferite, apprendimenti e schemi che definiscono la nostra esistenza nel mondo permette una comprensione più profonda dell'esperienza dell'altro, che si traduce in una scoperta reciproca che avvicina. La libertà individuale è quindi un requisito fondamentale per la formazione di una comunità.

Ed è Buber (2017) a far riferimento a un tipo di relazione tra l' Io e l'Esso, un modello che agisce come esperienza reificante nelle nostre interazioni. Tuttavia, questo non è l'unico modo di interagire con il mondo, poiché esiste un altro modo che si rivela molto più significativo per l'esistenza umana, noto come incontro: questa relazione è tra un Io e un Tu.

In questo contesto, ci relazioniamo con il soggetto che abbiamo di fronte, partecipando entrambi a un'esperienza condivisa, in cui sia l'Io che il Tu si trasformano attraverso questa interazione. Il termine incontro implica che ci osserviamo l'un l'altro, su un piano di parità, cuore a cuore. Il Tu è percepito come un insieme, una totalità di caratteristiche e non è considerato in un tempo e in uno spazio specifici, ma come se comprendesse l'intero universo o, più precisamente, come se l'universo nel suo insieme fosse sperimentato attraverso il Tu, dove sia l'Io che il Tu si modificano attraverso la loro relazione attiva.

Nella vita politica, economica, istituzionale e personale, abbiamo basato la nostra esistenza e il nostro funzionamento sulla percezione di ogni individuo come un Io piuttosto che un Tu, considerando tutto ciò che ci circonda come un oggetto da usare. Questa prospettiva deriva dalla nostra esistenza centrata sull'esperienza e dall'esclusione dell' incontro. Per questo motivo, Buber sostiene che l'unica soluzione possibile è aprirsi all'incontro e costruire una società basata sulle relazioni con il Tu anziché sull'esperienza dell'Esso. Questa visione costituisce la base per la creazione di una comunità.

Nella comunità così formata, raggiungiamo la capacità di osservare ogni individuo dalla prospettiva del Tu e arriviamo a sperimentare la compassione per tutti gli esseri. Questa esperienza ci dà un profondo senso di responsabilità e di affetto per il nostro ambiente, sia naturale che sociale, impregnato dell'obbligo che deriva dall'amore.

Questo amore implica anche il riconoscimento della cultura, intesa come l'insieme delle conoscenze

che permettono di sviluppare il proprio giudizio critico, come uno strumento che offre molteplici opportunità per trovare il nostro posto nel mondo. La cultura rappresenta la base della creatività e questa creatività è la fonte di una ricchezza di idee che nasce dalla conoscenza. L'amore per la cultura consiste, quindi, nell'immergersi nello spirito di quegli esseri umani che hanno contribuito a creare ciò che noi intendiamo come cultura e saggezza.

Così, la pedagogia, in quanto disciplina orientata al sapere che circola, promuove traiettorie di approccio ai testi classici, che vengono letti a beneficio dell'intera comunità. La lettura di queste opere, tra cui spicca la Divina Commedia, rappresenta un'opportunità di conoscenza, di autoconoscenza, di trasformazione, di liberazione e di cura di sé; offre diverse prospettive per ripensare se stessi come individui liberi e, quindi, per costruire una cittadinanza politicamente impegnata. L'approccio a queste opere fa parte del processo di formazione integrale delle persone, che nel corso della loro vita personale, ricca di esperienze, sofferenze, errori, conquiste, delusioni e successi, riconosceranno a quali parole, testi e pagine indirizzare la propria attenzione e lettura.

La comunità pensante, così formata, esce nel mondo, riscoprendo le vere dimensioni della realtà e della vita: è la cultura che possiede una certa visione del futuro, anticipando ciò che ancora non esiste e riflettendo le aspirazioni più profonde dell'umanità, facendo anche riferimento e salvando gli elementi utopici presenti nelle manifestazioni culturali dell'umanità.

In questo senso, la formazione comunitaria offre uno spazio partecipativo per costruire strumenti concreti per questa transizione socio-economica in un approccio ecologico e solidale che appare sempre più necessario e urgente. Valorizzare i saperi diffusi, ragionare il cambiamento intorno alla difesa dei beni comuni, dei diritti sociali e ambientali, riattivare la cittadinanza, aiutare a riconoscere, sostenere e ampliare la partecipazione e la cooperazione delle esperienze; in questo senso, la funzione utopica propone mondi alternativi e muove le coscienze a crearli sulla base della considerazione che si tratta di prospettive di vita migliori.

BIBLIOGRAFIA

Bloch, E. (2000). *The spirit of utopia*. Stanford University Press.

Bloch, E. (2018). *¿ Despedida de la utopía?* (Vol. 47). Antonio Machado Libros.

Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.

Giordano, M. (2024). Dalla “povertà educativa” alle “povertà educative”. La pedagogia generativa tra economia, libertà e autorealizzazione. *Attualità Pedagogiche*, 33-38.

Guasti, L. (2017). *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Lombardi, M. G. (2024). La dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo tra storia dell'educazione e Pedagogia Generativa. *Pedagogia Oggi*, 22(1), 055-061.

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

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni* (pp. 1-168). Milano: Franco Angeli.

Mannese, E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica. *Attualità Pedagogiche*, 5(1).

Mannese, E., Lombardi, M. G., & Ricciardi, M. (2022). La Pedagogia Generativa tra Educazione, Relazione e Formazione. In *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento*. (pp. 13-26). Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.

Ricciardi, M. (2024). L'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensati. Attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Pedagogia Oggi*,

22(1), 186-193.

Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (2021). *Costruire Comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

ATTRIBUZIONE

Questo progetto è stato realizzato grazie al sostegno e all'incoraggiamento della Dirigente Scolastica, Prof.ssa Maria Rosaria Però e dei due collaboratori del Dirigente Scolastico, Prof.sse Simonetta Rescio e Diana Romano. Un riconoscimento particolare va al Prof. Gaetano Caracciolo, docente di Laboratorio di enogastronomia, la cui energia instancabile e contagiosa ha reso possibile l'accoglimento e la realizzazione della proposta. Si desidera inoltre ringraziare le professoresse di sostegno, Marcella Muja e Serena Caputo, per il loro lavoro attento e sensibile, che ha garantito il coinvolgimento di tutti gli studenti e le studentesse in ogni fase del progetto. Un ringraziamento speciale è rivolto alla Dott.ssa Paola Vergine, assistente alla comunicazione, per aver reso possibile la traduzione dei versi di Dante in segni, consentendo di unirsi in un'unica voce. Infine, il ringraziamento più sentito va agli studenti e alle studentesse della classe IIIA Prodotti dolciari, che nel corso del triennio hanno dimostrato fiducia e apertura, restituendo la speranza attraverso i loro occhi brillanti. Considerata la natura pubblica dell'esperienza, presentata attraverso la pagina ufficiale dell'istituto, (<https://www.iissmoccia.edu.it/scheda-progetto/le-dolci-cantiche>) tutti i partecipanti a questo studio hanno fornito autorizzazioni scritte e, nel caso di minorenni, si è ottenuto il consenso dei genitori, oltre alla partecipazione volontaria e all'assenso informato.

Valentina Chiriatti è autrice dei paragrafi: La nostra esperienza; La creazione dei prodotti dolciari: un viaggio tra simbolismo e gusto; La valutazione dell'esperienza.

Donatella Donato è autrice dei paragrafi: Introduzione; Conclusioni.

Carlos Ramón Olano é autore dei paragrafi: Introduzione; Conclusioni.

Colmare le distanze: Migliorare la formazione degli insegnanti attraverso le soft skill in Italia e Finlandia

Bridging Borders: Enhancing Teacher Education through Soft Skills in Italy and Finland

Fabiana Coluzzi*, Vincenzo Galatro**, Kai Schleutker***

* Università Roma Tre, Italia, fabianacoluzzi90@gmail.com

** Telematica Pegaso, Italia, vincenzo.galatro@uniecampus.it

*** Turku AMK – University of Applied Sciences, Finland, kai.schleutker@turkuamk.fi

ABSTRACT.

According to the article, the importance of soft skills in teacher education is central to Italian and Finnish systems. It underscores that there is a need for special educational programs to prepare the workforce. The present study used BIP (Business-Focused Inventory of Personality) to measure communication, cooperation, empathy, and adaptability competencies based on profiles of 160 secondary school teachers—80 from Rome and 80 from Turku. The results indicated that Finnish teachers score higher on assertiveness and team effort compared to Italian teachers, who score better on assertiveness and interpersonal engagement with sensitivity. These insights are important implications for imbining soft skills training within the curricula meant for the education of teachers to help in building inclusive learning environments. Empowering teachers with basic interpersonal competencies, the study argues for changing the paradigm of pre-service teacher training so that students become more motivated while learning and raise their educational level to narrow the gap between education and the world of work.

ABSTRACT

Il documento dimostra la centralità delle “soft skills” per la formazione dei docenti nei sistemi italiani e finlandesi. Lo studio spiega come sia necessario predisporre specifici corsi di specializzazione mirati alla professionalità dei docenti. Nel presente studio è stato utilizzato il BIP (Business-Focused Inventory of Personality) al fine di misurare le competenze di cooperazione, comunicative, emotive e di flessibilità, basandosi sui profili di 160 docenti di scuola secondaria, 80 di Roma e 80 di Turku. I primi risultati indicano che gli insegnanti finlandesi ottengono punteggi più alti per quanto riguarda l'assertività e il lavoro di squadra rispetto agli insegnanti italiani, che invece ottengono punteggi migliori per quanto concerne l'assertività e l'impegno interpersonale caratterizzato da sensibilità. Questi risultati rappresentano importanti implicazioni per l'integrazione della formazione sulle soft skills all'interno dei curricula destinati alla formazione degli insegnanti, al fine di agevolare la realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Lo studio sostiene la necessità di cambiare il modello di formazione degli insegnanti pre-servizio in modo che gli studenti siano più orientati all'apprendimento e migliorino il loro livello di istruzione per ridurre il divario tra l'università e il mondo del lavoro.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Competenze trasversali; Formazione degli insegnanti; Pratiche pedagogiche; Equità educativa, Apprendimento collaborativo

Soft Skills, Teacher Education, Pedagogical Practices, Educational Equity, Collaborative Learning

INTRODUCTION

The trend is with the weighting of the learning experience by maintaining the formative value but enriching it with practical elements relating to the lives of learners in preparation for emerging leadership positions in the world of work (CEDEFOP, 2015). The issue remains, despite the ever-increasing numbers of graduates in developed countries, notably within the European Union: a large proportion of the youth remain inaccessible because of a mismatch between their education or training and employer-required skills (World Economic Forum, 2018). The OECD has been underlining this paradox, primarily through programs like the Programme for the International Assessment of Adult Competencies and the Program for International Student Assessment, which measures the preparedness of students for the labour market. Results continuously show that students from disadvantaged socioeconomic backgrounds perform poorly, even in industrialized nations (OECD, 2018). Consequently, there has been a worldwide upsurge in the discourse of soft skills, “the interpersonal and intrapersonal competencies essential for success in the workplace”—which impels educators to rethink the infusion of these skills in curricula (Ngang et al., 2015).

The rapid social changes of the past decade have widened the gap between educational institutions and the labour market, intensifying the uncertainty faced by students entering the workforce for the first time. CEDEFOP (2015) reports indicate that 44% of European workers possess skill levels below those necessary for total productivity, with 21% lacking the minimum skills required to begin their first employment experience.

In this context, generative pedagogy, as articulated by Mannese (2016, 2022), provides a valuable framework for addressing the complexities of contemporary labour markets. This pedagogical approach emphasizes the cultivation of individual potential and the incorporation of soft skills into teacher training programs to promote inclusive and adaptive educational practices. This convergence of skills has greatly increased employment opportunities in occupations that require high levels of both hard and soft skills because, as described by the OECD (2017), competence is defined as “the successful mobilization of knowledge, cognitive and practical skills to complex demands in a particular context—such mobilization also includes social and behavioural components (including attitudes and motivation)” (OECD, 2017).

At the European level, adopting the Lisbon Agenda has emphasised the critical importance of acquiring key competencies for the well-being of citizens, social cohesion, and economic competitiveness in a globalised world. These competencies are essential for young people to navigate the complexities of career design and life planning, as articulated by researchers like Savickas (2014) and Guichard (2010).

Another paper outlining the findings of research conducted by Pearson with Nesta and The Oxford Martin School under the title *The Future of Skills: Employment in 2030*, was published in the year 2018. “*The Future of Skills: Employment in 2030 (2018)*,” highlights how important interpersonal and higher-order cognitive skills that most directly include originality and active learning are to good working practice. This shows a need for strategies to be developed by educators, firms, and policymakers that will work to nurture these skills in the generations to come (Pearson, 2018).

THE ROLE OF SOFT SKILLS IN EDUCATION THROUGH THE LENSES OF GENERATIVE PEDAGOGY

Generative pedagogy is one important framework that would help to transform higher education through integrating soft skills into the curricula. According to Mannese (2016, 2022), this pedagogy works for the activation of personal agency and the development of interpersonally oriented competencies necessary to become responsive to the complexities of the modern labour market. It has been argued that generative pedagogy tends to redefine educational practices, shifting the focus away from the transmission of knowledge traditionally accorded to meet the fast-evolving needs of the workplace (Ngang et al., 2015).

Transformative pedagogy in higher education, most of all when seen from the perspectives of generative pedagogy, emphasizes the integration between training and work. As properly underlined by Mannese (2019; 2021), these categories need to be rethought within the scope of generative pedagogy. Arising from the well-founded scientific tradition of the Observatory on Training Processes and of the territorial analyses developed within the University of Salerno, which underpins the epistemology of this discussion.

The activities of this Observatory materialize in programs that foster "generativity" as a new way of knowing, considering the totality of human potential and its manifold aspects (Mannese, 2019). The paradigm of "Pedagogy as a Science of Boundaries," developed by Mannese (2016; 2018; 2019), points the orientation of work to the elaboration of a dynamical pedagogical framework. This pedagogical framework combines guidance processes into a *gens* (Proulx, 2008).

Generative pedagogical approaches, which emphasize active participation and cooperation, have proven very effective in developing these skills (Contini et al., 2020). These approaches often assure the growth of not only cognizant thinking but also emotional and social development that will later create a wholesome education experience. As presented in the studies of Goldstein and Freeman (2013) and Nilssen (2010), educators' principles relate to their reaction to student needs and, thus, emphasize that teachers should also embody the values of soft skills to create supportive learning environments.

Based on the available information, certain factors seem to play a crucial role in this situation, as the infusion of soft skills supports not only the single educator but the excellence of teaching practice in general (Ricciardi, 2021, 2022). By developing a collaborative and reflective culture, generative pedagogy enables universities to be more responsive to labour market requirements and thus better align outcomes with employer expectations.

This approach suggests that the generative teaching method brings the side of experience acting as a furthering factor in the transformation of educational, formative and career orientation processes. "Limits", "knowledge" and "transformation of lived experience into metaphor" will construct the basic underpinnings of generative thinking. This will allow learners to set forth appropriate professional paths through talent discovery. The development of "generative learning" environments takes into account the transformative value of experiences whether within or outside formal educational settings. This responsibility constitutes the embracement of "care of the whole" in such an attainment-driven design of experiential pathways created to transcend initial limitations and empower people to make life choices in line with their will. Transformative elements in educational, self-formative and career-oriented processes are brought into being by experience under generative pedagogy. Besides experience, "freedom" comes into the picture as a critical aspect. This aspect of freedom translates into "opportunity" for individuals to base their choices on the premise that their experiential background is dynamic and serves as a resource for new learning and self-development opportunities.

The "poietic" logic of continuity-generating experiences is congruent with Amartya Sen's capability approach, where capabilities are defined as the substantive freedoms people have reason to value in pursuing and realizing ends. This line of argument closely relates to the concept of agency, closely related to the constructive engagement of people in their self-realization by directing their freedoms

towards the choice of functionings that have significance for their conception of a good life and values. In the pedagogical generativity framework, transformative development results when learners responsibly exercise their freedom of choice and action. The very concept of boundaries, then, is that thin dividing line between an individual's self and the ability to engage in powerful life-defining choices through mindful, purposeful, and responsible decision-making. Individual capacity for self-governance, self-organization, and even self-empowerment is the ability to negotiate a "boundary-less world" of constant reinvention.

Accordingly, the generative frame of reference adopts nonlinearity, plasticity, and complexity concepts to foster self-orientation and enable people to choose wisely in a manner that befits their talents, wishes, and aptitudes. According to this view, life planning is viewed as a process of engaging in generative reflexivity through an existential journey, making generativity palpable by realizing and facilitating self-discovery-as-an-End-in-Itself-notion instead of solely as a means (Mannese, 2016).

This transformative journey involves a journey of self-reclamation and self-empowerment for an individual to come to the recognition of his potential and engage in dynamic, transformative actions where generativity is manifested. Thus, according to Mannese (2022), pedagogical generativity makes a non-place of change and underscores the need for creating a learning environment that fosters the enhancement of soft skills, which form the pedestal of personal and professional blossoming.

The approach of generative teaching emphasizes that learning should involve the active creation and generation of knowledge by students, rather than simply the passive reception of information. With this, there is a demand for students to have "career management skills" which represent the information, attitudes, and skills required for effective management and transition through educational and career development (Savickas, 2014). Thus, an embedding of soft skills development in higher education curricula will make universities capable of preparing future teachers to introduce collaborative classrooms and cope with the complicated problems of the modern education sector (Caggiano et al., 2020)

According to the literature, the infusion of soft skills supports not only the single educator but also the excellence of teaching practice in general (Ricciardi, 2021). By developing a collaborative and reflective culture, generative pedagogy enables universities to be more responsive to labour market requirements and thus better align outcomes with employer expectations. (Bastos et al., 202).

This, therefore, becomes the demand-bridging gap between the outcomes of education and employers. Hence, the transformation of higher education through soft skills training is a precondition of quality in developing an adjustable teaching personality capable of being constructive for society.

TEACHER TRAINING IN ITALY AND FINLAND: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

In recent years, enhancing higher education teaching quality has garnered significant attention at both national and international levels. The European Union has emphasised this importance in its renewed agenda for higher education (2017), recognising the need to elevate the status of teaching, which has historically been overshadowed by research output (European Commission, 2016). For universities of applied sciences and vocational education, training is compulsory; for other teachers, conventional professional development is still more common (Jokikokko & Uitto, 2017). Finnish universities provide pedagogical subject-matter training within ten to 60 ECTS credit programs. Easier, more flexible education that includes far more learners—such as doctoral students and researchers—is needed enormously (Teräs, 2016). UNIPS makes an institutional arrangement for university pedagogical support, which can provide courses in self-study or guided study to encourage collaborative knowledge creation between educators (Vilppu et al., 2019). There remain still some problems with the extension of face-to-face training that, for example, would fit the work of a teacher. This is obtained in Italy with Law 107/2015, which obliges the extension of an 'obligation,' an educational demand. This Bill amends the 'Education Act 2011' to place in law that professional development is defined in regulations, places the requirement for its provision to be in paid working

hours on the employer, and gives primacy of place to the teaching profession. The regulatory framework sets out the new measures with teacher-issued personal development cards and a national three-year training plan that sets out the needs and actions for training across every educational institution. The requirement is at the tenured teacher level across levels, from the nursery to the secondary school level. Local schools have set this duty in quantifying within the Educational Units' scope of work, like training points, yet giving freedom to teachers to choose their path for training. This has to make sure that educators are not being pressed into certain training programs or a fixed number of training hours if objectives are being achieved. Teacher training is to be monitored by the Ministry of Education, with simple instructions and includes the main fields that should be developed: social inclusion, classroom management, digital culture, and teaching methods. While in Italy training measures are comprehensive. In the two countries, due to different initiatives, teachers can choose to implement or follow accredited external sources of training. This sort of dual approach allows for a tailor-made professional development experience that is reflective of the unique needs of educators in different contexts. As both countries grapple with complicated systems of teacher training, there is an increasing appreciation of the key role that soft skills play in improving educational practices with due consideration to preparing educators for the modern labour market's challenges.

Pre-Service Training for Teachers: Navigating Orientation and Educational Practices

Is Finland's highly regarded pre-service teacher training program the primary factor contributing to student success? While Finnish teachers are indeed well-educated, often holding master's degrees after extensive university studies, they are not alone. Numerous countries, including France, Germany, Ireland, Japan, the Slovak Republic, and Scotland, also require four or more years of full-time education for primary and class teachers (OECD, 2005a, p. 106). For lower secondary educators, nations such as Austria, Czech Republic, France, Germany, Greece, Israel, Italy, Japan, Mexico, New Zealand, Portugal, Slovak Republic, Spain, Sweden, Switzerland, and Scotland have similar or even more demanding educational requirements than those found in Finland (OECD, 2005a, p. 106). For example, in France, aspiring teachers undergo a competitive post-degree program through the *Instituts Universitaires de Formation des Maitres*, culminating in a rigorous national state exam, which demands a study load comparable to or exceeding that of Finnish educators. More recent data (OECD, 2013c, p. 97) indicate that Finland is not unique in having a lengthy pre-service training duration (over 4.3 years); other countries, including Canada, Denmark, Estonia, Italy, Luxembourg, Norway, and Spain, also follow suit. The compiled OECD data suggests that the length of pre-service training, the level of degree (undergraduate or graduate), or the type of institution (public or private) may not be the sole determinants of teacher effectiveness or student performance on standardised assessments. Moreover, comparisons between Finland and regions such as Flanders, which has a less rigorous pre-service program lasting only three years (OECD, 2013c, p. 316), yield contrasting student performance results on PISA assessments. Similarly, when juxtaposing Finland with countries like France and Germany—where pre-service training is considerably more demanding—the differences in student outcomes are not as pronounced as expected. It is interesting to note that both Finland and Italy have been placed together in the discussions on “long-duration preservice training programs,” yet their juxtaposed performance results over the past decade reveal a startling contrast (OECD, 2013c, p. 97). Indeed, the variability in the quality, depth, and rigour of subject studies and practical experiences, among other intrinsic qualities of the pre-service training programs, can be regarded as the legitimacy of an appropriate comparative study (Tryggvason, 2009). Also, according to the OECD, competition examinations for the entry of teachers and rather lengthy programs exist in member countries as diverse as Austria, Colombia, Finland, Germany, Hungary, Indonesia, Ireland, Korea, Mexico and Turkey (OECD, 2013c, p. 97). This does not strip away from the vital fact that clustering very dissimilar education systems might camouflage important variations in teacher attraction, training practice, and its resulting impact on academic outcomes. All in all,

teacher quality is, by far, a much larger domain that involves motivation, attitude, collaboration, and collegial interaction. These factors might equally play a very significant role in the achievement of educational success; therefore, the answer to why countries do better with an education system than other countries can not only be attributed to the differences in the structure of their pre-service training programs.

EXPLORING SOFT SKILLS PROFILES IN EDUCATORS: AN APPLIED RESEARCH APPROACH TO ENHANCING TEACHING EFFECTIVENESS AND WORKFORCE READINESS

The above approach, in this regard, would ensure that student dynamics and meaningful interaction are the prime requisites of effective teaching. The revelations that come while exploring the educational impact of soft skills place a demand for teachers to receive in-service education. This now has transferred the demand to fit teachers into an evolving education landscape that accomplishes subject mastery through more training that seeks to integrate other superior interpersonal skills in negotiating a labyrinth of classroom complexities ability. These can occur through induction programs with colleagues and the initiation of joint lessons that will allow them to develop these particular elements for the benefit of the individual and profession as a whole. In summary, the existing research justifies pursuing more research in soft skills and educational reform. The in-depth analysis of the relationship between soft skills and effectiveness in teaching helps in appropriately situating how best to develop curricula and trainees to acquire required competencies so that both educators and learners are granted optimum benefits from the educational experience. A powerful research methodology comprehensively probed educators' soft skills profiles in different cultural contexts. This study design embraced both quantitative and qualitative approaches to provide a holistic view of competencies affecting teaching efficacy and preparedness of the workforce. The study is part of two specific groups of educators from Italy and Finland across a section of descriptive research that sought to bring out the nuances of soft skills, drawn by different educational traditions, and social values.

Participants: A cross-sectional descriptive study was conducted to assess the profiles of soft and digital skills among two groups of educators from Italy and Finland. The sample included 160 secondary school teachers, with 80 participants from Italy (primarily from the Rome area) and 80 from Finland (mainly from the Turku region). This geographical distribution resulted from the collaboration between Roma Tre University and TUAS (University of Applied Sciences of Turku), facilitated by cultural networks established during the Nordic Summer School at the TUAS Department of Pedagogy. The Italian cohort comprised 63% females and 37% males, whereas the Finnish group comprised 83% females and 17% males. Participants' ages ranged from 30 to 65 years, with a mean age of 45.79. All individuals provided informed consent for their participation in the research data analysis.

Instruments and Procedure: Each participant completed the Business-Focused Inventory of Personality (BIP) questionnaire (Hossiep et al., 2003), which included a personal profile outlining their soft skills. The questionnaire was divided into two sections: the first gathered sociodemographic data (gender, age, origin) and educational background (university attended and degree type), while the second focused on self-assessment of soft skills. The BIP included 14 scales grouped into four domains, assessing five critical soft skills: the ability to establish contacts, teamwork orientation, sensitivity, assertiveness, and social desirability (Liechti et al., 2017). This scale question had some of the worst scores in the entire questionnaire, showing that little seriousness was used when responding. Only those variables influencing the different European nationalities were made available for analysis. Data collection for the Italian sample was done in July 2022, while that of the Finnish sample was carried out in September 2022. Better insight into the research was provided by interviews with expert educators and administrators in a focused group from Finland and Italy. The focus of this

qualitative study was on establishing the basic insights leading to the recommendations for effective ways of improving soft skills. Emphasis was placed on ensuring that the research procedures carry impact within an organizational set-up in areas requiring collaboration, communication, and innovation. They were also asked if they would like to be included in any future studies regarding training on soft skills. A significant 69.1% of Italian teachers expressed interest in continued involvement, while only 13.5% of Finnish educators declined to participate in further studies on the topic analysis.

Analysis and Results: The data analysis aimed to uncover the soft skills profiles of educators from Italy and Finland, emphasising the cultural differences that may influence these competencies. The study sample consisted of 160 teachers, evenly split between the two countries, with a balanced gender representation: 78% of Italian teachers and 62% of Finnish teachers were female. The Kruskal-Wallis test was used to check whether variations in the distribution of soft skills across different age groups were significant. The Dunn test was also used to compare the levels of soft skills among the groups that were formed. An additional analysis was also performed to check the relationship between the teachers' soft skills and the digital competencies that they possessed. The levels of digital skills were tested by using the Europass online tool. Only in the Italian case did no important difference emerge for the comparison between soft skills and digital competencies. The differences in the skills of the Finnish and Italian teachers were, however, very considerable. For example, the Finnish teachers showed much higher skills in establishing contacts and teamwork than the Italian teachers, especially concerning the age dimension. Both groups showed very high levels of assertiveness and concern for fostering interpersonal relationships, but the Finnish teachers scored themselves higher on these counts compared with their Italian counterparts, and the difference was statistically significant. The Italian teachers had given more of the scoring to the item on sensitivity and ability to establish contact, reflecting cultural values marked by placing importance on feelings between people and emotional receptiveness. Contact and social desirability were rated higher by Finnish female teachers than by male teachers.

This was, conversely, higher for sensitivity and assertiveness self-rated by male teachers from both countries. Significantly high scores of female teachers for social desirability in both groups showed that they were generally inclined to portray more socially desirable self-images. These findings would seem to suggest consensually distinct cultural influences on the self-perceptions of teachers. Educators from Finland are more assertive and oriented toward work than their Italian counterparts because dominance is on cooperative and innovative work according to the Finnish education system. Educators from Italy show more sensibility and contact acceptance, giving more weight to interpersonal relationship culture. These somewhat resonate with findings from earlier research on the infusion of soft skills that have already found relevance, specifically in light of globalization and technological developments (Ngang et al., 2015; Tang, 2018). A possible interpretation of the results might be that, although both groups own indispensable soft skills, the focus on different particular competencies may reflect some underpinning cultural dimensions and pedagogical practices inherent in each country. The results found from this analysis dictate that there is a very real need for specific professional development programs concerning some identified deficiencies of the soft skills within each grouping of educators. Finnish teachers need better training in interpersonal skills than just communication and sensitivity; Italian teachers need to be more assertive and oriented towards teamwork. In such a way, everything implemented by way of tailoring in-service training to educators' real peculiarly specific needs allows educational institutions to create much more effectual teaching staff to adequately meet a modern labour market. The comparative analysis of soft skills for educators from Italy and Finland provides some eye-openers on the cultural dimensions of teaching effectiveness. This demands that urgent curricular reforms initiate the implantation of soft skills

development within programs of teacher education to build a qualified and adaptive teaching community within the increasingly integrated world.

CONCLUSIONS

Exploring soft skills in educators The analysis of soft skills in teachers underscores the pertinent call for the infusion of these competencies in teachers' education and professional development programs as the educational requisites continue to blow about change. A cross-country comparison of the profiles of teachers' soft skills in Italy and Finland points to large cultural influences in the formation of these competencies and underlines the need for specific training programs coherent with the very different educational contexts in each country. While in both cases strong and weak dimensions of competencies are similarly regarded, they vary widely in terms of what these dimensions include. The Finnish teachers are more assertive and better team workers, showing more social collaboration in their teaching practice, whilst the Italians show more sensibility and social closeness because their culture gives more weight to personal relationships.

These results

indicate that the teacher training programs need to be changed to meet the responsiveness requirements of the teachers and the teachers. From the above discussion, the following theme can be observed as the quality of teaching and practical experiences and the intrinsic motivation of teachers lead to building a successful student. The provision of professional development focused on soft skills within the teacher education curricula would enable the teachers to effectively manage the complexities involved in today's classrooms. This development leads not only to efficacy in teaching but strong attention and desirability of the same toward improving students. Focusing on interpersonal competencies will finally bridge the gap between the current education systems and the demands of the labour market by preparing teacher trainees to execute well in varied learning environments.

REFERENCES

- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 453–470.
- Bastos, S. M., Silva, M. M., & Caggiano, V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), 2324-2335.
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations indicate group differences. *Sustainability*, 12(10), 4031.
- Bastos, S., Moreira Silva, M., Santos de Oliveira, H. M., Caggiano, V., & Poza-Lújan, J. L. (2021). Digital-distance-education: a step back?. *Psychology and education journal*, 3(58), 2733-2740.
- Carneiro, R. (2015). Learning: The treasure within—Prospects for education in the 21st century. *European Journal of Education*, 50(1), 101–112.
- Cedefop (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey* Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 103.
- Contini, D., Leombruni, R., & Ricciardi, R. (2020). Valutazione dell'impatto del percorso Passport. Unito sul successo accademico nel primo anno di università. *WORKING PAPER SERIES*.
- Delors, J. (2008). Education: The Necessary Utopia. In *“Learning: The Treasure Within”*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century.

- Faiella, F., Mannese, E., Savarese, G., Plutino, A., & Lombardi, M. G. (2019). Eye-tracking glasses for improving teacher education: The e-teach project. *Research on Education and Media*, 11(1), 85-92.
- Finnish National Board of Education. (2007a,b). *Teachers are respected and influential*. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447;18918;65218;57313>
- Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. In *Innovation and change in English language education* (pp. 123-136). Routledge.
- Goldstein, L. S. (2008). Kindergarten teachers making “street-level” education policy in the wake of No Child Left Behind. *Early Education and Development*, 19(3), 448-478.
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers’ stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15-29.
- Lavonen, J., & Juuit, K. (2012). Science at Finnish compulsory education. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 131–147). Rotterdam: Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/97894-6091-811-7_9
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 214-225.
- Mannese, E., Lombardi, M. G., & Ricciardi, M. (2022). *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E., Violante, L., Buttafuoco, P., Caligiuri, M., Carboni, C., Ceruti, M., & Rubini, A. (2021). Special Issue: Pedagogia e Politica. Costruire comunità pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 3(1).
- McKinsey & Company. (2007). How the world’s best-performing school systems come out on top. Retrieved from http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf
- Ministry of Education. (2008). OECD PISA survey: *Finland’s success in the PISA survey*. Finland. Retrieved from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisatutkimus/index.html?lang=en>
- Ministry of Education and Culture. (2010). Kota-Tietokanta [Kota databe]. Kulttuuri Retrieved from <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do?lng=en>
- Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 19–38). Rotterdam: Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_2
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de educación secundaria [Curriculum of secondary school teachers training]. *Revista de Educación*, 350, 173202. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_08.pdf
- Nielson, D. H., & Cummings, W. K. (Eds.). (2014). *Quality education for all: Community-oriented approaches*. Routledge.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2005a,b). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow’s world*, Volume 1. Analysis. Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2008.) *OECD economic surveys: Finland 2008*. Paris.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2011). *OECD economic surveys: Finland 2011*. Paris:
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2013a,b,c), *PISA 2012 results: Excellence through equity – Giving every student a chance to succeed* (Volume II), PISA, OECD Publishing.
- Proulx, J. (2008). Some differences between Maturana and Varela's theory of cognition and constructivism. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1).

- Ragusa, A., Caggiano, V. (2023). Not cognitive skills for master students: reflective practice and pedagogical reflections. *Educational reflective practices*: 2, 2023, 86-98.
- Ricciardi, M. (2021). Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 138-149.
- Ricciardi, M. (2022). An Ecosystemic Reading and the Perspective of a Capability Learnfare: The Observatory on Training Processes and Territorial Analysis as a Pedagogical Model of Transformative Resilience. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 630-643.
- Sanna, R., Satu-Maarit, F., Sanfelice, D., Tien, H. T. H., & Pekka, V. (2021). A comparative study of Brazil, Finland and Vietnam: Soft skills for adult educators. *European Journal of Education Studies*, 8(4).
- Schomburg, H., Teichler, U. (2007). *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduates surveys from twelve countries* (Vol. 15). Springer Science & Business Media.
- Schleutker, K. J., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Luján, J. L. P. [2019]. Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies [ECPS Journal]*, [19], 123-144.
- Schleutker, K. E. J. (2022). *Detecting, defining and developing soft skills in business and ICT contexts* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27.
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional development in education*, 42(2), 258-275.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). Short online pedagogical training affects university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47(6), 679-709.

ACKNOWLEDGE

We would like to acknowledge the contributions of several individuals who have significantly aided in the development of this paper. Fabiana Coluzzi has edited this manuscript and is recognised as a co-corresponding author; she is responsible for writing Sections 1 and 4. Vincenzo Galatro is the author of Sections 2 and 3, which pertain to the development of the literature review. Additionally, Kai Schleutker has collaborated on the research design, provided substantial data collection and analysis support, and authored the Conclusions section. Their collective efforts have been invaluable to this research.

Una collaborazione fra enti territoriali e istituti scolastici per promuovere progetti inclusivi. Il contributo del Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli

A collaboration between local authorities and educational institutions to promote inclusive projects. The contribution of the Integrated Theatre Workshop Piero Gabrielli

Eleonora Ferracci

Università di Roma Tor Vergata, Italia, ferracci.eleonora.rm@gmail.com

ABSTRACT

La valorizzazione delle differenze individuali continua a rappresentare, nel panorama educativo contemporaneo, una questione di grande complessità e rilevanza. Nell'ottica di rispondere in maniera adeguata alle esigenze e alle peculiarità di ogni individuo, alcune istituzioni territoriali promuovono percorsi formativi integrativi rispetto alla didattica tradizionale, configurandosi come iniziative portatrici di significati educativi, sociali e culturali. In questo contesto, le politiche educative si orientano verso un rafforzamento della sinergia tra istituzioni scolastiche e territorio, riconoscendo l'importanza di una progettualità condivisa. Parallelamente, si evidenzia l'esigenza di linee guida operative che consentano alle scuole di adottare modalità didattiche innovative, con particolare riferimento alla dimensione laboratoriale. Tra le strategie didattiche maggiormente inclusive, il teatro emerge come uno strumento privilegiato per lo sviluppo di competenze trasversali, che spaziano dalle abilità creative e relazionali a quelle comunicative, emotive e cognitive, attraverso un'esperienza di confronto e dialogo con l'altro. Un esempio emblematico di tale approccio è rappresentato dal "Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli", una realtà di eccellenza nel contesto romano che, attraverso l'impiego delle arti espressive, contribuisce in modo significativo alla promozione dell'inclusione scolastica e alla valorizzazione delle differenze individuali.

ABSTRACT

The recognition and appreciation of individual differences remain complex and significant challenges within contemporary education. To effectively address the diverse needs and characteristics of each individual, some local institutions promote supplementary educational programs that complement traditional teaching methods, positioning themselves as initiatives with profound educational, social, and cultural value. In this context, educational policies increasingly emphasize fostering collaboration between schools and their local communities, underscoring the importance of shared, collaborative initiatives. At the same time, there is a pressing need for practical guidelines to assist schools in adopting innovative teaching methodologies, with a particular focus on experiential and laboratory-based approaches. Among the most inclusive pedagogical strategies, theater stands out as a powerful tool for cultivating a wide range of skills—including creative, relational, communicative, emotional, and cognitive—through opportunities for interaction and dialogue with others. An exemplary model of this approach is the "Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli", a distinguished initiative in the Roman context that utilizes expressive arts to significantly advance school inclusion while celebrating and valuing individual differences.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Scuola; laboratorio teatrale; collaborazione territoriale; disabilità; inclusione

School; theatre workshop; territorial collaboration; disability; inclusion

INTRODUZIONE

Il modello educativo italiano, grazie a un consolidato quadro normativo (Legge 118/71, Legge 517/77, Legge 104/92, Legge 53/03, Legge 170/10), ha storicamente dedicato una particolare attenzione alla promozione di una cultura scolastica inclusiva. Tale impegno si è ulteriormente rafforzato con l'introduzione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) e, a seguito della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e della successiva circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, con l'integrazione dei processi inclusivi nelle procedure di valutazione. Documenti ministeriali, quali il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Legge 107/2015) e il Piano Inclusione (D.lgs 66/2017, con il successivo correttivo D.lgs 96/2019), si inseriscono in una cornice bio-psico-sociale della disabilità, definendo le politiche, le prassi e le culture necessarie per promuovere un'inclusione scolastica efficace e sostenibile.

In tale contesto, altri contributi normativi provengono da documenti ministeriali quali il D.lgs 59/2004, il DM 254/2012, il DM 537/2017 e il DM 910/2017, che sottolineano la necessità di progettare percorsi didattici "efficaci" in grado di garantire un apprendimento permanente, adattato alle specifiche esigenze degli studenti. All'interno di questo quadro di riferimento, viene promossa l'adozione di metodologie didattiche attive che mirano a costruire percorsi educativi sempre più in sintonia con le inclinazioni individuali degli studenti valorizzando le caratteristiche distintive della personalità di ciascun alunno. Si può affermare che "il teatro nei contesti formativi [...] è definito oggi come una metodologia didattica «attiva», poiché pone al centro «l'apprendimento dell'esperienza» attraverso l'analisi, la comprensione e l'elaborazione dell'esperienza vissuta" (Buccolo, 2012, p. 35). In tal modo, la didattica laboratoriale si affianca a un approccio inclusivo, orientato al riconoscimento e al potenziamento delle potenzialità di ciascun individuo. Un aspetto centrale di questo approccio è rappresentato dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente, elaborate dall'Unione Europea con la raccomandazione del 2006 e successivamente riviste nel 2018. Tra le competenze individuate, quella riguardante la consapevolezza e l'espressione culturale riveste una particolare rilevanza per i percorsi formativi inclusivi.

Nel caso del laboratorio teatrale, questo si configura come un "dispositivo di innovazione scolastica globale" (Baldacci, 2004, p. 86), profondamente connesso alla dimensione organizzativa, pedagogica e didattica dello strumento stesso. Grazie alla sua intrinseca natura multimediale, l'esperienza artistico-espressiva, avvolge numerosi elementi, come "lo spazio, il tempo, la parola o la drammaturgia, la struttura del personaggio, il corpo e la voce, la musica e i rumori, la scenografia e gli oggetti scenici, le macchine e le tecnologie, ed infine lo spettatore" (Carlomagno, 2020, p. 348), costituendo ambienti flessibili e stimolanti.

Un esempio significativo di questo approccio nel contesto della regione Lazio è il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli di Roma, che, rispondendo alle politiche sociali, educative e culturali, sviluppa percorsi teatrali scolastici orientati all'inclusione. Grazie alla collaborazione tra Roma Capitale, l'Ufficio Scolastico Regionale e il Teatro di Roma, vengono progettati laboratori teatrali che perseguono l'obiettivo di promuovere pari opportunità e valorizzare le abilità e competenze individuali di ogni partecipante, in un'ottica di integrazione e crescita comune.

IL TEATRO COME STRUMENTO MULTIDIMENSIONALE PER L'APPRENDIMENTO INTEGRALE NELLE SCUOLE. IL CONTRIBUTO DEL PARADIGMA DELLA PEDAGOGIA GENERATIVA

La “complessità” che caratterizza l’epoca contemporanea richiede necessariamente una profonda riflessione sul significato dell’esistenza individuale e collettiva. Appare rilevante, dunque, inquadrare le ragioni che spingono, sempre più urgentemente, la pedagogia a ripensarsi come strumento di liberazione e democratizzazione. Come sottolinea Mannese (2023) il processo di emarginazione che stiamo vivendo non riguarda solo la dimensione educativa, ma si estende anche a quella sociale, politica ed affettiva:

Noi, donne e uomini planetari abbiamo fallito, arroccati ad una incultura pervasiva, annientati ed annichiliti dalla Rete, che nelle sue molteplici declinazioni ci ha delineato al ribasso, in realtà altre, verosimiglianti, dove la vita autentica, le relazioni, l’empatia, la *Bios* sono state del tutto accantonate, fino a trasformarci un po’ alla volta, ma ineluttabilmente. La speranza non muore in me (Mannese, 2023, p. 12)

Questa priorità pedagogica ed Umana, volta a recuperare il senso di appartenenza e basata sul pensiero critico come fondamento, assume un valore particolarmente significativo quando si discute di convivenza e diversità. Se le discipline pedagogiche, nelle loro varie declinazioni epistemologiche, si pongono l’obiettivo di educare alla consapevolezza corporea, emotiva e sociale in ottica comunitaria, allora il paradigma della Pedagogia Generativa può rappresentare una base teorica e scientifica su cui fondare le proprie azioni e pratiche. In questo senso, la Generatività può essere inquadrata in relazione alla finalità dell’educazione consistente nel formare soggetti capaci di contribuire in modo significativo alla società e di trasmettere conoscenze e valori alle generazioni future (Mannese, 2023, p. 37).

Alla base della Pedagogia Generativa, dunque, vi è una visione dell’apprendimento come processo partecipativo, creativo e dialogico. Se, come affermava Dewey, l’educazione è un atto di ricostruzione e riscoperta dell’esperienza, allora la scuola può essere concepita come una vera e propria officina o laboratorio, dove gli alunni sono stimolati a creare e ricostruire il sapere attraverso la pratica stessa. Il riferimento alla teoria pedagogica di Dewey è chiaramente soggiacente nel paradigma della Pedagogia Generativa, dato le istituzioni scolastiche assumono il ruolo di spazio educativo alla comunità, i cui obiettivi sono quelli di riconoscere e valorizzare le capacità e le differenze di ciascuno. E allora, in una pedagogia che promuove la cooperazione, il senso di comunità fa sì che

ciò che viene imparato e adoperato in un’occupazione che abbia uno scopo e che implichi la cooperazione con altri è conoscenza morale, sia essa o meno considerata tale. Poiché stabilisce un interesse sociale e conferisce l’intelligenza necessaria a rendere operoso quell’interesse in pratica (Fiorucci & Lopez, 2017, p. 11)

Se ogni uomo è portatore di un potenziale unico, allora il teatro diviene un veicolo per dar forma a idee, emozioni e narrazioni, grazie a

un sistema mente-cervello denotato plasticamente che rende l’individuo capace di poter gestire il pensiero ed essere attivo costruttore di novità e protagonista del proprio progetto di vita attraverso la relazione e attività culturalmente connotata col fine di sottrarsi ai tentativi omologanti della contemporaneità (Mannese et al., 2023, p. 104).

Emerge, dunque, il valore del teatro come strumento di educazione integrale: infatti, vengono sviluppate quelle competenze trasversali che sembrano latenti nella didattica tradizionale. Riprendendo la teoria dei neuroni specchio e dell’*embodied cognition*, il teatro coinvolge il corpo come strumento di comunicazione e di espressione, aiutando gli studenti a prendere consapevolezza del proprio corpo e a utilizzarlo per trasmettere emozioni e significati esperienziali. Ad esempio, interpretare un ruolo o costruire uno spettacolo richiede l’accesso e la regolazione delle manifestazioni emotive, ma non solo: l’aspetto cooperativo e collaborativo è alla base dell’atto creativo, attraverso il quale gli studenti lavorano insieme verso un obiettivo comune. In un laboratorio teatrale, in linea con il paradigma della Pedagogia Generativa, gli studenti non sono spettatori passivi

dell'esperienza, ma co-creatori attivi di un'esperienza condivisa. Si può affermare, dunque, che il teatro è

uno strumento metodologico di formazione tale da permettere che il sapere, il fare e l'operare conducano al saper essere soddisfacendo così quelle che sono i capisaldi dell'educazione del nuovo millennio, rendendo realmente atualizzabile l'assioma: un teatro giocato a scuola per una vita giocata come teatro (Buccolo et al., 2012, p. 112).

In questo senso, viene promosso un apprendimento che non si limita alla trasmissione delle competenze, ma genera nuove modalità di pensiero, di relazione e di azione. Imparare a comunicare in modo più efficace e autentico, sviluppare la dimensione empatica, l'esplorazione e la conoscenza delle emozioni, rappresentano elementi imprescindibili per la formazione di un senso di comunità.

Teatro e disabilità: un rapporto che può essere considerato efficace?

Nel contesto terapeutico, numerosi studi hanno contribuito all'identificazione di interventi teatrali basati su evidenze empiriche (Lerner et al., 2011; Corbett et al., 2011; 2016; Guli et al., 2013; Cook, 2020; Fabian et al., 2022). Uno studio pilota (Corbett et al., 2011) ha analizzato gli effetti di un intervento teatrale denominato SENSE, progettato per migliorare il funzionamento socio-emotivo e ridurre lo stress nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). In tale intervento, gli studenti con ASD sono stati affiancati da coetanei con sviluppo tipico, favorendo il loro apprendimento cooperativo. I risultati ottenuti hanno mostrato che la collaborazione tra pari ha determinato significativi miglioramenti nel benessere socio-emotivo. Un'altra ricerca (Lerner et al., 2011) ha esplorato l'utilizzo del teatro come strumento per il potenziamento delle abilità sociali e comunicative in bambini con ASD, attraverso il programma *Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention* (SDARI). Sei bambini hanno partecipato al programma per sei settimane, incentrato sull'improvvisazione teatrale e sulla comunicazione non verbale. Anche in questo caso, i risultati hanno evidenziato un significativo miglioramento delle competenze sociali dei partecipanti. In un ulteriore studio (Guli et al., 2013), sono stati esaminati gli effetti del *Social Competence Intervention Program* (SCIP) su bambini con ASD, Disturbo dello Sviluppo Intellettivo (DSI) e Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD). I partecipanti al gruppo sperimentale sono stati confrontati con un gruppo di controllo, per misurare le variazioni nelle abilità sociali. I risultati hanno indicato un miglioramento delle competenze sociali nel gruppo di controllo, confermando l'efficacia degli interventi teatrali nell'ambito dello sviluppo socio-emotivo. Tali studi dimostrano l'efficacia degli interventi teatrali nel migliorare le relazioni sociali ed emotive, sebbene la maggior parte di questi studi siano stati condotti in contesti terapeutici piuttosto che educativi.

D'altra parte, studi condotti in ambito scolastico sostengono che l'integrazione dell'arte e dell'espressione artistica può portare significativi benefici in diverse aree dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale (Dutton, 2001; Hughes & Wilson, 2004; Ruppert, 2006; Larson & Brown, 2007; McLauchlan, 2010; McLauchlan, & Winters, 2014). Secondo *Americans for the Arts* (2013), i bambini che partecipano ad attività artistiche mostrano non solo un miglioramento nel rendimento scolastico, ma anche una riduzione dei tassi di abbandono scolastico. Inoltre, l'impiego del teatro in aula si è rivelato un valido supporto nell'insegnamento dell'alfabetizzazione. In particolare, sembra che gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con disabilità multiple possano trarre un maggiore beneficio dall'utilizzo del teatro nelle pratiche didattiche (Andrus, 2012; Veyvoda & Falk, 2020). Inoltre, il teatro risulta essere un potente strumento per favorire l'espressione di sé e lo sviluppo di competenze emotive e cognitive, come la risoluzione dei problemi e il pensiero critico. Pertanto, l'esperienza teatrale emerge come una delle strategie didattiche, pedagogiche e ricreative più

promettenti per gli insegnanti, da utilizzare sia come attività trasversale al curricolo che come disciplina autonoma.

Sebbene il laboratorio teatrale possa rappresentare, anche alla luce delle evidenze neuroscientifiche, una forma di apprendimento contestualizzato e un'opportunità di conoscenza integrata, è spesso il caso che vengano proposti percorsi teatrali non adeguati. In molti casi, infatti, vengono utilizzate prassi teatrali pensate per adulti, i cui esercizi e performance non sono progettati in funzione dell'età e delle competenze degli studenti. Pertanto, un laboratorio teatrale deve essere costruito su contenuti adeguati e su modalità operative coerenti con gli specifici obiettivi didattici, tenendo conto delle caratteristiche degli studenti.

La storia del Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli nell'ambito artistico e pedagogico

Piero Gabrielli nacque a Roma nel 1924. Cresciuto nel ristorante del padre *Le grotte del Piccione*, incominciò ad avvicinarsi all'arte nelle sue diverse forme: teatro, musica e letteratura. Oltre all'arte, Gabrielli fu una figura di particolare spicco nell'ambito sportivo del rugby, fino al punto che, negli anni Cinquanta, vinse sette volte il campionato nazionale.

Nel 1974 decise di trasformare la trattoria *Charlie Brown*, situata in Via Margutta, nell'*Osteria Margutta*, divenuto nel corso del tempo punto di riferimento dei maggiori rappresentanti dell'arte, della letteratura e dello sport. Nello stesso periodo, diventò padre di un bambino con disabilità. Per questa ragione, Gabrielli aprì le porte dell'*Osteria Margutta* a iniziative sociali, organizzando eventi artistici e letterari per sollecitare l'interesse dello Stato e dell'opinione pubblica sulla questione della disabilità. Questo impegno sociale portò alla fondazione dell'Associazione *Mille bambini a Via Margutta*, a cui aderirono una molteplicità di professionisti (artigiani, pittori, galleristi, antiquari e commercianti) che nel 1975 si riunirono in un comitato promotore, con l'obiettivo di diffondere informazioni sociali, culturali e mediche rispetto alla disabilità. Ma non solo: infatti, attraverso le donazioni, l'associazione contribuì a sostenere diverse ricerche in campo scientifico.

Se la scuola italiana dopo la legge 517/1977 cercava di rispondere adeguatamente alle richieste degli alunni in situazione di disabilità, Piero Gabrielli con la sua Associazione suggeriva un percorso alternativo, ma complementare, per favorire l'integrazione in ambienti extrascolastici. Questa sua sensibilizzazione e dedizione verso l'integrazione, gli permise di assicurarsi il patrocinio dell'Assessorato ai Servizi Sociali, l'Assessorato alla Scuola del Comune di Roma e il Provveditorato agli Studi, che decisero di buon grado di incoraggiare l'iniziativa. Piero Gabrielli fu, inoltre, tra i fondatori della Fondazione per la Ricerca sull'Epilessia e Sindromi Correlate (FOREP ONLUS) nata nel 1989, il cui scopo era quello di finanziare la ricerca rispetto a queste condizioni, attraverso il finanziamento di borse di studio e corsi di aggiornamento medici.

Pochi anni prima della fondazione FOREP, Piero Gabrielli e Luigi Squarzina, all'epoca direttore artistico del Teatro di Roma, iniziarono a discutere della possibilità di organizzare un laboratorio teatrale integrato per ragazzi con e senza disabilità. Grazie al contributo delle istituzioni, nel 1982 il progetto del laboratorio integrato prende forma, la cui adesione vede protagonisti ragazzi con e senza deficit di comunicazione. Nacque così il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli.

Piero Gabrielli si spense il 15 dicembre 1994.

Tra il febbraio e il maggio del 1982 ha origine il primo laboratorio, composto da venti bambini e ragazzi (dagli 8 anni ai 16 anni), tredici di cui erano in situazione di disabilità. Gli incontri erano suddivisi in due volte a settimana presso il Teatro Flaiano di Roma, guidati da un regista e coadiuvati da un'equipe di logopediste e insegnanti. Il testo teatrale scelto era la commedia di Aristofane *Gli Uccelli*, il quale, nel 28 maggio 1982, viene rappresentato ufficialmente di fronte al grande pubblico del Teatro Argentina di Roma. Successivamente alla fine dello spettacolo, i ragazzi si recano al Quirinale per donare l'incasso al Capo dello Stato, per aiutare i bambini in situazione di forte svantaggio, dando dimostrazione che le persone con disabilità possono aiutare anche gli altri, liberandosi da quel radicato pensiero assistenziale e unilaterale.

Il secondo spettacolo del laboratorio, il cui debutto risale il 22 giugno 1983 al Teatro Argentina, era incentrato sulla poesia *La Tempesta* di William Shakespeare. A tal punto che lo spettacolo accolse tanti riscontri positivi, lo spettacolo venne replicato prima al Teatro Ateneo, poi al Teatro dell'Opera e infine nella Sala Nervi del Vaticano.

La prima esperienza internazionale del laboratorio avvenne nel maggio del 1985, quando il gruppo teatrale presenta *La Tempesta* nel Teatro Auditorio della Casa de Campo di Madrid. Il grande successo degli spettacoli e gli effetti positivi che hanno manifestato sia i ragazzi in situazione di disabilità sia senza, permisero di estendere questa iniziativa anche nelle realtà scolastiche. È il 1987 quando fu avviato il primo Laboratorio Integrato Decentrato, sulla base del modello del Laboratorio Pilota. Lo spettacolo finale del famoso *Il Mago di Oz* venne svolto in uno stanzone della scuola stessa, adibito a teatro, grazie al lavoro di studenti e insegnanti, che si improvvisarono falegnami, carpentieri ed elettricisti. Il gruppo era composto da ventiquattro studenti appartenenti alla scuola secondaria di primo grado situata nella periferia Est di Roma Lunghezza.

Purtroppo, le attività del Laboratorio Integrato Piero Gabrielli ebbero, dal 1988 al 1993, una drastica interruzione per poi riprendere la diffusione degli spettacoli nel 1994. Il reale cambiamento, tuttavia, avvenne nel 21 dicembre 1995, quando le tre istituzioni (Comune di Roma, il Provveditorato e il Teatro di Roma) sottoscrissero un Protocollo d'Intesa per legittimare la fase di sperimentazione, per un periodo di validità di due anni (1995-1997). Obiettivo di questo Protocollo d'Intesa, inoltre, era quello di istituire definitivamente il Laboratorio Teatrale Piero Gabrielli, attivando Laboratori Decentrati all'interno delle singole istituzioni scolastiche e promuovendo i Laboratori Pilota in una forma maggiormente stabile e continua.

Un'occasione per il sapere interdisciplinare: l'incontro fra le istituzioni scolastiche e i laboratori decentrati

Dal 1995 ad oggi, il Laboratorio Teatrale Integrato Piero Gabrielli, propone diverse modalità di fare e pensare il teatro:

- Laboratorio Pilota: questa tipologia di laboratorio viene svolta per tre ore, due volte a settimana, in orario extrascolastico, coinvolgendo due o più scuole, con un totale di venticinque ragazzi, di cui la metà con disabilità motorie e cognitive. Questo percorso si conclude con uno spettacolo finale presso uno dei Teatri della rete del Teatro di Roma
- Laboratori Decentrati: questa tipologia si differenzia dalla precedente, sia per il numero degli studenti presi in carico (circa ottanta), sia perché coinvolgono le scuole in orario curricolare, selezionate con bando pubblico dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR)
- La Piccola Compagnia: questo gruppo di attori è costituito dagli studenti con e senza disabilità, e un gran numero è proveniente dal Laboratorio Pilota e dai Laboratori Decentrati;

Numerosi, infatti, sono i laboratori che vengono attivati annualmente. Tuttavia, in questa occasione, ci si concentrerà sui Laboratori Decentrati. Quest'ultimi coinvolgono tutte le istituzioni scolastiche che vengono selezionate con bando pubblico dell'USR. In ogni scuola, vengono attivati due laboratori: recitazione e scene e costumi. Nello specifico, vengono costituiti incontri suddivisi in una volta a settimana dalla durata di 2 ore, sempre in orario curricolare, in cui i due laboratori avvengono parallelamente. Per quanto riguarda il laboratorio di recitazione, è condotto da un teatrante in collaborazione con due docenti, i quali uno è il referente mentre l'altro assume il ruolo di musicista. Il laboratorio di scene e costumi, invece, è condotto anch'esso da una figura specializzata nel teatro e da un docente referente. Il laboratorio termina ufficialmente con uno spettacolo finale, che può essere caratterizzato da repliche all'interno dell'istituto o in eventi culturali organizzati dallo stesso territorio. Obiettivo di questo progetto è di creare condizioni e mediatori capaci di promuovere

l'integrazione e l'inclusione scolastica, coinvolgendo alunni e docenti in un percorso formativo non formale. Questo laboratorio coinvolge circa 80 ragazzi per ogni scuola con una percentuale di alunni con disabilità che varia secondo quella presente nella scuola. Attualmente, sono stati attivati, dal 2011 fino ad oggi, 281 laboratori decentrati, che hanno coinvolto più di 877 scuole. La collaborazione fra diverse figure, provenienti da settori disciplinari diversi, è un aspetto essenziale quando si discute di inclusione: infatti, accade spesso che la strutturazione di laboratori teatrali non sia sempre adeguata, in termini di prassi e contenuti, alle competenze dei bambini. Invece, il Piero Gabrielli, grazie alla sua esperienza nel campo e a una rete interconnessa di professionalità diverse, può apportare un contributo significativo alle istituzioni scolastiche, orientando le scuole verso una cooperazione efficace. Infatti, oltre alla presenza di musicisti, costumisti-scenografici, attori e registi, il laboratorio è caratterizzato dalla presenza di una consulente pedagogica, una neuropsichiatra infantile e una psicologa.

CONCLUSIONI

La ricerca empirica degli ultimi anni ha messo in evidenza un crescente interesse per le discipline artistiche, esplorando non solo i benefici di tali attività per gli studenti con disabilità, ma anche per quelli con sviluppo tipico. Sebbene il numero di studi sia ancora relativamente limitato, i risultati emersi sembrano particolarmente promettenti, anche se non sufficientemente numerosi da permettere di confermare l'efficacia di tali approcci nei contesti educativi. In questo senso, è cruciale sottolineare che le esperienze didattiche/artistiche devono essere condotte secondo modalità operative che siano appropriate e progettate con criteri metodologici rigorosi, che tengano conto delle intrinseche specificità.

Anche se la quantità di dati disponibili è ancora insufficiente per trarre conclusioni definitive, numerosi studi hanno comunque fornito evidenze significative, suggerendo che il laboratorio teatrale, sia per gli studenti con sviluppo atipico sia per gli studenti con sviluppo tipico, può avere effetti positivi in diverse aree, come lo sviluppo socio-emotivo, le competenze comunicative e la promozione di processi inclusivi.

Tuttavia, per consolidare e ampliare queste evidenze, è necessario che la ricerca includa differenti metodologie e ipotesi di ricerca. Si pensi all'efficacia di interventi artistici in contesti educativi formali e informali, all'impatto di questi interventi sul lungo periodo e quali differenze, in termini di benefici, possono essere osservate in relazione alle diverse disabilità.

BIBLIOGRAFIA

Andrus, L. (2012). *Teaching urban students with special learning needs: What we have learned through the art partners program*. Washington: The Kennedy Center for the Arts.

Arduini, G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 159–171.

Baldacci, M. (2014). *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. In Travaglini, R., Filigrasso, N. (Ed.), *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.

Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia Teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Burton, B. (2002). Staging the transitions to maturity: Youth theater and the rites of passage through adolescence. *Youth Theatre Journal*, 16(1), 63–70.

Carlomagno, N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society*, 14(2), 346–359.

- Cook, A. (2020). Using an inclusive therapeutic theatre production to teach self-advocacy skills in young people with disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 71, Article 101715. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101715>
- Corbett, B. A., Gunther, J. R., Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., Schupp, C. W., & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(4), 505–511. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1064-1>
- Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C., & Yoder, P. (2016). Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(2), 658–672. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2600-9>
- Dutton, S. (2011). Urban youth development-Broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups*, 23(4), 39–58.
- Fabian, R., Tarasova, D., Bergmann, T., & Sappok, T. (2022). An improvisational theatre intervention in people with intellectual disabilities and mental health problems. *International journal of developmental disabilities*, 70(2), 278–286. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2082826>
- Fiorucci, M., Lopez G. (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma-Tre-Press.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57–72.
- Larson, R., & Brown, J. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program?. *Child Development*, 78(4), 1083–1099.
- Lerner, M., Mikami, A., & Levine, K. (2011). Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention for Adolescents with Asperger Syndrome & High Functioning Autism: Pilot Study. *Autism*, 15(1), pp. 21–42.
- Lippman, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools*, New Jersey: Wiley.
- Maltinti, C. (2013). Evidence Based Design e progettazione inclusiva. Quali prospettive?. *Form@re*, 13(3), 68–79.

Il Centro di Bilancio di competenze e orientamento alla carriera: un hub di attività all'Università di Foggia.

The skills assessment and career guidance Centre: a hub of activity at the University of Foggia.

Francesca Franceschelli

Università degli Studi di Foggia, Italia, francesca.franceschelli@unifg.it

ABSTRACT

Il termine orientamento fa riferimento a un concetto familiare e che ricorre spesso nella vita di ognuno. All'interno dell'università, luogo di alta formazione e ricerca, l'orientamento rappresenta un tema di ricerca per professionisti e un servizio agli studenti, ma può diventare un processo di terza missione per promuovere giustizia sociale ed emancipazione territoriale.

Ciò che è certo è che l'orientamento rappresenta un processo che facilita la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte. Un orientamento quindi come supporto allo sviluppo di competenze importanti per la persona in senso olistico e come aiuto nei processi di scelta.

Più nello specifico l'orientamento in università si connota come un'attività di accompagnamento costante indispensabile per chi inizia il proprio percorso universitario, ma fondamentale anche in itinere e in uscita.

In questa ottica, il Centro di Bilancio delle competenze e orientamento alla carriera dell'Università di Foggia, propone una serie di attività e servizi agli studenti di orientamento personalizzato e informativo.

ABSTRACT

The term orientation refers to a familiar concept that recurs frequently in everyone's life. Within the university, a place of higher education and research, orientation is a research topic for professionals and a service to students, but it can become a third mission process to promote social justice and territorial emancipation. What is certain is that guidance is a process that facilitates knowledge of oneself, of the educational, occupational, social, cultural and economic context of reference, in order to favour the maturation and development of the skills necessary to be able to define or redefine personal and professional objectives autonomously, elaborate or redefine a life project and support the related choices. Guidance therefore as support for the development of skills that are important for the person in a holistic sense and as an aid in choice processes.

More specifically, university orientation is characterised as a constant accompanying activity that is indispensable for those starting their university career but is also fundamental in itinere and on exit.

With this in mind, the Skills Assessment and Career Guidance Centre of the University of Foggia offers a series of activities and services to students for personalised and informative guidance.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Orientamento generativo; Pedagogia; Terza missione; Giustizia sociale; Emancipazione

INTRODUZIONE

Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della sua persona (Bratislava, 1970, in Varani, 2006, p. 18). Questo è quanto dichiarato nel 1970, durante il Congresso internazionale Unesco svoltosi a Bratislava, in cui si è valorizzato l'importante ruolo dell'orientamento in ambito formativo. Successivamente, nel 2008, la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, intitolata "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente", propone una definizione di orientamento come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nel corso della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze (p. C 319/4).

Orientare implica posizionarci come riteniamo più opportuno rispetto alle nostre volontà, interessi, motivazioni ecc. L'orientamento è un percorso così ampio da investire l'intero corso della vita di una persona che deve essere in grado di sapersi riadattare a fronte dei cambiamenti che possono avvenire nel corso del tempo.

Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana (Bratislava, 1970).

L'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) definisce l'orientamento come un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita. Tale intervento non coincide con un particolare momento dell'esistenza (la scelta degli studi o il cambiamento di un percorso lavorativo), ma rappresenta un sostegno ad un periodo piuttosto lungo della transizione tra infanzia ed età adulta. Bisogna quindi attivare un atteggiamento proattivo che permetta di modificare progressivamente il proprio bagaglio di competenze per acquisirne di nuove. Fare orientamento oggi significa fare in modo che la persona acquisisca consapevolezza nel momento in cui si trova a dover fare una scelta e fare in modo che affronti questa scelta nella maniera possibile per sé.

L'azione orientativa ha come fine quello di supportare la persona nella costruzione di un progetto di vita personale e professionale che permetta al soggetto di diventare competente e imparare a gestire i processi che coinvolgono la sua vita.

QUALE ORIENTAMENTO?

Orientare è un compito per la vita, implica la categoria del futuro e quella della speranza intesa come spinta al possibile, fiducia nell'autodeterminazione, vera e propria azione. Orientarsi implica movimento: sollevare lo sguardo, scegliere una direzione e verso quella incamminarsi, procedere anche quando appare meno chiara a causa di ostacoli. L'orientamento oggi è letto come un processo gestito dal soggetto che ne è protagonista, il quale con le proprie risorse e con i propri vissuti, conscio delle proprie appartenenze, esercita un ruolo attivo; ma al tempo stesso è visto come un processo

contestualizzato che si svolge in un tempo e in un luogo personalizzato e rispettoso delle diverse culture delle quali un soggetto è portatore (Batini & Del Sarto, 2007).

La dimensione orientativa, in tal modo, si delinea non come dimensione parallela all'intervento formativo (sia che questo avvenga all'interno del contesto scolastico o di quello lavorativo) ma come un processo di crescita personale, formativa e professionale che si realizza attraverso la mobilitazione delle risorse individuali (Le Boterf, 1997).

In questo modo acquista valore la co-costruzione delle relazioni tra soggetti, saperi e contesti di formazione che vanno, così, a costituire l'architrave dell'apprendimento e dell'agire in quanto oggetti culturali dinamici. Apprendere e progettare il futuro implica avere una consapevolezza nitida delle proprie capacità e possibilità.

La complessificazione dei processi e dei contesti, a fronte di una maggiore fragilità del tessuto relazionale, determina ulteriormente la necessità di concepire (e di praticare) progressivamente l'orientamento anche come auto-orientamento, come capacità, cioè, di riuscire ad acquisire quelle competenze (emotive oltre che cognitive) idonee a fronteggiare l'insieme di situazioni di transizione (professionali e personali, private e pubbliche) nelle quali ogni persona è ormai stabilmente coinvolta. [...] Occorre innanzitutto, partire dalla consapevolezza che le trasformazioni vorticosi e continue, a dimensione globale, hanno modificato profondamente i processi produttivi e gli ambienti di lavoro, introducendo nuove forme di lavoro e nuove tipologie di lavoratori ma mantenendo, anzi riaffermando, la centralità del lavoro come ambito nel quale si misura la riuscita dell'integrazione sociale (Loiodice, 2021).

Ogni uomo, nel proprio processo di formazione e apprendimento, si dirige verso obiettivi e finalità che incrociano l'istruzione, il lavoro, la formazione, l'esistenza. Educazione è vita, la vita stessa è un continuo orientamento verso una crescita che non ha punti di arrivo, ma è illimitata, seppur dentro la provvisorietà, la transitorietà, il limite costitutivo dell'uomo stesso.

Pertanto, l'orientamento, la crescita di ogni essere umano, ha bisogno di una direzione (Dewey, 2004), di essere guidata, in quanto lo stato di immaturità dell'uomo è positivamente inteso come «abilità a svilupparsi» (Dewey, 2004, p. 47) e orientarsi nella vita.

Un orientamento non come dirigismo dell'esistenza altrui, ma un orientamento come accompagnamento, come processo di ri-definizione continua della propria esistenza, nel quale l'autonomia e la partecipazione alla vita democratica rappresentano le finalità principali e, superano, la netta e rigida separazione tra orientante e orientato (Freire, 2002); un orientamento inserito nella formazione continua.

ORIENTAMENTO ALL'UNIVERSITÀ: I PRIMI PASSI

La nascita del concetto di orientamento universitario è abbastanza recente. Nato negli anni 70 del Novecento, in seguito alla legge 910/1969 che istituiva l'università di massa, l'orientamento trova collocazione nel D.P.R. 382/80 sul riordino della docenza. Negli anni 90 l'orientamento trovava applicazione nella legge 341/1990 che prevedeva una serie di servizi integrativi per assicurare agli studenti forme di sostegno morale nei momenti cruciali della loro carriera. Ma è con la legge n.127 del 1997 che l'orientamento universitario inizia a concretizzarsi in opportunità operative seppur non ancora sufficienti a dar vita a un sistema di orientamento che tenesse conto dello studente come portatore di un progetto di vita personale da sostenere con il supporto di un esperto orientatore. La svolta arriva con il Decreto Ministeriale 509 del 3 novembre 1999, che nel regolamentare l'autonomia didattica degli atenei, predisponendo una gamma articolata di interventi orientativi da espletarsi prima, durante e dopo il percorso accademico. In un'azione di orientamento è necessario che il soggetto sia consapevole che ci sono fattori su cui non si può esercitare nessun tipo di controllo e altri su cui è possibile incidere positivamente, così da poter aumentare il grado di occupabilità del soggetto, e di conseguenza la possibilità di trovare un lavoro. Sono almeno due gli obiettivi preliminari di un percorso di orientamento:

- sostenere il soggetto nella conoscenza di sé stesso e delle capacità acquisite nelle diverse esperienze realizzate;
- sostenere la persona nello sviluppo di competenze trasversali, della capacità di saper comunicare in modo efficace e di sapersi relazionare.

L'orientamento non riguarda solo le aspettative, le motivazioni, le aspirazioni di un individuo, non può, quindi, essere solo uno strumento finalizzato a indirizzare i più giovani nel momento delle scelte fondamentali, ma si configura come processo lifelong e come misura di accompagnamento della persona nelle continue transizioni. L'obiettivo principale di ogni azione orientativa è quello di educare alla scelta lavorando sul piano sia cognitivo che emotivo per promuovere “una decisionalità, come possibilità/necessità di scegliere chi e come si vuole essere/diventare” (Cunti, 2008).

È necessario, “un auto-orientamento che presupponga la capacità di agire autonomamente, la consapevolezza di sé come soggetto in grado di scegliere, di costruirsi il proprio futuro e di operare responsabilmente entro direzioni selezionate” (Cunti, 2008) il che implica il possesso di competenze trasversali rispetto al sé e riguardo alla realtà sociale. Una scelta dovrebbe rappresentare una sintesi equilibrata e ponderata di cosa voglio, cosa mi serve e cosa posso fare, all'interno della quale emozioni e razionalità dovrebbero fondersi armonicamente. Prendere decisioni e costruire un progetto di vita richiedono un coinvolgimento più o meno consapevole delle emozioni, della “mente che sente (Dato, 2004)”. L'università, quindi, ha il compito di coniugare lo sviluppo e la formazione di saperi disciplinari con saperi trasversali e orientativi; deve insegnare l'arte di vivere, dare gli strumenti per costruire progetti formativi e professionali efficaci senza abdicare a una formazione integrale e integrata, senza preferire l'“addestramento” alla formazione e alla coltivazione dei talenti e delle singolari eccellenze.

IL CENTRO DI BILANCIO DI COMPETENZE E ORIENTAMENTO ALLA CARRIERA

Il Centro di Bilancio di competenze e orientamento alla carriera, sito in via Arpi, 176 è coordinato dalla Prof.ssa Isabella Loiodice.

Nato nel 2004, dal 2007, aderisce alla Federazione europea di bilancio delle competenze e di orientamento professionale (FECBOP). Fin dalla sua istituzione, il Centro si è configurato come luogo di ricerca accademica e di azione didattica, rappresentando un efficace e utile spazio di congiunzione delle linee fondamentali di ricerca del gruppo: l'orientamento formativo, la dimensione narrativa, interpretativa e co-costruttiva del sapere, la didattica attiva e le metodologie innovative, il costruito di competenza e i suoi molteplici risvolti teorico-prassici (Loiodice & Dato, 2015). Lo scopo del Centro è quello di tradurre la ricerca accademica in servizi agli studenti, con particolare riferimento a quegli studenti adulti e giovani adulti che si rendono sempre più “visibili e presenti” nelle aule universitarie che rappresentano uno spazio in cui imparare a “prenderci cura di sé” (Loiodice, 2014) anche se spesso non consapevoli delle ragioni della loro scelta formativa. Il Centro inoltre progetta e implementa attività di orientamento formativo rivolte al territorio facendone un compito istituzionale e un dispositivo pedagogico per ripensare il futuro delle comunità e dei territori. La sua mission fondativa è quella di promuovere autonomia, capacità progettuale e emancipativa del soggetto che, volontariamente, tra le numerose attività che il Centro propone chiede di poter svolgere il Bilancio delle competenze. Grazie a questo il soggetto viene guidato a ricercare, nella propria biografia personale, formativa e professionale, un filo rosso capace di connettere le esperienze precedenti, positive e negative, al fine di capitalizzarle e volgerle in prospettiva futura. Il Bilancio permette di riconoscere la propria storia e di rafforzare l'identità personale: “essere in grado di”, scoprire e riscoprire capacità e possibilità prima sconosciute, sentirsi più forti e più capaci attraverso il racconto di sé permette di dare più potere alle varie scelte della vita come quella di riprendere o iniziare gli studi universitari anche oltre quella che è l'età canonica di iscrizione. Tra le altre attività

che il Centro offre vi sono, in ambito di occupabilità e employability, servizi come Job Point ed Europass Corner finalizzati a sviluppare e diffondere una cultura del lavoro e sottolineare la sua importanza nell'esistenza di una persona.

Oltre ai servizi citati meritano attenzione i seguenti progetti di cui il Centro è stato protagonista:

- *L'ora della felicità* nel 2020/2021 con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di life skills indispensabili per "orientarsi" e riuscire a "muoversi" in maniera permanente lungo l'intero percorso esistenziale e nei differenti scenari professionali, sociali, culturali e spesso anche geografici nei quali l'individuo vive e agisce, a partire proprio da quel luogo pluridimensionale che è la scuola, spazio di istruzione e al contempo di socializzazione (Benadusi, Censi & Fabretti, 2004);
- *Engage* (Join your skills), nel 2022 finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale con l'obiettivo di permettere ai partecipanti di saper riconoscere e autovalutare le personali competenze acquisite in percorsi contesti e non formali;
- *Comunità educante* nel 2023/2024 col duplice obiettivo da un lato di "costruire" la felicità tra i banchi di scuola, supportando studentesse e studenti in un benefico processo di conoscenza di sé e di sviluppo di competenze per la vita in linea con le sollecitazioni che giungono dalle Linee. E dall'altro di accompagnare i giovani partecipanti in un itinerario volto alla scoperta delle life skills, che l'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1994 ha definito come "le competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni", indispensabili per orientarsi lungo l'intero percorso esistenziale e nei differenti scenari sociali, culturali e professionali nei quali si vive e si agisce.

Le origini del bilancio delle competenze

Le origini storiche, sociali e culturali di un'attività come quella del bilancio delle competenze si rintracciano negli Stati Uniti e in Canada negli anni Sessanta, in corrispondenza con le trasformazioni industriali e la modernizzazione dell'industria siderurgica. Ma è in Francia, a partire dagli anni 80 del secolo scorso, che questo metodo trova il terreno più fertile alla sua diffusione. I presupposti per il suo radicamento vanno rintracciati nella legge Delors del 16 luglio 1971 sulla formazione professionale. Negli anni Settanta è utilizzato principalmente per favorire l'ingresso alle donne nel mondo del lavoro. Negli anni Novanta il bilancio delle competenze è regolamentato con la Legge n. 91/1405 del 31 dicembre 1991: entra a pieno titolo nelle azioni di formazione continua ed è definito nei dettagli (fasi, obiettivi e tempi). In Italia viene introdotto all'inizio degli anni Novanta come mezzo di sostegno e orientamento per accompagnare i lavoratori nella transizione dall'organizzazione statica a quella flessibile del lavoro. I luoghi in cui è adottato sono principalmente i Centri per l'Impiego, i servizi di orientamento universitario, gli Informagiovani e strutture simili. Si connota, quindi, come preziosa occasione educativa in grado di favorire la maturazione e la crescita della persona, volta a accompagnare gli utenti a controllare e gestire le crisi personali e sociali.

Il bilancio non deve assolutamente essere confuso con la valutazione del personale: è essenzialmente una pratica orientativa di tipo autobiografico associata a una fase creativa di tipo progettuale. L'informazione sul servizio di bilancio è indispensabile al fine di mettere al corrente la persona interessata sul tipo di servizio offerto, sulle sue modalità di erogazione, sugli obiettivi conseguibili. È necessario che l'utente dichiari le sue aspettative, tenuto conto che queste potrebbero essere inadatte rispetto alle finalità del bilancio e potrebbero crearsi degli equivoci. Bisogna subito mettere in chiaro che "il bilancio non fa trovare automaticamente un lavoro, non dà nessuna ricetta pronta per il successo, non è un percorso terapeutico per parlare di problemi intimamente e strettamente personali" (Alby & Mora, 2004), ma come già detto si colloca nello spazio dell'identificazione delle risorse e del riconoscimento delle acquisizioni, sul piano personale e sociale, configurandosi come:

“Un percorso individuale di auto-analisi assistita di conoscenze, competenze, al fine di mettere a punto un progetto di vita, personale, formativo e professionale” (Aubret & Damiani, 1990).

Il suo obiettivo non è solo fare il punto sulle risorse acquisite nel tempo, ma rendere la persona capace di utilizzare questo patrimonio strategicamente per attuare un cambiamento esistenziale, sviluppando autoregolazione e proattività. I fondamenti epistemologici del bilancio delle competenze sono rintracciabili nel modello sullo sviluppo vocazionale di Donald Super (1973).

È un modello che promuove nel soggetto il processo di presa di consapevolezza di sé in funzione di una maggiore probabilità di realizzazione delle sue “vocazioni”. Nella sua attuazione il bilancio delle competenze assume forme differenti in relazione al contesto, ai destinatari, alle risorse e ai vincoli legali e organizzativi. A seconda che si applichi a manager, studenti universitari, disoccupati, fasce deboli o svantaggiate il percorso varia rispetto alle modalità di analisi e di conduzione del colloquio, così come agli strumenti e alle modalità di organizzazione degli incontri.

Il bilancio si articola in tre fasi (preliminare o di accoglienza; investigativa e progettuale o di sintesi) in ognuna delle quali lo strumento privilegiato, indipendentemente dalle attività svolte, rimane il colloquio per sostenere e accompagnare il soggetto nel percorso di narrazione e identificazione delle proprie conoscenze/capacità/competenze al fine di elaborare nuovi orizzonti di senso entro cui ridefinire il proprio progetto di sviluppo.

ORIENTAMENTO GENERATIVO E COMUNITÀ PENSANTI

Quanto detto sino ad ora trova fondamento negli studi della pedagogia generativa che auspica ad una piena realizzazione dell’uomo in quanto individuo generativo nell’ampia complessità e incertezza che caratterizza la contemporaneità. Una alternativa, questa, che vuole ridare visibilità all’invisibile, alla dimensione nascosta, al potenziale latente dell’uomo da cui non solo se ne ottiene la manifestazione, mediante processi di metaforizzazione (Mannese, 2011), bensì la spinta ad agire secondo se stessi, ovvero secondo ciò che egli è, i suoi desideri, i talenti e le aspirazioni. Da qui la prospettiva di un orientamento generativo il cui obiettivo è salvaguardare l’autenticità dell’uomo, la possibilità di scelta, la creatività, e il desiderio di ogni individuo dalle azioni invasive e corrosive di un sistema che mira solo a “creare emarginazioni e derive esistenziali” (Mannese, 2019, 15).

In un mondo in continua e perpetua evoluzione dove l’incertezza, il disorientamento e il cambiamento fanno da padroni, la soggettività umana è aperta al cambiamento, al possibile, all’imprevedibile ovvero ad una molteplicità di incognite e variabili. Probabilmente, l’epoca attuale richiede all’uomo di intraprendere un cammino di sconfinamento, non-lineare, fuori dagli schemi classici che gli permetta non di eliminare o superare l’incertezza, ma di conviverci. Ecco perché occorrerebbe assumere e farsi portavoce, come fa la pedagogia generativa, di un habitus mentale che implichi il riconoscimento del potenziale generativo dell’uomo in quanto essere appartenente al mondo e in quanto tale, in continua evoluzione e cambiamento. Oggi, è fondamentale quindi sapersi orientare e questa capacità richiede una formazione finalizzata all’auto-direzione, in termini di capacità di scelta e di gestione di sé [...] (Ricciardi, 2023, 54).

Sulla base di questi principi, l’Orientamento Generativo fa propri i costrutti della plasticità e della complessità e intende esplicarli nella realizzazione di interventi che mirano a favorire l’auto-orientamento, un percorso di sviluppo dell’empowerment dei singoli affinché operino scelte consapevoli e coerenti con i propri talenti, desideri ed attitudini. Tutto ciò è possibile attraverso un percorso esistenziale di orientamento che assuma i connotati della generatività e in quanto tale, favorisca la scoperta di sé come “fine e non mezzo”, come “soggetto culturalmente modificabile” (Mannese, 2016), come individuo dotato di pensiero generativo e capacità di empowerment dal quale “muoversi in direzione di una decisione, [...], ridefinirsi, riprogettarsi, delineare su di sé un progetto formativo, [...], definire il percorso migliore per la realizzazione dei propri obiettivi, progetti e desideri [...] (Batini & Del Sarto, 2007, 48).

Nella prospettiva generativa dell'orientamento la finalità risiede nel dare ai singoli la possibilità di compiere scelte consapevoli e in linea con le attitudini e i talenti di ognuno, in seguito ad un graduale percorso di maturazione riflessiva e generativa del pensiero che, a sua volta, conduce allo sviluppo della capacità di auto-orientamento. Al fine di condurre il singolo alla realizzazione di questo percorso, le pratiche di orientamento generativo si servono dell'approccio autobiografico come strumento fondamentale alla conoscenza e scoperta di sé in un'era, la nostra, definita "Antropocene" e che si presenta come un periodo caratterizzato da fenomeni in cui l'uomo sta modificando in profondità i propri equilibri e per questo lo si ritiene "periodo di tempo riflessivo" che impone a diversi livelli di interrogarci su tale stato di cose. Non è un caso dunque che di fronte a queste sfide si avverta più che mai il bisogno di lavorare per mettere in atto in ogni contesto delle "Comunità Pensanti", comunità generative, comunità includenti in cui l'uomo non deve semplicemente adattarsi ma può e deve, insieme agli altri uomini, cercare insieme una verità poiché la verità assoluta non esiste ma esiste una serie infinita di possibilità e di opportunità grazie alle quali è possibile scoprire l'importanza di apprendere a "scommettere sull'improbabile", come punto cardine per la riforma dei nostri modi di pensare e di vivere la vita con tutte le sfaccettature che essa ci presenta. Ciò è possibile solo con un profondo lavoro di introspezione e autoriflessione, realizzabile grazie all'approccio autobiografico e agli strumenti ad esso collegato.

CONCLUSIONI

L'orientamento universitario, quindi, rappresenta oggi un elemento centrale nel sistema educativo, poiché ricopre un ruolo fondamentale nel guidare gli studenti verso scelte consapevoli e informate riguardo al proprio futuro accademico e professionale. Ciò in virtù del fatto che le scelte universitarie non riguardano solo la selezione di un percorso formativo, ma anche il posizionamento in un mercato del lavoro sempre più competitivo e in continua evoluzione. L'orientamento non deve limitarsi a un semplice consiglio sulla scelta del corso di laurea, ma deve rappresentare un processo di accompagnamento che aiuta gli studenti a sviluppare una visione chiara del proprio futuro, in grado di integrare formazione, passione e opportunità professionali.

In conclusione, l'orientamento universitario è uno strumento fondamentale per garantire che gli studenti possano intraprendere un percorso accademico che non solo risponda ai loro interessi, ma li prepari anche ad affrontare le sfide di un mondo in rapida trasformazione. Solo attraverso un orientamento efficace, dinamico, accessibile e generativo, possiamo supportare le nuove generazioni nella costruzione di un futuro professionale soddisfacente e consapevole.

BIBLIOGRAFIA

Alby F., Mora F. (2004). *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*. Roma: Carocci.

Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique*. Paris: EAP Edition.

Batini, F., Del Sarto, G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci.

Benadusi, L., Censi, A., Fabretti, V. (2004). *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Committee of experts on the place and role of counseling and guidance, Lifelong Integrated Education, Bratislava 1970.

Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.

- Dato, D. (2004). *La scuola delle emozioni*. Bari: Progedit.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions D'Organisation.
- Loiodice, I. (2021). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Loiodice I., Dato D. (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (Ed) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli, p. 16.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricciardi, M. (2023). *Orientamento, education, competenze e occupabilità: un quadro di studi, tendenze, indicazioni e linee di indirizzo*. In E. Mannese, F. Faiella, M. G. Lombardi & M. Ricciardi (Eds), *Intersezioni Generative tra empatia e apprendimento* (pp. 51–64). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Super, D. (1973). *La psicologia degli interessi*. Torino: E.P Saie

Le Arti Marziali come percorso educativo per contrastare le disparità di genere femminili

Martial Arts as an educational pathway to counteract gender inequalities among women

Giuseppe Giardullo

Università degli Studi di Verona, Italia, giardu@hotmail.com

ABSTRACT

Il fenomeno della povertà educativa genera notevoli situazioni disparitarie che limitano lo sviluppo psico-fisico, soprattutto nei confronti del genere femminile. Nel panorama educativo, vi è uno scarso utilizzo di attività volte al contrasto di tali problematiche. L'obiettivo è lo sviluppo e l'applicazione di strumenti che favoriscano la realizzazione dell'*empowerment* in contrasto alle ineguaglianze verso le donne, attraverso il *Karate ed il Judo*. Il campione è composto da 70 donne di età compresa tra i 21 e i 60 anni. Il metodo adottato prevede l'utilizzo di protocolli, focalizzati sull'implementazione di fenomeni generativi utili ad introdurre ed incrementare l'autodeterminazione. Inoltre, è stato elaborato un questionario con domande utili per raccogliere dati sullo sviluppo dell'*empowerment*. Nella post attuazione del protocollo si riscontra che il 69.9% si sente a proprio agio nello stare in un gruppo; inoltre, il 68.5% si definisce 'consapevole'. Successivamente è stata effettuata un'analisi del test del Chi-Quadro e sono state riscontrate relazioni significative tra le variabili qualitative. Questo studio fornisce una base solida per l'utilizzo delle arti marziali, come strumenti generativi per promuovere l'*empowerment* nelle donne, permettendo di contrastare fenomeni d'ineguaglianza.

ABSTRACT

The phenomenon of educational poverty generates significant situations of inequality that limit psycho-physical development, especially for the female gender. In the educational landscape, activities aimed at combating these issues are not widespread. The objective is the development and application of tools that promote the realisation of empowerment to counter inequalities towards women, through Karate and Judo. The sample consists of 70 women aged between 21 and 60. The method adopted involves the use of protocols, focusing on the implementation of generative phenomena to introduce and increase empowerment. In addition, a questionnaire was developed with useful questions to collect data on the development of self-determination. After implementation of the protocol, it emerged that 69.9% felt comfortable in a group; furthermore, 68.5% described themselves as 'aware'. Subsequently, a Chi-square test analysis was performed and significant relationships were found between the qualitative variables. This study provides a solid basis for the use of martial arts as generative tools to promote the empowerment of women, enabling them to counteract inequality.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Ineguaglianze; Povertà educativa; Generatività

Inequality; Educational Poverty; Generativity

INTRODUZIONE

Le povertà educative rappresentano una problematica sociale, ancora radicata ai nostri giorni, strettamente legata alle disuguaglianze economiche e sociali. Questo fenomeno limita l'accesso, la qualità e l'efficacia delle opportunità educative, impedendo alle persone, soprattutto a quelle appartenenti alle fasce più deboli come le donne, di sviluppare appieno le proprie potenzialità (Harms et al, 2023). Queste carenze, strutturate in un ambiente sociale e culturale poco favorevole all'apprendimento, possono influire negativamente sullo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale (Jaiyeola et al, 2019). Tra i fattori che contribuiscono alle povertà educative figurano la mancanza di servizi scolastici di qualità, la disuguaglianza di opportunità formative, il basso livello di istruzione familiare, condizioni economiche svantaggiate e retaggi culturali radicati. Le conseguenze delle povertà educative sono profonde e durature: riducono le possibilità di mobilità sociale, perpetuano il ciclo della povertà e limitano la crescita personale e collettiva (Suryanarayana et al, 2014). Contrastare questo fenomeno richiede interventi specifici e multidimensionali. La pedagogia generativa di Mannese rappresenta un paradigma teorico ideale per arricchire il discorso sulle povertà educative e l'*empowerment*, in quanto pone al centro la formazione come atto creativo e trasformativo (Mannese, 2009). Questo approccio, incentrato sulla generazione di significati, lo sviluppo delle potenzialità individuali e la costruzione di nuovi modi di essere, si allinea con l'obiettivo di contrastare le disuguaglianze sociali ed economiche attraverso percorsi formativi che vadano oltre la mera trasmissione di conoscenze tecniche. Le arti marziali, come il *Karate* e il *Judo*, costituiscono uno strumento efficace per affrontare le povertà educative e promuovere l'*empowerment*, offrendo percorsi che coniugano mente e corpo in un'unità funzionale e olistica (Raiola, 2015). Applicando la pedagogia generativa alle arti marziali, tali discipline si trasformano in spazi educativi dove le praticanti possono reinterpretare il proprio rapporto con sé stesse e con il contesto sociale, sviluppando consapevolezza, resilienza e autonomia. In questa prospettiva, il *Dojo* non è solo un luogo di allenamento, ma diventa un ambiente inclusivo e stimolante in cui le difficoltà vengono rilette come opportunità di crescita personale e collettiva (Chyu et al, 2012). L'apprendimento delle tecniche marziali diventa un processo trasformativo e generativo, in cui la disciplina e il controllo motorio si traducono in un miglioramento della salute fisica, dello sviluppo motorio e della consapevolezza emotiva (Raiola, 2017; Esposito et al, 2024). Attraverso protocolli che integrano attività riflessive, fisiche e collaborative, le praticanti possono sviluppare significati condivisi e costruire nuovi modi di affrontare le avversità (Wilkinson, 2023). Questi processi si allineano con l'obiettivo della pedagogia generativa di promuovere l'*empowerment* come processo di sviluppo della fiducia in sé stessi e della consapevolezza delle proprie capacità, favorendo l'autonomia e il controllo sulla propria vita (Peterson, 2021; Wallerstein, 2019). Le arti marziali, in quanto discipline che promuovono forza fisica, resilienza e autodifesa, rappresentano un mezzo di emancipazione per le donne, soprattutto in contesti di vulnerabilità sociale (Bandara et al, 2024; Thompson, 2023). La pedagogia generativa enfatizza l'importanza di creare ambienti formativi che rispondano ai bisogni specifici delle donne, superando gli ostacoli culturali e sociali che ne limitano il coinvolgimento. In questa prospettiva, il *Karate* e il *Judo* diventano risorse concrete per contrastare le disuguaglianze educative, promuovendo non solo l'abilità fisica, ma anche una più profonda consapevolezza del corpo, delle emozioni e dell'ambiente circostante (Nichols et al, 2023). Un protocollo basato sulla pedagogia generativa, applicato al *Karate* e al *Judo*, include attività che favoriscano una rielaborazione personale delle esperienze, promuovendo non solo il miglioramento delle competenze

tecniche, ma anche l'*empowerment* emotivo e relazionale (Altavilla et al, 2024). In linea con i principi generativi, il *feedback* deve andare oltre la valutazione delle abilità marziali, sottolineando i progressi in termini di resilienza, benessere e crescita personale (Raiola et al, 2022). Integrando i principi della pedagogia generativa con le arti marziali, è possibile offrire un approccio multidimensionale per contrastare le povertà educative e promuovere l'*empowerment* delle donne. Questo modello, che valorizza la costruzione di significati, genera cambiamenti profondi e sostenibili, trasferibili a molteplici contesti di vita, contribuendo allo sviluppo di comunità più eque e consapevoli. Le pratiche marziali si confermano così uno strumento formativo completo, capace di superare i limiti delle disuguaglianze sociali e culturali, favorendo una trasformazione che abbraccia corpo, mente e relazioni sociali (Sannicandro et al, 2024).

LE ARTI MARZIALI COME STRUMENTO DI LOTTA ALLE POVERTÀ EDUCATIVE

Il campione utilizzato per questo studio è costituito da 70 donne di età compresa tra i 21 e i 60 anni, reclutate nel contesto di un progetto Erasmus Plus Sport, provenienti da diverse culture e tradizioni, nello specifico da Italia, Ucraina, Slovenia, Romania e Turchia. La scelta di questo range d'età è stata motivata dall'intento di includere partecipanti che avessero raggiunto la maggiore età, garantendo al contempo una rappresentazione diversificata a livello esperienziale. La procedura ha previsto l'applicazione di protocolli di allenamento specifici, incentrati su laboratori per aumentare l'*empowerment* attraverso il *Karate* e il *Judo*. Questo approccio si inserisce nel paradigma della pedagogia generativa di Mannese, che considera la formazione come un processo creativo e trasformativo, finalizzato alla costruzione di significati personali e collettivi. La pedagogia generativa consente di superare una visione tradizionale dell'apprendimento, favorendo invece un modello che valorizza la persona nella sua interezza, integrando dimensioni fisiche, emotive e cognitive (Mannese, 2016). I protocolli di allenamento, sviluppati su un arco temporale di 18 mesi, sono stati strutturati per rafforzare la responsabilizzazione e la consapevolezza personale delle partecipanti. Ogni sessione è iniziata con un riscaldamento attivo, volto a mettere in moto il sistema cardiovascolare attraverso esercizi dinamici come corsa in diverse direzioni, salti e balzi. Successivamente, sono state allenate le tecniche di base del *Karate*, come calci, pugni e *atemi*, e le tecniche di proiezione del *Judo*, affiancate da esercizi di attacco e difesa. Questi esercizi, inizialmente svolti in modo basilico, sono stati progressivamente adattati a contesti simulati di combattimento reale, garantendo la sicurezza delle partecipanti attraverso il controllo dell'intensità delle tecniche. Un aspetto importante del protocollo è costituito dall'attenzione agli elementi psicologici del combattimento. Le sessioni teorico-pratiche hanno affrontato temi legati alla gestione delle situazioni conflittuali, enfatizzando il controllo delle emozioni e delle reazioni spontanee del sistema nervoso centrale. Gli istruttori, in linea con i principi della pedagogia generativa, hanno incoraggiato le partecipanti a riconoscere e utilizzare i propri punti di forza e a lavorare sulle debolezze, promuovendo così un apprendimento riflessivo e trasformativo. Questo approccio ricalca l'idea che l'educazione non debba limitarsi a trasmettere competenze esclusivamente tecniche, ma debba generare nuovi significati e possibilità per l'individuo. Il protocollo si è ispirato a precedenti studi che hanno dimostrato l'efficacia di programmi di *mentoring* e approcci educativi inclusivi nel promuovere l'*empowerment* femminile. In modo complementare, il *Karate* e il *Judo* non solo hanno rafforzato la fiducia, l'autonomia e le capacità decisionali delle partecipanti, ma hanno anche fornito uno spazio generativo, in cui queste discipline marziali hanno operato come strumenti di emancipazione sociale e personale. Per raccogliere dati utili alla valutazione degli effetti del programma, è stato somministrato un questionario *ad hoc*, suddiviso in due sezioni: la prima per l'identificazione del campione e la seconda per misurare la percezione delle partecipanti rispetto allo sviluppo dell'*empowerment*. Il questionario, redatto in lingua inglese per garantire l'uniformità linguistica tra partecipanti di diverse nazionalità, ha permesso di raccogliere informazioni dettagliate sull'impatto del protocollo in termini di consapevolezza delle proprie capacità e gestione delle dinamiche relazionali. I dati raccolti sono stati

successivamente elaborati statisticamente per evidenziare associazioni significative tra le variabili. I risultati confermano che il processo generativo, supportato dalle arti marziali, ha contribuito in modo rilevante al miglioramento della fiducia in sé stesse, della resilienza e della capacità di affrontare situazioni di disagio. La combinazione di attività fisiche e riflessive ha creato un percorso formativo in grado di trasformare le esperienze delle partecipanti, favorendo una maggiore autonomia e consapevolezza, elementi essenziali per superare le povertà educative e sociali (Esposito et al, 2024). Questo modello formativo, attraverso la generazione di significati e l'*empowerment*, ha contribuito a creare un cambiamento profondo e sostenibile nelle vite delle partecipanti, offrendo loro strumenti concreti per affrontare le sfide personali e sociali in modo responsabile.

RISULTATI DELLO STUDIO

Dopo la somministrazione del questionario, sono stati riscontrati i risultati riportati nella Tabella 1.
Tabella 1. Domande e risultati del questionario.

1. Provenance	<i>Italy</i>	<i>Ukraine</i>	<i>Slovenia</i>	<i>TurKey</i>	<i>Romania</i>			
<i>Frequency</i>	22	18	7	7	16			
<i>Percentage</i>	31.4%	25.7%	10%	10%	22.9%			
2. Age group	21-25	26-35	35-50	>50				
<i>Frequency</i>	4	19	43	4				
<i>Percentage</i>	5.7%	27.1%	61.5%	5.7%				
3. Civil status	<i>single</i>	<i>married</i>	<i>registered partnership</i>	<i>divorced</i>	<i>enganged</i>	<i>separated</i>		
<i>Frequency</i>	22	36	2	2	4	4		
<i>Percentage</i>	31.4%	51.4%	2.9%	2.9%	5.7%	5.7%		
4. Social status	<i>Housewife</i>	<i>work</i>	<i>unemployed</i>	<i>unemployed but looking for a job</i>	<i>Study</i>			
<i>Frequency</i>	2	38	14	13	3			
<i>Percentage</i>	2.8%	54.3%	20%	18.6%	4.3%			
5. Can you defend yourself physically? (1-10)	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Frequency</i>	4	6	18	19	23	0	0	0
<i>Percentage</i>	5.8%	8.6%	25.7%	27.1%	32.8%	0%	0%	0%
6. How do you feel about your skills, strengths and abilities (1- 10)	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Frequency</i>	2	4	23	17	24	0	0	0
<i>Percentage</i>	2.8%	5.8%	32.8%	24.3%	34.3%	0%	0%	0%
7. Do you feel that you are able to defend yourself verbally (1-10)	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Frequency</i>	0	2	11	25	32	0	0	0
<i>Percentage</i>	0%	2.8%	15.7%	35.7%	45.8%	0%	0%	0%
8. How much do you love your body? (1-10)	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Frequency</i>	0	1	2	10	24	20	4	9
<i>Percentage</i>	0%	1.4%	2.8%	14.3%	34.3%	28.6%	5.8%	12.8%
9. Define your emotional state:	<i>restless</i>	<i>insecure</i>	<i>enthusiastic</i>	<i>aware</i>				
<i>Frequency</i>	6	5	11	48				
<i>Percentage</i>	8.6%	7.2%	15.7%	68.5%				
10. How do you feel about being in a group:	<i>discomfort</i>	<i>non participant</i>	<i>participant</i>	<i>at ease</i>				
<i>Frequency</i>	7	4	10	49				
<i>Percentage</i>	10%	5.8%	14.3	69.9%				

Con l'applicazione del test Chi-quadro, sono state rilevate due relazioni significative. La prima è quella tra la domanda 9 “Definisci il tuo stato emotivo” e la domanda 6 “Come ti senti riguardo alle

tue competenze, ai tuoi punti di forza e alle tue capacità”, con una relazione significativa $p=.004$, indicando che un migliore equilibrio emotivo può influenzare positivamente la fiducia in sé stessi. Inoltre, è stata constatata una correlazione tra la capacità di difendersi fisicamente e lo stato emotivo, con $p=.007$, indicando che avvertirsi più sicuri emotivamente potrebbe promuovere una maggiore percezione delle proprie capacità difensive. L'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario rende nota una visione d'insieme sulle percezioni e sulle esperienze dei partecipanti riguardo alle loro abilità, alla sicurezza personale e al benessere emotivo.

UN PERCORSO VERSO L'EMPOWERMENT

Le arti marziali si configurano come uno strumento potente per promuovere l'*empowerment* femminile, offrendo alle donne non solo abilità fisiche ma anche maggiore fiducia e consapevolezza personale (D'Isanto et al, 2022). Questo studio ha esplorato l'applicazione del *Karate* e del *Judo* come pratiche per contrastare le povertà educative e ridurre le disuguaglianze di genere. Un aspetto centrale dell'analisi è stato il superamento del tradizionale stereotipo culturale che percepisce le arti marziali come appannaggio esclusivo del genere maschile (Rasmussen et al, 2021). Il modello di orientamento generativo, strettamente connesso all'approccio autobiografico, si configura come un metodo di intervento mirato a favorire l'*empowerment* individuale e la capacità di compiere scelte consapevoli per realizzare un progetto di vita in linea con le proprie aspirazioni. Questo percorso, che non segue un andamento lineare, prevede momenti di disorientamento e caos, ma punta al rafforzamento personale (*self-empowerment*) e al raggiungimento di un nuovo equilibrio all'interno della complessità della contemporaneità (Marigliano et al, 2023). L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato un significativo interesse delle donne verso queste discipline, coinvolgendo partecipanti di diverse fasce d'età ed etnie. Attraverso un questionario articolato, è stato possibile raccogliere percezioni ed esperienze relative alle abilità acquisite, alla sicurezza personale e al benessere emotivo. I risultati hanno dimostrato come le arti marziali possano influire positivamente sull'*empowerment* femminile, offrendo spunti per ulteriori interventi che puntano a rafforzare tali effetti (Hamilton, 2023). Un dato rilevante emerso riguarda la distribuzione delle partecipanti per fasce d'età: il gruppo più numeroso era costituito da donne tra i 35 e i 50 anni. Questa evidenza potrebbe riflettere una maggiore consapevolezza, in età adulta, dei benefici fisici e psicologici delle arti marziali, spesso percepite come strumenti per migliorare la propria condizione personale (D'Isanto et al, 2022). Tale consapevolezza si collega al principio generativo che valorizza l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come processo continuo di ridefinizione delle proprie capacità e relazioni con l'ambiente (Mannese, 2011). Il questionario ha rivelato anche il livello di autoconsapevolezza del campione: la maggior parte delle partecipanti si è descritta come “consapevole” della propria condizione psicologica. Tuttavia, una percentuale rilevante ha indicato sentimenti di “insicurezza” o “inquietudine”, evidenziando sfide emotive ancora presenti. Un aspetto interessante dell'analisi è stata la correlazione tra lo stato emotivo e la percezione delle proprie capacità fisiche e difensive. La relazione statisticamente significativa tra equilibrio emotivo e fiducia in sé stessi ($p = .004$) e tra sicurezza emotiva e capacità difensive ($p = .007$) sottolinea l'importanza di un approccio olistico nella pratica delle arti marziali. Questi risultati trovano un solido fondamento nel paradigma generativo, che considera l'educazione come un processo volto a generare nuove possibilità di azione e significato per l'individuo. Le arti marziali, in questa prospettiva, non sono solo strumenti tecnici, ma diventano spazi generativi in cui le donne possono sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e risorse interiori (Raiola, 2019). Le pratiche marziali si allineano così ai principi di un'educazione trasformativa, capace di rafforzare l'autonomia, la resilienza e l'autoefficacia delle partecipanti (Smith & Lee, 2023). Un altro elemento emerso riguarda il ruolo delle arti marziali nel contrastare gli stereotipi culturali limitanti. La pratica del *Karate* e del *Judo* ha contribuito a migliorare la percezione del proprio corpo e delle proprie abilità, offrendo alle donne strumenti per sfidare e superare le barriere culturali (Cowen et al, 2023). Questo aspetto è particolarmente

importante in un contesto sociale in cui la disuguaglianza di genere continua a rappresentare una sfida non ancora risolta definitivamente. L'importanza di sviluppare protocolli di allenamento specifici per le donne risiede nella capacità di queste discipline di favorire non solo il benessere fisico, ma anche una maggiore autostima, fiducia e senso di appartenenza. Questi risultati sono coerenti con le evidenze della letteratura, che sottolineano i benefici psicologici e sociali delle arti marziali per i praticanti di ogni età e genere (Gerding et al, 2023). Il paradigma della pedagogia generativa ha fornito il quadro teorico per interpretare i risultati di questo studio, evidenziando come le arti marziali possano operare come strumenti formativi e trasformativi. Attraverso pratiche che integrano corpo, mente ed emozioni, le donne non solo migliorano la propria sicurezza personale e resilienza emotiva, ma scoprono anche nuove possibilità per affermare la propria autonomia e superare le disuguaglianze educative e sociali.

CONCLUSIONI

Lo studio ha confermato che le arti marziali, in particolare il *Judo* e il *Karate*, rappresentano strumenti potenti per elevare i livelli di *empowerment* femminile e contrastare le conseguenze delle povertà educative. Attraverso protocolli di allenamento specificamente progettati, che integrano aspetti fisici, psicologici e relazionali, le partecipanti hanno sperimentato miglioramenti fondamentali non solo nello sviluppo di abilità tecniche e fisiche, ma anche nella crescita personale, emotiva e sociale. Questi risultati riflettono la capacità delle arti marziali di operare come spazi generativi, in linea con il paradigma della pedagogia generativa, che concepisce l'educazione come un processo di trasformazione e costruzione di significati, in grado di valorizzare le potenzialità individuali. I miglioramenti riscontrati includono un incremento della forza fisica, della resistenza, della coordinazione e, soprattutto, un maggiore autocontrollo. Le partecipanti hanno acquisito una consapevolezza più profonda delle proprie competenze, traducendosi in un aumento dell'autostima e della fiducia nelle proprie capacità. In termini generativi, queste pratiche hanno permesso alle donne di ridefinire il proprio rapporto con sé stesse e con gli altri, promuovendo un *empowerment* autentico e duraturo. La disciplina intrinseca del *Karate* e del *Judo* ha contribuito a sviluppare una mentalità resiliente, in cui le sfide vengono percepite come opportunità di crescita personale piuttosto che come ostacoli insormontabili. La dimensione pedagogica generativa si manifesta anche nella capacità delle arti marziali di favorire non solo il miglioramento individuale, ma anche la costruzione di relazioni solide attraverso il confronto tecnico e relazionale. Questo approccio ha evidenziato come l'interazione con gli altri, mediata da regole condivise e dal rispetto reciproco, possa rafforzare la consapevolezza emotiva e relazionale delle partecipanti, contribuendo a superare i limiti imposti dalle povertà educative. Le arti marziali, tradizionalmente associate ai risultati agonistici e atletici, si rivelano quindi strumenti educativi poliedrici, capaci di promuovere un'azione trasformativa sia a livello individuale che sociale. Il miglioramento delle competenze e la consapevolezza di poter applicare efficacemente le abilità acquisite si sono dimostrati essenziali per contrastare i fenomeni disparitari. Questo è particolarmente rilevante nel contesto delle sfide educative e culturali odierne, in cui è necessario ampliare l'accesso delle donne a discipline che possano favorire lo sviluppo di una piena autonomia decisionale e fisica. I risultati raggiunti confermano e ampliano quanto già evidenziato da diverse ricerche internazionali come quelle di Jackson & Tarrant (2017) e Cushion & Jones (2014), i quali hanno identificato nelle pratiche marziali non solo il miglioramento delle competenze fisiche, ma anche una progressiva trasformazione dell'autopercezione, con un impatto positivo sull'autostima e sulla fiducia in sé. La dimensione pedagogica generativa adottata in questo studio introduce un'importante innovazione rispetto alle ricerche esistenti. Mentre la maggior parte degli studi esamina il potenziale delle arti marziali nel migliorare le competenze individuali, questo lavoro dimostra come esse possano anche favorire il cambiamento sociale, utilizzando la pedagogia generativa come strumento di trasformazione. Tale approccio risulta fondamentale per superare le limitazioni dei modelli tradizionali di *empowerment*, spesso focalizzati esclusivamente

sull'autosufficienza individuale. Le evidenze raccolte suggeriscono inoltre la necessità di integrare, anche in future applicazioni, metodologie di allenamento con un *focus* maggiore sugli aspetti emotivi emersi durante il percorso. In particolare, l'attenzione alla gestione delle emozioni e alla costruzione di relazioni positive potrebbe rappresentare una chiave per raggiungere un *empowerment* completo. Le arti marziali, grazie al loro carattere olistico, possono così contribuire al miglioramento del rapporto delle donne con il proprio corpo e con gli altri, rafforzando la loro resilienza e capacità di affrontare situazioni di *stress* e conflitto. Si auspica che questo studio possa rappresentare un punto di partenza per ricerche future che approfondiscano ulteriormente la relazione tra arti marziali ed *empowerment*. L'introduzione di programmi strutturati in contesti educativi e comunitari, come scuole e centri sociali, potrebbe ampliare l'impatto positivo di queste pratiche, influenzando non solo la crescita personale delle donne, ma anche il loro ruolo all'interno della società. In questa prospettiva, le arti marziali non sono solo strumenti per il miglioramento fisico, ma veri e propri agenti di trasformazione sociale, capaci di generare nuove possibilità di azione e significato per le partecipanti.

BIBLIOGRAFIA

- Altavilla, G., Aliberti, S., D'Elia, F. (2024). Assessment of Motor Performance and Self-Perceived Psychophysical Well-Being in Relation to Body Mass Index in Italian Adolescents. *Children*, 11(9), art. no. 1119.
- Bandara, N. A., Al-Anzi, S. M. F., & Zhdanova, A. (2024). Women's Empowerment and Mental Health: A Scoping Review. *Women*, 4(3), 277-289. <https://doi.org/10.3390/women4030021>
- Chyu, M.-C., Dagda, R. Y., Doctolero, S., Chaung, E., Von Bergen, V., Zhang, Y., Shen, C.-L. (2012). Effect of martial arts exercise on body composition, bone biomarkers, and quality of life in overweight premenopausal women. *Medicine And Science In Sports And Exercise*, 44, 270.
- Cowen, S., Kemp, J., Arden, C., Thornton, J., Kendra Rio, E., Bruder, A., Mosler, B., Patterson, B., Haberfield, M., Roughhead, E., Hart, H., To, L., Neufeld, S., Mazahir, N., & Crossley, K. (2023). Sport and exercise medicine/physiotherapy publishing has a gender/sex equity problem: We need action now! *British Journal of Sports Medicine*, 57, 401–407. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106055.10>.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2014). Coaching and pedagogy in sport: The impact of coaching on athlete learning and development. *Sport, Education and Society*, 19(2), 216-238. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.875827>
- D'isanto T., Altavilla G., Esposito G., D'elia F., Raiola G. (2022a). Heuristic Learning and Sport: Theoretical Lines and Operational Proposals. *Encyclopaideia*, 26(64), 69 - 80. DOI: 10.6092/issn.1825-8670/14237.
- D'isanto T., Aliberti S., Altavilla G., Esposito G., D'Elia F. (2022b). Heuristic Learning as a Method for Improving Students' Teamwork Skills in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), art. no. 12596. DOI: 10.3390/ijerph191912596.
- Esposito, G., Di Domenico, F., Ceruso, R., Aliberti, S., Raiola, G. (2024). *Perceptions/opinions about the formation of the bachelor program in exercise and sports science by students aimed at the new professional profile of the basic kinesiologist*. Sport Sciences for Health, DOI: 10.1007/s11332-023-01139-8.
- Esposito, G., Ceruso, R., Aliberti, S., Raiola, G. (2024). Ecological-Dynamic Approach vs. Traditional Prescriptive Approach in Improving Technical Skills of Young Soccer Players. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 9(3), 162. DOI: 10.3390/jfmk9030162.
- Gerding, T., & Hughes, D. (2023). *Fighting Gender Stereotypes: Women's Participation in Martial Arts*.
- Jackson, S., & Tarrant, M. (2017). The role of martial arts in the development of self-esteem and personal empowerment in women. *Journal of Sport and Social Issues*, 41(5), 421-440. <https://doi.org/10.1177/0193723517714960>

Journal of Gender Studies in Sports and Physical Activity, 17(3), 235-248.

<https://doi.org/10.1016/j.jgs.2023.03.011>

Hamilton, J. (2023). *Breaking Barriers: Gender, Empowerment, and Women's Mixed Martial Arts*. UC Riverside. ProQuest ID: Hamilton_ucr_0032D_15440. Merritt ID: ark:/13030/m50h3z1q. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/9hj2909m>

Harms, M.B., & Garrett-Ruffin, S.D. (2023). "Disrupting links between poverty, chronic stress, and educational inequality." *npj Science of Learning*.

Jaiyeola, A.O., Bayat, A. (2019). "Poverty and inequality in Nigeria: Patterns and policy implications". *International Journal of Education and Evaluation*, 9(9).

Mannese, E. (2009). La pedagogia tra esistenzialismo e clinica della formazione. In AA.VV., *Quaderni del Dipartimento 2008-2009* (pp. 297-303). Lecce: Pensa Editore. ISBN: 9788861521049.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.

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

Marigliano, R., Mannese, E., Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL - Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 20(43). <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>

Nichols, A., Davies, C. (2023). Empowering Women through Martial Arts: Gender, Transformative Learning, and the Fight for Justice. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 12(1), 66-85. DOI: 10.18356/ijtdc.v12i1.738.

Peterson, N.A., Zimmerman, M.A. (2021). Understanding and Measuring Empowerment in Community Settings: Current Research and Future Directions. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 249-262.

Raiola G. (2015). Sport skills and mental health. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10 (Specialissue), S369 - S376. DOI: 10.14198/jhse.2015.10.Proc1.27.

Raiola G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17 (236), 2239 – 2243. DOI: 10.7752/jpes.2017.s5236.

Raiola G. (2019). Survey on exercise and sport sciences in Italy. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14 (Proc4), pp. S1163 - S1168. DOI: 10.14198/jhse.2019.14.Proc4.81.

Raiola G., D'Isanto T., Di Domenico F., D'Elia F. (2022). *Effect of Teaching Methods on Motor Efficiency, Perceptions and Awareness in Children*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (16), art. no. 10287. DOI: 10.3390/ijerph191610287.

Rasmussen, K., Dufur, M. J., Cope, M. R., and Pierce, H. (2021). *Gender marginalization in sports participation through advertising: the case of Nike*. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18:7759. DOI: 10.3390/ijerph18157759.

Sannicandro, I., Esposito, G., D'onofrio, R., Giacomo, C. (2024). The Effects of Fatigue on Landing Performance in Young Female Soccer Players. *Physical Education Theory and Methodology*, 24 (2), 254-262.

Smith, J., & Lee, A. (2023). The Impact of Martial Arts on Self-Esteem and Confidence in Female Practitioners. *Journal of Sports Psychology*, 15(2), 123-134.

Suryanarayana, M.H., & Das, P. (2014). "Measuring poverty through the Multidimensional Poverty Index (MPI)". Oxford Poverty and Human Development Initiative.

Thompson ME. (2023). Empowerment Through Feminist Self-Defense: The IMPACT Lasts. *Violence Against Women*, 29(14), 2915-2940. DOI: 10.1177/10778012231197576. Epub 2023 Aug 30. PMID: 37644854.

Wilkinson, M. (2023). Martial Arts Participation, Aggression, and Self-Control: An Examination of the "Gentle Arts". *Journal of Amateur Sport*, 9(1). <https://doi.org/10.17161/jas.v9i1.18706>

Wallerstein, N. (2019). Empowerment and Health: The Theory and Practice of Community Change. *Social Science & Medicine*, 240, 112528

Intersezioni generative tra meritocrazia e transdisciplinarietà.
Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico delle Comunità Pensanti

Generative overlaps between meritocracy and transdisciplinarity.
From the historical dimension to the pedagogical engagement of thinking
communities

Maria Grazia Lombardi

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

ABSTRACT

Attraverso il Paradigma delle Pedagogia Generativa, il presente contributo analizza l'intersezione tra meritocrazia e transdisciplinarietà.

Dopo una riflessione storica sulle origini del costrutto di transdisciplinarietà, condotta mediante l'analisi della Carta della transdisciplinarietà, l'analisi prosegue attraverso la categoria semantica ed interpretativa della "Democrazia della Conoscenza" intesa come principio costitutivo delle Comunità Pensanti. L'obiettivo è quello di fornire una indagine critica intorno alle derive dell'umano, qui interpretate attraverso il paradosso del principio di meritocrazia dell'*Homo Oeconomicus*²¹ a cui la Pedagogia Generativa oppone l'impegno pedagogico per le Comunità Pensanti dell'*Homo Generativus*.

ABSTRACT

Using the paradigm of generative pedagogy, this article analyzes the intersection between meritocracy and transdisciplinarity.

After a historical reflection on the origins of the construct of transdisciplinarity, carried out through the analysis of the Charter of Transdisciplinarity, the analysis continues through the semantic and interpretative category of the "democracy of knowledge", understood as a constitutive principle of communities of thought. The aim is to provide a critical examination of human drift, here interpreted through the paradox of the principle of the meritocracy of *homo oeconomicus*, which generative pedagogy counters with the pedagogical commitment to the thinking communities of *homo generativus*.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Meritocrazia; Transdisciplinarietà; Generatività; Democrazia

Meritocracy; Transdisciplinarity; Generativity; Democracy

²¹ Dal punto di vista storico la nascita del termine non è delineata in maniera specifica; come scrive Caruso (2012): probabilmente la prima volta che compare l'espressione *homo oeconomicus* nel senso neoclassico del termine è in Alfred Marshall nella Lezione inaugurale del corso di economia a Cambridge del 1885.

INTRODUZIONE

Il termine transdisciplinarietà, coniato da Jean Piaget nel 1963²², troverà una vera e propria sistematizzazione concettuale ed epistemologica nei lavori di Erich Jantsch²³ e di Edgar Morin.

Sarà poi il 1994 a sancire, in Portogallo, la firma di un documento sulla Transdisciplinarietà da parte di un gruppo di studiosi, tra cui il fisico teorico Basarab Nicolescu, lo scrittore, pittore e illustratore Lima De Freitas e l'intellettuale che ci ha indicato l'orizzonte di un nuovo umanesimo planetario, Edgar Morin. Studiosi, intellettuali e uomini di cultura appartenenti a contesti differenti che evidenziano la necessità di fondare, attraverso la Carta della Transdisciplinarietà, una sorta di Manifesto interpretato come un nuovo paradigma di conoscenza per affrontare i cambiamenti del contesto contemporaneo ed analizzare la complessità dei sistemi, primo fra tutti il sistema educativo del sapere. Come scrive Bambara (2014) nella traduzione del Manifesto “fin dal suo esordio la transdisciplinarietà è associata alla questione educativa; più precisamente è una risposta all'esigenza di una riorganizzazione – se non una vera e propria rivoluzione – del sistema educativo del sapere come conseguenza necessaria e auspicabile della riforma paradigmatica della cultura e della conoscenza iniziata agli albori del XX secolo, con la rivoluzione quantistica e la rivoluzione informatica, ancora in piena attuazione” (Bambara, 2014 pag.8).

L'attualità pedagogica del Manifesto è rinvenibile, oltre che nella sua articolazione scientifica e metodologica, nelle parole con cui il fisico teorico Basarab Nicolescu conclude la sua introduzione: “lo dedico agli uomini e alle donne che credono ancora, malgrado tutto e contro tutto, al di là di ogni dogma e di ogni ideologia, a un progetto di avvenire” (Bambara, 2014 pag.18).

C'è in questo progetto di avvenire tutta la responsabilità educativa delle Comunità Pensanti che agiscono attraverso la *coscienziosità critica della memoria storica* (Lombardi, 2020) che consente all'uomo di interpretare se stesso nel presente, leggendo il passato per poter progettare il futuro. Una prospettiva che, in opposizione al *presentismo*, non solo non fa tabula rasa del passato ma annulla qualunque visione deterministica.

Nella dedica al manifesto c'è dunque quella intersezione generativa tra meritocrazia e transdisciplinarietà che può guidare i processi di costruzione di conoscenza e di pensiero delle Comunità Pensanti, quella forza Generativa di una Pedagogia nella quale l'Uomo ritorna ad essere Fine e non mezzo.

La transdisciplinarietà annienta il dualismo, la frammentarietà, la dicotomia tra soggetto e oggetto. Anzi muovendo proprio dalla dicotomia dello scientismo - che Basarab Nicolescu analizza tra *grandezza e decadenza*, tra conoscenza soggettiva e conoscenza oggettiva – la transdisciplinarietà evidenzia in quei limiti, di storica presenza, la tendenza dell'uomo a divenire “uomo-oggetto che ha come scopo l'autodistruzione. L'essere umano diventa oggetto; oggetto di sfruttamento dell'uomo sull'uomo, oggetto di sperimentazione di ideologie che si auto-proclamano scientifiche, oggetto di studi scientifici, per essere sezionato, formato, manipolato” (Bambara, 2014 pag.18).

Superando questa logica binaria i ricercatori transdisciplinari rimettono al centro la dimensione dell'Umano in una realtà che, come ci insegna Husserl, si caratterizza per diversi livelli di percezione da parte del soggetto che osserva, una realtà multidimensionale che consente all'uomo di trovare il suo posto nel mondo, co-costruendo processi intersoggettivi di conoscenza e di significato.

²² Il termine compare per la prima volta, come scrive Bambara “nell'ambito di un programma di studio per il Centro di ricerca e di indagine sull'educazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico” (Bambara, 2014,p.7).

²³ Jantsch E.(1972), *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*, OECD.

LA DEMOCRAZIA DELLA CONOSCENZA TRA NATURA E CULTURA

Ecco allora che nel presente contributo il termine transdisciplinarietà sarà letto ed interpretato in ottica Generativa attraverso la prospettiva della “Democrazia della Conoscenza” intesa come principio costitutivo delle Comunità Pensanti. In questa dinamica interpretativa il nesso Natura-cultura di impianto generativo ritrova una interconnessione con il modello transdisciplinare della Natura.

Se, infatti, nell’ottica della generatività pedagogica l’impianto epistemologico muove da Platone attraversando Husserl, Dewey, Binswanger, Erikson, Bateson, Morin, Maturana, Balducci, Sen, Greenspan, Bach-y-Rita, Merzernich, Doidge, Varela, Dunbar, Nussbaum, Noë, le diverse aree di sapere si strutturano attraverso il principio della transdisciplinarietà tra filosofia e fenomenologia (Dewey, Husserl), psichiatria e psicologia (Binswanger, Erikson, Greenspan), antropologia e ricerche sulla dimensione sociale delle specie (Bateson, Dunbar), neuroscienze, neuroplasticità, filosofia della mente e studi sulla percezione (Bach-y-Rita, Merzernich, Doidge, Noë), biologia e Teoria dei Sistemi (Maturana, Varela, Morin), studi sull’etica economia e politica (Balducci, Sen, Nussbaum). Analizzare la democrazia della conoscenza tra natura e cultura impone operare, sin da subito, una chiarificazione concettuale intorno ai termini interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e transdisciplinarietà, spesso utilizzati come sinonimi. Se, infatti, come sottolinea Nicolescu

la multidisciplinarietà concerne lo studio di un oggetto di una singola disciplina all’interno di più discipline diverse allo stesso tempo [...]. L’interdisciplinarietà risponde ad un’esigenza differente della conoscenza. Riguarda il trasferimento di metodi da una disciplina all’altra (...) La transdisciplinarietà attiene invece – come indica il suffisso *trans* – a ciò che è insieme *dentro* le singole discipline, attraverso le differenti discipline e *al di là* di tutte le discipline. La sua finalità è la comprensione del mondo presente, di cui uno degli imperativi è *la comprensione del mondo presente*, di cui uno degli imperativi è l’unità della conoscenza (Bambara 2014, pp. 53-54).

Emerge in tutta la sua pregnanza transdisciplinare il dominio *Generativo* del costruito di conoscenza che estendendosi oltre la tradizionale acquisizione di contenuti disciplinari “include la comprensione di come i soggetti apprendono, come si sviluppano cognitivamente, emotivamente, affettivamente, e come le interazioni sociali e culturali influenzano l’educazione. Questo dominio richiede una costante integrazione di teorie e pratiche da ambiti disciplinari diversi” (Mannese, 2020, p.89).

Quella dimensione transdisciplinare dei processi di co-costruzione capace di reinterpretare le categorie dell’apprendimento e della conoscenza come non-luogo del cambiamento formativo.

In questa prospettiva la Generatività Pedagogica *nel Sistema-Mondo* analizza i processi di conoscenza tra *Natura e Cultura*.

Quando la Pedagogia Generativa interpreta l’interconnessione tra natura e cultura ne evidenzia lo stretto legame mettendo in luce come la visione della natura in uno specifico momento storico attraversi tutti i domini di conoscenza orientandoli e guidandoli in un percorso complesso e articolato. La pedagogia Generativa accogliendo il modello transdisciplinare della realtà ci restituisce una idea di natura caratterizzata da una struttura *temaria* che contiene in sé tre aspetti “natura oggettiva, natura soggettiva e transnatura e si definisce come *natura vivente* [...]. In verità l’espressione natura vivente è un pleonasma perché il termine natura è intimamente legato a quello di nascita. La natura vivente è la matrice di auto-nascita dell’uomo”. La natura non può dunque essere interpretata se non nella relazione con l’Umano che è sempre, come ci insegna Morin, 100% natura e 100% cultura.

Il principio di Generatività stabilisce un legame profondo tra l’essere umano e la Natura, sottolineando i limiti umani nonché la loro intrinseca appartenenza alla volontà di vita che pervade la specie. L’esistenza umana si snoda tra i poli di vita e morte, nella consapevolezza della finitezza ma con uno sguardo fiducioso verso il futuro. L’approccio umano alla Natura richiama quello greco, nel quale il soggetto, privo di potere autonomo, deve integrarsi nell’armonia del creato, lungo un percorso che valorizza la comunità e le

relazioni attraverso cui si ottiene riconoscimento. L'identità emerge dal rapporto con l'altro. È dall'interazione reciproca che scaturisce l'essenza dell'individuo (Mannese 2023, p.47).

IL PARADOSSO DEL PRINCIPIO DI MERITOCRAZIA: DALL' *HOMO OECOMICUS*²⁴ ALL' *HOMO GENERATIVUS*

La democrazia della conoscenza tra natura e cultura, così come precedentemente descritta, ci induce ad una riflessione pedagogica fondata sul superamento del paradosso del principio di meritocrazia. Tale paradosso tipico dell'*Homo Oeconomicus* determina un aumento delle disuguaglianze poiché costituisce una forma di povertà educativa secondaria (Mannese & Lombardi, 2023) a cui la Pedagogia Generativa oppone l'impegno pedagogico per le Comunità Pensanti dell'*Homo Generativus*.

Il concetto di meritocrazia rinvia ad una prospettiva secondo la quale le posizioni sociali non vengono attribuite per privilegio di nascita, ma sono acquisite grazie alle capacità individuali (Bobbio et. al, 2004). Tale principio è espresso con chiarezza nell'art.6 della Dichiarazione del 1789, secondo cui i cittadini "sono ugualmente ammissibili a tutte le dignità, posti e impieghi pubblici, secondo la loro capacità e senz'altra distinzione che quella delle loro virtù e del loro ingegno" (Bobbio et. al, 2004, p. 564). Tuttavia, la nozione di meritocrazia apre ampie controversie.

Un aspetto significativo su cui riflette il sociologo e studioso Michael Young, riguarda la contraddizione di alcune linee di tendenza e di approccio al concetto di meritocrazia. Contraddizioni che aprono ad una riflessione pedagogica sui paradossi della meritocrazia non solo nella sua struttura concettuale ma anche e soprattutto nella dimensione agita.

In un libro del 1958 intitolato "L'avvento della meritocrazia" Young descrive l'Inghilterra del 2033 come una società nella quale si realizza a pieno l'accettazione del principio del merito: tutte le barriere sociali crollano e tutti hanno davvero un'uguale opportunità di raggiungere il successo. Tuttavia, ciò non condurrebbe, secondo il filosofo, ad un trionfo assoluto. Al contrario, l'avvento di una totale meritocrazia produrrebbe "da una parte una élite arrogante, perché consapevole del proprio merito, dall'altra una massa passiva e demoralizzata, senza attenuanti per la propria situazione deprivata e senza alcun fondamento per una protesta radicale" (Bobbio et. al, 2004, p. 564).

Come ricorda il filosofo Sendel (2021), in questa logica, il merito diviene una sorta di tirannia o una regola ingiusta. Nel tentativo di realizzare l'ideale meritocratico, si promuovono sentimenti morali di tracotanza per coloro che emergono grazie al proprio talento, che li spinge a compiacersi troppo del proprio successo, e sentimenti di umiliazione e risentimento per coloro che, invece, non riescono a raggiungere il successo e che, per tale motivo, giungono a maturare una consapevolezza demoralizzante di sé come individui privi di talento. Nelle riflessioni dei due autori emerge un lato oscuro, una deriva dell'ideale meritocratico che conduce all'indebolimento del tessuto sociale nelle sue azioni solidali, empatiche e di cura del progetto di vita della persona a vantaggio di un individualismo sfrenato votato alla sovrapprestazione, alla competitività e alla performatività.

Emergono in tutta la loro compiutezza le caratteristiche dell'*Homo Oeconomicus* che, negli studi di Mill, sebbene non compaia mai come termine specifico, è ben descritto: "l'economia politica non considera la natura umana nel suo insieme così come è modificata dallo stato sociale e non considera la condotta complessiva dell'uomo in società [...] considera il genere umano come occupato soltanto ad acquisire e consumare ricchezza [...] l'uomo soltanto come un essere che desidera possedere ricchezza, e che è capace di giudicare l'efficacia comparata dei mezzi per ottenere questo fine" (Mill, 1844 pp. 137-138).

²⁴ Dal punto di vista storico la nascita del termine non è delineata in maniera specifica; come scrive Caruso (2012): probabilmente la prima volta che compare l'espressione *homo oeconomicus* nel senso neoclassico del termine è in Alfred Marshall nella Lezione inaugurale del corso di economia a Cambridge del 1885.

Riprendendo la lezione di Morin che ci invita “ad abbandonare la visione unilaterale che definisce l’essere umano a partire dalla razionalità (*homo sapiens*), dalla tecnica (*homo faber*), dalle attività utilitaristiche (*homo economicus*), dagli obblighi della vita quotidiana (*homo prosaicus*)” (Morin, 2001, p.59).

A tale fenomeno si accosta inevitabilmente un aumento delle disuguaglianze che, in tale riflessione, sono l’esito di una distorsione della dimensione morale dell’ideale meritocratico che, in ultima analisi, conduce ad uno svilimento della dignità umana. In tal senso, il tema del merito si lega di certo all’autorealizzazione che, tuttavia, necessita di ritrovare il suo punto di incontro con la persona, la sua dignità e la stima sociale la cui cura costituisce un argine alle derive della contemporaneità. In questa condizione in cui l’alienazione alle logiche performanti viene avvolta da una fittizia forma di autodeterminazione, la persona diviene mero mezzo per il profitto, per rispondere all’imperativo economico contemporaneo. L’autenticità e l’unicità della Persona nella sua dimensione intima e intrinsecamente umana viene quotidianamente assopita e asservita ad un unico fine economico, i cui esiti inaspriscono fenomeni di diseguaglianza e isolamento individuale. Questa nozione di meritocrazia, letta ed interpretata attraverso la lente della Pedagogia Generativa, costituisce una forma di povertà educativa secondaria (Mannese & Lombardi, 2023). Esse costituiscono “il risultato di una disconnessione tra natura e cultura, evidenziando la necessità di riconsiderare ed interpretare queste povertà come contraddizioni fondamentali dell’esperienza umana” (Mannese, 2023, p.205). In particolare, le povertà educative secondarie riflettono “un degrado del pensiero critico e della capacità di scelta, nonché una visione strumentale dell’educazione incentrata su abilità e competenze. Questa visione rischia di sacrificare il valore del pensiero generativo a favore di approcci più tecnocratici” (Mannese, 2023, p. 205), votati ad un progressivo indebolimento delle capacità più autentiche dell’Uomo. Pertanto, il lato oscuro della meritocrazia cela il rischio di rimarcare e reiterare condizioni di contraddizione dell’esperienza umana nelle quali la supremazia della performatività che accompagna questo processo, ricorrendo all’inganno della libertà garantita e del successo appagante, finisce con l’assopire l’azione individuale per sostituirsi ad essa.

CONCLUSIONI

Con l’obiettivo di “partire dall’uomo per tornare all’uomo”, la prospettiva della Pedagogia Generativa introdotta da Mannese (2011, 2016, 2019, 2021, 2023), ci fornisce un approccio al tema che intende restituire centralità all’umano e alle fondamenta umane che lo caratterizzano. Attraverso gli studi sulla neuroplasticità (Merzenich, 2013; Doidge, 2007), il paradigma della Generatività Pedagogica pone l’accento sulla dimensione dinamico-plastica, generativa e trasformativa dell’essere umano e da essa mira a promuovere azioni educativo-formative di cura e valorizzazione dell’unicità dei Talenti, desideri, vocazioni, aspirazioni propri della Persona. Tale prospettiva si discosta da un approccio atomizzante e meramente economicistico del valore dell’umano per supportare lo stesso verso la consapevolezza delle proprie potenzialità e la costruzione di conoscenza autentica e pensiero generativo. È in questa direzione che si sostanzia la possibilità concreta per il soggetto di tornare ad essere fine e non più mezzo. Altresì, è con il medesimo approccio teorico-pratico che si pongono le basi culturali necessarie al superamento della meritocrazia quale forma di povertà educativa secondaria. Pertanto, l’autorealizzazione individuale cessa di essere interpretata nella sua valenza utilitaria per tornare ad essere espressione dell’unicità e potenzialità dei singoli. Si tratta di un cambio di rotta che restituisce valenza pedagogico-generativa alla nozione di meritocrazia e ne prospetta un rinnovamento che trova il suo nucleo fondamentale nel concetto di Talento Generativo. Il Talento Generativo “rappresenta la fusione tra le disposizioni innate e le capacità acquisite” (Mannese, 2023, p. 154) ed implica un processo generativo di autorealizzazione mediante il quale il soggetto ritorna ad essere il fine del proprio progetto di vita, si svincola dalle dinamiche legate alla mera performance e competizione per co-costruire azioni solidali di argine alle derive della crisi contemporanea. In questo senso, la meritocrazia assurge alla sua dimensione generativa rispondendo alla sfida delle

povertà educative e delle ineguaglianze della società che il paradigma della Pedagogia Generativa accoglie e tenta di affrontare nella loro complessità e multiformità.

BIBLIOGRAFIA

- Bambara, E. (Ed.) (2014). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Armando Siciliano Editore.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (2004). *Dizionario di Politica*. Milano: UTET.
- Caruso, S. (2012). *Homo oeconomicus. Paradigma, critiche, revisioni*. Firenze University Press.
- Doidge, M. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Jantsch E. (1972). *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*. OECD.
- Lombardi, M. G. (2021). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*. Francesco D'Amato.
- Lombardi, M. G. (2024). Povertà educative e Comunità Pensanti: le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 4-5.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. Parnassus Publishing.
- Mill, J.S. (1844). On the Definition of Political Economy. In J.M. Robson (Ed), *Collected Works*, 33 voll, 1963-1991, vol. IV.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sandel, M. J. (2021). *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano: Feltrinelli.

Tornare a Pensarsi Umani per affrontare la sfida delle povertà educative

Returning to Thinking Humans to meet the challenge of educational poverty

Raffaella Marigliano

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

ABSTRACT

Con il presente elaborato si intende riflettere sul tema delle povertà educative e delle ineguaglianze attraverso la lente della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2021, 2023) e in riferimento agli attuali fenomeni socio-economici del nostro paese. Le povertà educative allertano sulla necessità di ricorrere ad un nuovo paradigma culturale in grado di realizzare processi educativi e formativi di controtendenza e di orientare gli stessi verso nuove categorie di riferimento che includano categorie quali la cura, la dinamicità, la metaforizzazione e la latenza. La riscoperta dell'Umano, nell'epoca del continuo mutamento necessita di un solido rinnovamento epistemologico della pedagogia che, in quanto scienza dell'uomo, possiede la responsabilità di fornire una risposta adeguata all'emergenza posta in essere dalle povertà educative e dalle emergenti forme di ineguaglianze. La riflessione, oggetto del presente elaborato, intende analizzare attentamente la possibilità di trovare chiavi di lettura generative volte alla realizzazione di interventi che sappiano incrementare nell'uomo la consapevolezza di sé come individuo autopoietico, capace di pensiero critico e al contempo, favorire un incontro solidale con l'altro.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the issue of educational poverty and inequality through the lens of Generative Pedagogy (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2021, 2023) and with reference to the current socio-economic phenomena in our country. Educational poverty alerts to the need to resort-re to a new cultural paradigm capable of countering educational and training processes and orienting them toward new categories of reference that include categories such as care, dynamicality, metaphorization, and latency. The rediscovery of the Human in the age of continuous change necessitates a solid epistemological renewal of pedagogy, which, as the science of man, possesses the responsibility to provide an adequate response to the emergency posed by educational poverty and emerging forms of inequality. The reflection, which is the subject of this paper, intends to analyze attentively the possibility of finding generative keys aimed at the implementation of interventions that know how to increase in man the awareness of himself as an autopoietic individual, capable of critical thinking and at the same time, foster a solidary encounter with the other.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Povertà educative; orizzonte; generatività; orientamento

INTRODUZIONE

Il rapporto Censis 2024 ha recentemente pubblicato la 58° edizione sulla situazione sociale del Paese interpretando i più significativi fenomeni socio-economici della nostra penisola. Da questo rapporto, con i suoi innumerevoli spunti di riflessione, si evince un intento ben preciso: esortare il paese e le istituzioni che lo governano a ritrovare la via della crescita mediante la capacità di aprirsi al nuovo (Censis, 2024). Come si può leggere nel rapporto:

In un Paese che sente l'affanno del rimettersi in movimento, che rimette in gioco le sue dimensioni intermedie, che depotenzia le spinte imitative, che prova a muovere l'acqua non solo per galleggiare e sopravvivere, ma anche per muoversi in nuove direzioni, resta l'antico vizio di una scarsità di direzione, di un'assenza di traguardi e di coraggio per affermarli. È faticoso dare direzione allo sviluppo, immaginare una rotta e seguire una tabella di navigazione [...] Lo sviluppo economico, sociale e del benessere personale matura e diviene concreto nelle società capaci di aprirsi al nuovo, di spezzare il recinto, di esplorare nuovi confini, di accogliere nuovi innesti, di correre nuovi pericoli [...] (CENSIS, 2024).

L'indagine evidenzia la necessità di compiere un salto decisivo che consenta di superare l'inerzia, l'aporia, la stagnazione odierna per proiettarsi verso nuove possibilità di mobilità, di avanzamento, di promozione individuale senza la quale una società rischia di ripiegarsi su se stessa (Censis, 2024, pp. XI – XX). Il tema sollevato dal Centro Studi Investimenti Sociali chiama in causa le responsabilità proprie delle istituzioni, tra cui certamente del mondo dell'educazione e della formazione da cui si rende necessario avviare un cambio di rotta che accolga anche il rischio e l'incertezza. In tale direzione si muove la prospettiva innovativa della Pedagogia Generativa, teorizzata da Mannese (2011, 2016, 2019, 2021, 2023). Questo perché fra i diversi studi e ambiti di applicazione che fondano l'identità epistemologica della Pedagogia Generativa, le neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Merzenich, 2013; Siegel, 2013; Noë, 2010), grazie alla scoperta della Plasticità Cerebrale, ci pongono dinanzi alla consapevolezza che l'essere umano è un soggetto culturalmente modificabile (Doidge, 2007; 2014) e che la condizione umana è una "creazione continua" (Mannese, 2016), unica ed aperta a un futuro di potenzialità inesplorate (Mannese, 2023). La varietà del nostro patrimonio mentale e biologico, la complessità del nostro pensiero e del nostro linguaggio ci "apre l'accesso a uno spettro di possibilità eterogenee, molteplici, disparate, potenzialmente illimitate, di cui in ogni caso non si scorge alcun indizio di un prossimo esaurimento" (Mannese, 2016, p.14). È in tale direzione che si rende possibile accompagnare la società oltre la stagnazione, verso l'Orizzonte (Mannese, 2023). Questo assunto di partenza diviene fondamentale affinché sia possibile mettere in campo azioni educative e formative capaci di affrontare la sfida delle povertà educative e delle ineguaglianze.

UNA LETTURA GENERATIVA DELLE POVERTÀ EDUCATIVE

Il fenomeno delle povertà educative è certamente un fenomeno multidimensionale che coinvolge svariati fattori quali la mancata acquisizione dei bisogni primari essenziali, l'accessibilità, la qualità dell'offerta educativa e i livelli di partecipazione ad alcune attività culturali e sociali (Mannese & Lombardi, 2024). A queste si legano il fenomeno dell'abbandono scolastico che, secondo gli ultimi dati del Rapporto Svimez (2024, p.96), è particolarmente diffuso al Sud (17,4%) e nelle Isole (20,6%), mentre nel Centro-Nord si attesta al di sotto del dato nazionale (14,6% per il Centro e 15,6% per Nord-Est e Nord-Ovest), e la scarsità delle competenze culturali e alfabetiche che si registra nel nostro

paese. I dati dell'ultimo rapporto Censis (2024) mostrano una condizione di ignoranza diffusa destinata a perpetuarsi anche nel prossimo futuro, e pertanto, allertano sul problema di una cittadinanza culturale ancora al di là da venire. Si tratta di una tendenza confermata anche dagli ultimi dati del rapporto PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) dell'OCSE, che analizza le competenze dai 16 ai 65 anni in tre aree chiave: alfabetizzazione (literacy), calcolo (numeracy) e problem solving adattivo. I dati che emergono dal rapporto pongono il nostro paese agli ultimi posti delle classifiche internazionali e ci restituiscono un quadro drammatico del nostro sistema d'istruzione. Come sottolinea il Rapporto, tale situazione diviene terreno fertile per la diffusione di convinzioni irrazionali, pregiudizi antiscientifici, stereotipi culturali (Svimez, 2024) che contribuiscono a generare o inasprire fenomeni di marginalizzazione e di ineguaglianze sociali.

In un panorama come quello descritto - ove ci si trova costantemente immersi in una miriade di informazioni caotica e disordinata, veicolata soprattutto dalla connessione con i nuovi media, i sistemi di intelligenza artificiale etc. - diviene urgente riuscire a difendersi dai tentativi manipolatori agenti. Come afferma Castaldi (2024, p.11) "il bombardamento di informazioni mediate dal digitale produce l'effetto implicito di ripiegare su scelte che richiedono un minore sforzo intellettuale". Ciò determina un crescente impoverimento delle capacità più riflessive dell'uomo, "con profonde implicazioni per il futuro di una società democratica" (Wolf, 2020, p.184). Per tale motivo occorre "vigilare sulla forma che prende il proprio pensare, affinché non sia solo ricettivo ma fundamentalmente esplorativo (Mortari, 2008, p. 56).

L'emergenza delle povertà educative, pertanto, racchiude in sé la necessità di rimettere al centro l'uomo e la sua capacità di "pensar-si Umano" nelle sue potenzialità autentiche: la capacità di leggere, di riflettere, di scegliere, di meditare etc. (Castaldi, 2024, p.11).

In tale direzione si muove la prospettiva della Pedagogia Generativa in quanto proposta culturale in grado di "partire dall'uomo per ritornare all'uomo" (Mannese, 2019), e volta ad attuare azioni educativo-formative utili a supportare l'Uomo verso un ritorno alla capacità riflessiva e critica del pensiero umano. In tal senso, l'Orientamento Generativo teorizzato da Mannese (2023) rappresenta la sfida pedagogica volta a contrastare le povertà educative mediante la promozione e lo sviluppo della facoltà di giudizio, del pensiero critico, attentivo/generativo con lo scopo ultimo di formare identità solide e responsabili. L'orientamento rappresenta un'importante pratica di 'prevenzione' primaria rispetto ai fenomeni sopracitati poiché agisce precocemente e, in tal modo, genera pensiero e conoscenza autentici. Tuttavia, le pratiche di orientamento finora messe in campo e le modalità di fruizione delle stesse risultano poco efficaci ed estremamente scoraggianti se si considera l'enorme potenziale e vantaggio che l'orientamento è in grado di offrire.

Recentemente è stata condotta una ricerca sulla qualità e la fruibilità dei servizi di orientamento da parte dell'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP, 2024) in collaborazione con Geo, Anvur e il Centro di Ateneo della Federico II. L'indagine ha coinvolto 3642 giovani 15-29enni e oltre 2700 servizi di orientamento tra Università, Centro per l'Impegno, Istituti di formazione e scuole secondarie di primo e secondo grado. L'indagine ha rivelato che i servizi di orientamento e l'insieme articolato di strumenti di orientamento oggetto di valutazione risultano fortemente frammentati e poco ancorati a stabili modelli culturali di riferimento. Inoltre, gli stessi appaiono poco attrattivi per i giovani. Infatti, una bella percentuale, il 38,2% afferma di non aver mai usufruito di un servizio di orientamento, con una percentuale ancora più alta (42%) nella fascia dei giovanissimi (15-17enni). Tra i motivi di questa scelta il 55,6% dichiara di "non averne avuto bisogno". Tuttavia, la stessa indagine evidenzia che ben il 57,3% degli stessi giovani sostiene di non avere le idee chiare su cosa "farà da grande" (INAPP, 2024). In altre parole, uno su due non sa cosa vuole fare da grande e potremmo dire, brancola nel buio. Questi dati certamente ci restituiscono importanti spunti di discussione su cui urgentemente si è chiamati a riflettere e ad agire. Il tema dell'Orientamento, così come i servizi e gli strumenti messi in campo per affrontarlo ed esplicitarlo, si intreccia con quello del Progetto di vita senza il quale la persona irrimediabilmente sprofonda in una condizione di disagio esistenziale, di "periferia del vivere" (Mannese, 2019). L'indagine ha rivelato che gli stessi giovani intendono sempre di più il lavoro come "progetto di vita e non più solo come strumento di guadagno",

mettendo al centro la qualità di vita. Essi sono alla ricerca di situazioni in cui possano esprimere se stessi dal punto di vista umano e professionale. In tal senso, diviene ancor più pregnante la necessità di concepire il lavoro nel suo valore formativo e generativo, ovvero come “spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo” (Mannese, 2019, p.43) in cui la persona possa realizzare se stessa nella sua pienezza. Attraverso la lente della prospettiva innovativa della Pedagogia Generativa, il lavoro e i sistemi organizzativi assumono un orientamento diretto ad attribuire centralità alla Persona e alla valorizzazione dei propri Talenti. Nello specifico, concepire il lavoro e i sistemi organizzativi come spazi generativi significa assumerli come luoghi dell’Umano nei quali poter attivare processi di formazione che abbiano alla base le categorie interpretative della Pedagogia Generativa quali la cura, la generatività umana, il desiderio, l’intenzionalità, lo stupore, l’empatia etc., tutte categorie che pongono al centro la persona nella sua totalità, latente e manifesta. Il sistema lavoro-organizzazione diviene, in tal senso, il luogo in cui viene posto in primo piano non tanto la produttività quanto la dimensione umana, il benessere personale che inevitabilmente diviene anche benessere organizzativo, lavorativo e sociale. In quest’ottica, il lavoro non è visto come un’attività meramente economica, ma un’attività umana fondamentale che coinvolge l’intera persona. Come ricorda Bruno Rossi,

l’obiettivo prioritario che ispira e sostiene l’elaborazione pedagogica e la correlata progettualità formativa non riguarda tanto l’efficienza tecnica, i risultati, la redditività e il fatturato, quanto in particolare la preservazione dell’anima del soggetto-al-lavoro, la tutela e la promozione della sua interiorità, la cura del suo bisogno di significato, la difesa della sua identità e integrità, la coltivazione della sua intelligenza emotiva e morale, con il convincimento che in ciò sta la possibilità per la persona di provare il piacere di lavorare, di lavorare meglio e, soprattutto di vivere meglio all’interno e al di fuori dell’organizzazione (2014, p.31).

Tuttavia, il richiamo alla dimensione generativa del lavoro e dei sistemi organizzativi a cui si è fatto riferimento, conduce la riflessione a fare un passo indietro per tornare nuovamente ai due temi centrali su cui il presente elaborato intende soffermare l’attenzione: l’orientamento e le povertà educative. In altre parole, occorre tenere ben salda la consapevolezza che il mondo del lavoro rappresenta sempre un approdo culturale, l’apice di un percorso ben strutturato e costruito con intenzionalità pedagogica che abbia inizio in fase precoce a scuola, in riferimento ai percorsi di maturazione delle scelte in età preadolescenziale (Mannese, 2019), per proseguire nelle successive fasi di crescita della persona. Per tale motivo, risulta fondamentale mettere in campo un’azione orientativa che si renda efficace e attrattiva per i giovani e soprattutto, aiuti loro al raggiungimento di una carriera lavorativa che rispecchi i propri Talenti e conduca alla realizzazione del proprio Progetto di vita. Orientamento-lavoro-progetto di vita divengono categorie fortemente connesse da un processo culturale i cui esiti possono essere positivi o meno a seconda della direzione che questo assume. Infatti, l’attuazione di processi di occidentalizzazione fondati sulla logica pervasiva della globalizzazione e del capitalismo, di processi di indebolimento del pensiero critico, della capacità di scelta e di una epistemologia strumentale, determina la diffusione di quelle che Mannese & Lombardi (2024) definiscono “povertà educative secondarie”, realtà nelle quali la Persona vive condizioni di inautenticità, di stagnazione. Le povertà educative secondarie mostrano chiaramente come le esperienze culturali modellino i circuiti neurali e influenzino la plasticità cerebrale. Pertanto, le abitudini negative incidono significativamente sul nostro sistema mente-cervello determinando meccanismi stagnanti e di omologazione (Mannese, 2023, p.150). Ecco che le povertà educative secondarie conducono verso derive esistenziali “che costituiscono un limite “ontologico” da superare, attraverso “un apprendimento significativo e duraturo, un orientamento profondo e un pensiero generativo, che abbia valore per la vita e che renda i soggetti, rispettivamente Persona e Comunità Pensanti, abilitando all’esercizio consapevole e libero della responsabilità della cittadinanza attiva” (Mannese, 2023, p.18). Solo ricorrendo ad azioni generative di apprendimento e orientamento volte ad aiutare l’Uomo a riconnettersi con la sua natura si può delineare un percorso di *cura*, pedagogicamente inteso, delle povertà educative.

CONCLUSIONI

Come si evince dai dati analizzati e discussi, il fenomeno delle povertà educative nelle sue svariate sfaccettature e nella sua complessità rappresenta certamente una realtà ancora ampiamente diffusa che desta preoccupazione per il futuro. Tale fenomeno, in maniera ancor più pregnante, richiede un cambiamento urgente. Come sottolineato anche dal Rapporto Svimez 2024, l'Italia è un Paese che necessita di proiettarsi verso il nuovo, di distaccarsi da ciò che sinora è stato tradizionalmente fatto per accogliere e promuovere azioni innovative. La Pedagogia Generativa con le ricerche, gli studi, e le azioni che la connotano, rappresenta un paradigma culturale che intende opporsi alle pratiche omologanti e stagnanti della società odierna per tornare “all’Umano”, all’autenticità dello stesso e da questo assunto, intende promuovere azioni di cambiamento, di trasformazione volte ad affrontare la sfida delle povertà educative e delle ineguaglianze. Per tale motivo, nell’ambito della prospettiva nasce e si sviluppa il Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (O.Ge.S.O) (Mannese, 2023), la cui realizzazione è al centro del programma di attività della Cattedra UNESCO dal titolo “Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality” di cui è Chair holder la prof.ssa Emiliana Mannese. Il Protocollo si serve degli impianti teorici che caratterizzano la Pedagogia Generativa per prospettare un’azione formativa di orientamento efficace (Mannese, 2019) che aiuti ciascun soggetto a ri-incontrarsi per scoprirsi Sistema-Mondo (Mannese, 2023), pensiero generativo e Talento in *costruzione* così da favorire il graduale passaggio da Atto a Potenza, da ciò che esso è a ciò che può diventare.

BIBLIOGRAFIA

- Castaldi, M. (2024). “Pensare” le povertà educative per generare percorsi di umanità, per ri-generare l’umano. *Attualità Pedagogiche*, 6(1), 7-14.
- Censis (2024). *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*. Milano: FrancoAngeli
- Doidge, M. (2007a). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Doidge, N. (2007b). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Viking.
- Inapp (2024). *Giovani senza bussola, uno su due non sa cosa vuol fare da grande*. <https://www.inapp.gov.it/>
- Lombardi, M.G. (2024). Editoriale. 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*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). Presentazione. Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 1-2.
- Mannese, E. (2024). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l’Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. California: Parnassus Publishing.
- Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.

Siegel, D. J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Svimez (2024). *L'Economia e la Società del mezzogiorno. Competitività e coesione: il tempo delle politiche*. Bologna: il Mulino.

Wolf, M. (2020). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Riflessioni sulle povertà educative da un punto di vista pedagogico: aspetti paradigmatici

Reflections on educational poverty from a pedagogical perspective: paradigmatic aspects

Maria Federica Paolozzi

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, federica.paolozzi@unisob.na.it

ABSTRACT

Nel presente contributo ci si propone di esplorare, da un punto di vista teorico/epistemologico, il tema della povertà educativa chiedendosi cosa significhi e quali risvolti comporti il sottoporlo allo sguardo pedagogico. Alla luce dei risultati delle ricerche, con particolare riferimento al Paradigma della Pedagogia generativa e a partire da un discorso epistemologico che fa capo alla teoria della complessità, emergono chiavi di lettura per interpretare la multidimensionalità del costrutto delle povertà educative che si condensano nell'affermazione di una razionalità generativa che integri diversi livelli e dimensioni della razionalità in termini dialogici e nel nesso teoria-prassi. In una cornice generale di senso in cui l'educazione e la formazione rafforzano il proprio legame con la politica e la società e la pedagogia si afferma come *scienza di confine* (Mannese, 2023).

ABSTRACT

In this article we aim to explore, from a theoretical/epistemological perspective, the topic of educational poverty by asking what it means and what implications it entails to subject it to the pedagogical gaze. In light of the research findings, with particular reference to the paradigm of generative pedagogy and an epistemological discourse that refers to complexity theory, keys to interpreting the multidimensionality of the construct of educational poorness emerge that are condensed in the assertion of a generative rationality that integrates different levels and dimensions of rationality in dialogical terms and in the theory-praxis nexus. In a general framework of meaning in which education and training strengthen their link with politics and society and pedagogy is affirmed as a boundary science (Mannese, 2023).

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Povertà educative; Generatività; Ecologizzazione del pensiero; Pensiero poetico

Educational poverty; Generativity; Ecologizing thinking; Poetic thinking

INTRODUZIONE

Il costrutto della povertà educativa elaborato da Save the Children pone la questione della deprivazione educativa sotto una luce nuova almeno dal punto di vista della complessità e multidimensionalità del fenomeno attuale. L'esistenza e il tentativo di contrasto allo svantaggio in relazione alla mancanza di educazione ha attraversato in maniera evidente, com'è noto, la storia degli ultimi due secoli ponendosi, fondamentalmente, come riconoscimento del diritto/dovere correlato a un'idea piuttosto unitaria di progresso inteso come avanzamento civile, sociale, culturale. È possibile affermare che, pur in forma illusoria e nella varietà di prospettive talvolta anche discordanti, tale progetto si inseriva in un più ampio orizzonte di costruzione e difesa della democrazia attraverso la duplice traiettoria, certamente difficile e impegnativa, della rimozione degli ostacoli (sociali, territoriali, culturali, economici, istituzionali, normativi etc.) da un lato e dell'ampliamento del riconoscimento del diritto all'istruzione e all'educazione per un più ampio numero di soggetti diversificati per estrazione sociale, culturale, di genere, per i quali si cercava di ridurre i divari, le discriminazioni le dinamiche di riproduzione delle disparità.

Tra alti e bassi, utopie e opportunità concrete, i luoghi e le dinamiche dell'istruzione e dell'educazione, come la riflessione pedagogica attorno ad essi, hanno generato un impegno costante e un esercizio critico che raramente hanno abbandonato l'interesse sulle potenzialità emancipative dei singoli e della collettività che, attraverso l'educazione, potevano rendersi attuabili.

Con la teorizzazione della "società della conoscenza" è parso che alcuni aspetti relativi agli squilibri di partenza che non consentivano un adeguato raggiungimento di un'uguaglianza sostanziale potessero essere rimossi, consentendo a tutti non solo l'accesso al sapere ma lo sviluppo e l'acquisizione del sapere stesso, inteso come competenza, avverando l'obiettivo delle politiche economiche tese alla realizzazione di una crescita alla quale potessero partecipare tutti.

Ed è forse per tale promessa che un fenomeno come la povertà educativa appare inaccettabile specialmente quando si materializza come disuguaglianza, come manifestazione di una circolarità viziosa nella quale povertà educativa e povertà materiale si alimentano a vicenda generando condizioni di vita in cui il benessere, non solo economico, si contrae e diventa meta difficile da raggiungere. A confermare una tale ipotesi, una serie di aspetti che, accanto all'eloquenza dei dati, delle statistiche e delle percentuali, sono avvolti dalla coltre fumosa dell'iper-comunicazione frammentaria: forme nuove e crescenti di marginalizzazione, un'inedita quanto implacabile solitudine (Bauman, 2000), la scarsa qualità della dimensione relazionale, il ripiegamento identitario e la chiusura che genera il ritorno di forme di discriminazione e sentimenti di divisione tra le persone, disimpegno e derive antidemocratiche, *policrisi* che attraversano l'uomo contemporaneo e le sue modalità di organizzazione della vita sociale e collettiva, come crisi dell'umano e crisi di civiltà.

Ancora, è possibile affermare che nella società della conoscenza la povertà educativa costituisca la povertà stessa o, che è lo stesso, la povertà si determini come povertà educativa.

In questo senso, la presenza e la crescita, per quanto riguarda l'Italia, di alcuni specifici fenomeni indicano una più profonda contraddizione insita nell'utopia della società della conoscenza che merita di essere presa in esame. Si tratta dei temi dell'abbandono e della dispersione scolastica, nella duplice connotazione di dispersione diretta e indiretta; il problema del *low skill equilibrium* che caratterizza l'economia italiana e il fenomeno dei NEET, solo per fare alcuni esempi. È indicativo, ancora, quanto rileva un'indagine comparativa della Caritas tra i centri di ascolto di Italia, Portogallo, Germania e Grecia. Dall'analisi del tipo di domanda sociale rivolto ai centri di ascolto, le richieste negli ambiti formativo ed educativo-scolastico in Italia sono risultate le più basse rispetto agli altri Paesi e rispetto ad altri tipi di richieste: le richieste di istruzione e formazione di chi si rivolge ai centri riguardano lo 0,8%. (Nanni & Pellegrino, 2018, p. 129).

In qualche modo, si ha la percezione che sia l'assenza di richiesta di formazione, cardine della società fondata sulla conoscenza, più che la mancanza di accesso ad essa, a costituire un nodo significativo del problema.

La contraddizione tra gli avanzamenti nel campo del progresso tecno-scientifico e il riemergere o il perdurare di condizioni di vita inaccettabili verso le quali lo sguardo rivolto all'infanzia, alle nuove generazioni e alla promessa del loro futuro, ci mostra che le direzioni intraprese verso le "magnifiche sorti e progressive", se da un lato si sono legittimamente adeguate a demitizzare il progresso lineare e le certezze di un modello culturale ed epistemologico che la modernità ha avanzato e la post-modernità ha svelato come illusorie, dall'altro hanno barattato ciò che di positivo l'utopia può produrre, in quanto *utopia operante*, con una dinamica autoreferenziale dello sviluppo non meno astratta e la cui auto-referenzialità non riesce ad intercettare la dimensione umana che ne costituisce il principio e il fine. In tal senso, il riconoscimento dell'insita processualità generativa è il punto cardinale che restituisce la cifra propriamente umana, sottratta alla strumentalità, e la riconnette con la vita di modo che «ogni sviluppo veramente umano significa sviluppo congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e del sentimento di appartenenza alla specie umana» (Morin, 2001a, p.15).

LE POVERTÀ EDUCATIVE DA UN PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO: GENERATIVITÀ E EDUCAZIONE PER LA DEMOCRAZIA

Rispetto alla letteratura anglosassone, che individua la *Educational Poverty* come povertà di istruzione (Battilocchi, 2020, Finetti, 2023a, 2023b), ossia in relazione all'accesso al sistema formale di istruzione e ai risultati accademici, attestando tali dimensioni attraverso i dati dei sistemi di valutazione in una prospettiva economico-educativa fondata sul modello del Capitale Umano, il costrutto della povertà educativa elaborato da Save the Children Italia (2014) integra il modello precedente (cui pure fa riferimento prendendo in considerazione i dati del Sistema di Valutazione Nazionale) con il modello dello Sviluppo Umano e il *capability approach*, prevalentemente nella versione di Martha Nussbaum (2002, 2011a).

In tal senso, l'approccio al concetto di povertà si definisce come più ampio concetto di "povertà umana" con il risultato di includere la povertà materiale come uno dei fattori principali (la relazione tra povertà sociale e materiale e povertà educativa è data da un rapporto causativo circolare che produce alcuni degli effetti più macroscopici del fenomeno: il divario territoriale e la trasmissione intergenerazionale, Cfr. Nanni & Pellegrino, 2018) e, allo stesso tempo, definendo un orizzonte di ricchezza più ampio rispetto al modello dell' *homo consumans* in cui i termini di ricchezza e povertà si definiscono essenzialmente come livelli di accesso al consumo (Bauman, 2018). In questo modo, anche in condizioni di ricchezza economico-finanziaria, sarebbe lecito parlare di impoverimento delle sfere di vita e il costrutto multidimensionale elaborato da Save the Children opererebbe nella direzione di contrastare visioni riduzionistiche che, specialmente dal punto di vista pedagogico, costituirebbero uno scacco già a partire dal posizionamento del problema.

Il riferimento al modello delle *capabilities*, ponendo l'accento sulla libertà in termini di scelte e opportunità di condurre una vita dignitosa, fa sì che la povertà educativa sia vista in termini di deprivazione, in modo specifico di deprivazione delle capacità di essere e di agire, determinando un concetto di esclusione sociale (Botezat, 2016) che si riferisce a un più ampio ventaglio di aspetti. In questo senso, dimensioni politiche, economiche, sociologiche e pedagogiche si trovano interconnesse di modo tale che possa essere possibile riconoscere all'educazione un valore intrinseco e non meramente funzionale al rispondere e ad adattarsi a un modello prevalentemente economico e alla ricchezza educativa un significato strettamente legato alla dimensione antropologica.

Per non tralasciare alcuni aspetti problematici che possano insorgere anche nel cuore di una prospettiva dello Sviluppo Umano, bisogna tenere presente che l'evoluzione del modello economico

fondato sul Capitale Umano ha preso in considerazione aspetti ulteriori rispetto alle sole competenze cognitive come fattori di promozione della crescita economica e della produttività (e.g.: Heckman et al., 2001; Cfr. Botezat, 2016). In tal senso sarebbe lecito temere che, in un sistema di controllo biopolitico espresso dal *capitalismo antropofago* (d’Aniello, 2017), la soggettività nella sua interezza possa essere piegata a logiche produttivistiche e strumentali nel coinvolgimento della “totalità delle risorse personali e interpersonali” (ivi, p. 252) in un processo di subordinazione integrale.

È questo il motivo per cui si rivela di fondamentale importanza intendere le povertà educative da un punto di vista pedagogico e ciò significa, in primo luogo, riconnettere in maniera sostanziale il discorso pedagogico ed educativo al discorso della democrazia e collocare il tema della povertà educativa come questione della democrazia.

Ristabilire, in tal senso, il nesso inscindibile tra pedagogia e politica, come suggerisce Fabrizio Manuel Sirignano (Sirignano, Annacontini, 2019), significa ristabilire quegli spazi in cui “l’azione pedagogica può essere più critica, efficace e destrutturante, a partire dalla potentissima arma politica della trasparenza che si basa sulla capacità intellettuale di praticare una riflessività educata a chiedere conto di azioni, scelte e decisioni in ragione di valori che dovrebbero rispondere al primato della generatività dell’uomo” (p. 405). A tale prospettiva corrisponderebbe un modello educativo che — sostiene l’autore — “presuppone che siano predisposti itinerari in cui definire idee, valori e scopi, nel cui ambito si possa costruire, condividendolo e reinventandolo continuamente, un senso della vita umana sulla cui base poter prendere delle scelte ponderate per sé e per la collettività” (Ivi, p. 410).

In questo senso la distinzione tra povertà educative primarie e secondarie (Mannese & Lombardi, 2024; Mannese, 2023a), le prime legate alla mancata soddisfazione dei bisogni essenziali, le seconde legate all’incapacità di agire il pensiero e alla deprivazione della capacità di compiere scelte, mette al riparo da “una visione strumentale dell’educazione incentrata su abilità e competenze” che “rischia di sacrificare il valore generativo a favore di approcci più tecnocratici” (Mannese, 2023a, p. 205) precludendo, così, la possibilità di intendere il contrasto alle povertà educative se non da un punto di vista meramente compensativo, tutt’al più compassionevole o, più banalmente, effimero e sostanzialmente inefficace. Tale distinzione, inoltre, rende possibile vedere in maniera più chiara, anche se non disgiunta, i temi della povertà materiale e quelli della povertà educativa, consentendo di poter intervenire in modo mirato, seppur interconnesso.

I concetti di “generatività pedagogica”, di “apprendimento generativo” e di “orientamento generativo”, all’interno del paradigma della Pedagogia Generativa, facendo leva su principi quali l’intenzionalità, l’enattività, l’autorealizzazione, il progetto di vita, il fine in vista, l’apprendimento non-lineare, consentono ai soggetti di non essere ridotti o subordinati a modelli eterodiretti o alla “logica del chiunque” (Stengers, 2021) consentendo quel processo strettamente pedagogico e auto-educativo della trasformazione attraverso percorsi di apprendimento critico che possono condurre alla consapevolezza di sé e al cambiamento sociale (Mannese, 2023a, p. 153). In tale prospettiva il principio di generatività rappresenta, in ultima analisi, il senso profondo della processualità/storicità/libertà sostanziale dell’uomo in quanto presuppone un cambiamento il cui esito non è posto ma si determina come produzione del sé.

Ma se la generatività, come dimensione epistemologica per leggere la storicità, la vita, la dimensione umana, sembra essere, com’è, una dimensione ontologica, essa può essere messa a repentaglio e inibita da un modello educativo, sociale e culturale che induce alla passività, alla meccanicità della vita, all’assopimento del desiderio, della speranza, delle capacità, in primo luogo quella del pensiero. Ovvero, minare le radici di quella libertà ontologica che è sempre anche connaturata alla dimensione morale.

Ne è un esempio la dinamica messa in evidenza da Biesta riferita ai modelli sottesi e alle logiche di funzionamento dei sistemi formali di Istruzione che producono il rafforzamento di quello che l’autore definisce auto-oggettivazione (Biesta, 2023), che si produce nella riduzione degli interventi educativi alla subordinazione a un’efficienza e un’efficacia autoreferenziali (o peggio, estrinseci alla dimensione pedagogica stessa) che viene identificata essenzialmente nel “raggiungimento dei risultati”. Ciò si pone in contraddizione rispetto alla caratteristica dei risultati stessi che non sono mai

interamente individualizzabili, determinabili in maniera statica e unilaterale e non possono essere in nessun caso concepiti in termini di neutralità. Non a caso, Biesta propone di affiancare al concetto generico di risultato l'argomento di "civiltà" per interrompere la logica autoreferenziale dell'efficienza attraverso obiettivi che non si lascino facilmente misurare in termini quantitativi e statistici. Come lo stesso autore suggerisce, — notazione utile ai fini del discorso sulle povertà educative e le diseguaglianze — la questione della qualità dell'istruzione non è una questione tecnica ma profondamente politica.

POVERTÀ EDUCATIVA, POVERTÀ DELL'EDUCAZIONE

Dall'analisi del tema delle povertà educative, in ambito pedagogico come in quello economico e sociale, emerge una varietà di interpretazioni che, si è detto, rende forse difficile un intervento unitario fondato sulla condivisione e sulla chiarezza dei significati. Appare sufficientemente chiaro, invece, che la prospettiva adottata per interpretare il costrutto influenzi in modo rilevante la scelta delle strategie di intervento e di contrasto: "dal punto di vista valutativo a breve e a medio termine, gli indicatori di efficacia delle azioni di contrasto sono legati alla definizione stessa di povertà educativa" (Aliverini, et al., 2017, p.23). Se è vero che tale complessità spesso finisce con l'inibire la formulazione di strategie efficaci, è pur vero che, constatato che "le differenze culturali e i contesti educativi possano influenzare la percezione e l'interpretazione delle stesse povertà educative" (Liotta, 2024, p. 208), ciò sembra indicare, in primo luogo, che soluzioni standardizzate e la tendenza alla semplificazione e alla unilateralità dei punti di vista non possa che essere la strada meno indicata. Al contrario, un'interpretazione pedagogica delle povertà educative implica una serie di aspetti che possono aiutare a leggere l'efficacia degli interventi da una prospettiva pedagogica.

Senza pretesa di esaustività è possibile indicare alcuni punti, in accordo con la letteratura scientifica esistente sul tema:

- la necessità di legare l'intervento alla ricerca la quale, pur mantenendo la ricchezza delle metodologie, sia situata e contestuale e abbia un intento e una struttura sostanzialmente trasformativa e non meramente *estrattivista*, ossia che non si limiti a estrarre meri dati (presunti perché sempre orientati) dai contesti ma che acquisisca una dimensione *transattiva* (Corbi et al., 2024), ossia trasformativa e del soggetto e del contesto;
- la necessità di considerare la scienza e la teoria come luoghi di guarigione e pratiche liberatorie (hooks, 2020), di emancipazione e non di mero adattamento;
- la necessità di fornire ai professionisti dell'educazione "gli strumenti critici per affrontare con occhi non conformisti i problemi del disagio, della diversità, dell'esclusione" (Ulivieri, p. XX);
- la necessità di superare logiche sommative, del frammento e, come tali, meramente compensative ed emergenziali;
- la necessità di mettere in discussione i parametri di valutazione, qualora operino in senso riduzionistico, chiedendosi, in primo luogo, se non sia a partire dagli stessi parametri che la diseguaglianza si generi nella produzione di categorizzazioni che hanno il volto dell'etichettamento e che rischiano di tralasciare l'ampiezza dei significati della ricchezza educativa;
- la necessità di muoversi sì entro una visione di educazione empowerizzante che consenta ai soggetti di acquisire *agency* ma, come nell'ottica delle *capabilities*, non si traduca nello "scaricare" sul singolo l'onere di provvedere da sé stesso all'acquisizione delle competenze, o di renderlo adattabile a situazioni e contesti pre-definiti e sia in grado di indicare e favorire, invece, le opportunità concrete che possano tradursi in capacità di scelta;
- la necessità di superare modelli unilaterali, statici e astratti di analisi dei bisogni per evitare prospettive di tipo compensativo e leggere, invece, in chiave capacitante e dinamica il binomio

risorse/ vincoli per far scaturire i bisogni dall'interazione tra capacità/potenzialità e vincoli/ostacoli (Zoletto, 2024);

- la necessità di riconoscere ed orientare le azioni e i progetti a finalità atropo-pedagogiche sottese ad uno sguardo che si voglia pedagogico, piuttosto che strumentale e funzionale, in questo senso riconoscendo l'educazione come pratica di libertà connessa con la vita ossia, in primo luogo, come generatività;
- la necessità che, da una prospettiva trans-disciplinare, al grado di incertezza, rischio e imprevedibilità corrisponda una cultura affermativa della libertà/responsabilità che cammini al fianco di una cultura della solidarietà come condivisione entro la comunità di destino che possa realmente realizzare i presupposti di una società-mondo.

È probabile che, al di là delle strategie, dei modelli, delle prospettive che la riflessione in ambito pedagogico sembra indicare, la multidimensionalità del fenomeno (economico, sociale, culturale, esistenziale e educativo) renda la strada dell'integrazione delle discipline ardua da percorrere verso la meta di una risoluzione sistemica. Persino il pregio della multidimensionalità del costruito, che rimanda alla costruzione di un Sistema Formativo Integrato trova difficoltà ad "essere messo a sistema".

Ma tale difficoltà non è certo imputabile alla multidimensionalità stessa.

Maddalena Sottocorno (2022), riprendendo un concetto di Riccardo Massa (2000), sottolinea come una delle chiavi di lettura possa essere la povertà del *milieu* educativo diffuso, ossia un "fatto sociale". Per comprendere la povertà educativa "in chiave pedagogica, — sostiene la studiosa — è indispensabile analizzarla non solo in quanto difficile accesso ai sistemi di istruzione e formazione, ma anche come condizione strutturale, che è l'effetto di un modello organizzativo della società che rende effettivamente difficile l'emancipazione da essa" (Sottocorno, 2020, par. 5.1.1).

È possibile intendere, da questo punto di vista, la povertà educativa in relazione alla povertà dell'educazione e analizzarla a partire da molteplici punti di vista. Ad esempio, rilevare la de-pedagogizzazione della formazione (Cambi, 2000; Sirignano, 2013; 2019) che, in termini ampi, consiste nella deumanizzazione della formazione nella quale i vuoti e i frammenti di una dimensione non più globale dell'uomo ma meramente piegata a fini di tipo funzionale e selettivo, viene percepita come estranea ed estrinseca alla vita dei soggetti. O, ancora, mettere in luce la crisi del rapporto tra educazione e società che, al di là dei progetti della prospettiva del Sistema Formativo Integrato, può essere caratterizzata da quella deriva che Bauman, riferendosi a Margaret Thatcher, caratterizza come "non esiste una cosa come la società" (2000, p.74). Possiamo intravedere la crisi dell'educazione e dell'idea di formazione in quella che Edgar Morin (2001b) denomina "la Scuola del Lutto" in cui il tentativo di rispondere all'incertezza della complessità attraverso l'iper-specializzazione e la compartimentazione del sapere si traduce in una rinuncia alla comprensione e al pensiero.

Nonostante la crisi, è al contempo possibile affermare, con Martha Nussbaum (2011b), che i fondamenti culturali della pedagogia occidentale costituiscono, ancora oggi, gli strumenti imprescindibili per pianificare una resistenza alla deriva economicistica e tecnicistica in atto dell'educazione.

In questo senso, nonostante tutto, la Scuola, l'Università e la cultura pedagogica rappresentano ancora gli ultimi baluardi, gli ultimi presidi, le ultime forme di resistenza possibili in un sistema di crisi del welfare, di sfaldamento della democrazia, di fagocitazione della dimensione umana da parte della società consumistica.

Se, fuori dai luoghi protetti delle aule scolastiche e universitarie, le dinamiche prevalenti selezionano secondo logiche competitive di tipo asimmetrico, se il mercato del lavoro si caratterizza come ridimensionamento dei diritti, insicurezza sociale ed esistenziale, precariato e sfruttamento, risulta molto difficile che si realizzi quella dimensione considerata fondamento di ogni spazio di educabilità: quella del desiderio (Mannese, 2023b), della capacità e della possibilità di affermazione di se stessi e della propria dignità, ossia quella sfera essenziale del valore ontologico che ciascuno reca con sé e deve a sé stesso in quanto uomo.

Come sostiene Sottocorno (2020): “Il desiderio di emancipazione di un individuo e la sua partecipazione al proprio contesto di riferimento (*agency*) devono trovare concretezza nel cambiamento della struttura di opportunità, ovvero in quei fattori contestuali che aumentano le possibilità di sviluppo di ciascuno” (par. 1.4).

In questo senso è urgente ripristinare il nesso dialettico unità-distinzione tra le diverse dimensioni delle povertà educative (economica, socio-politica, psicologica, culturale, esistenziale) e rintracciare, all’interno delle prospettive educative, delle logiche che consentano e tengano assieme i momenti che generano la tensione al cambiamento.

La progettualità pedagogica in relazione al tema delle povertà educative, in tale prospettiva, può essere sviluppata a partire da un dispositivo di ecologizzazione del pensiero (Morin, 2000) che disveli ogni evento, informazione, conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale; che non solo sia in grado di situare un evento nel suo contesto ma si traduca nello sforzo di considerare le possibili modificazioni del contesto stesso, nella ricorsività delle relazioni reciproche tutto-parti. Dal punto di vista del paradigma della Pedagogia generativa, si tratta di apprendere l’esercizio del *pensiero attentivo-generativo*, il contrario di quel “pensiero transitorio” (Mannese, 2016) il cui nucleo essenziale si rintraccia come “contraddizione fondamentale dell’esperienza umana” (Cfr. Mannese, 2023a). Il pensiero attentivo-generativo rimette al centro quelle istanze irrinunciabili del pensiero pedagogico rintracciabili in Rousseau e Dewey, nella logica dell’esperienza, in connessione alla società, che non sono da relegare solo nei contesti istituzionalizzati ma che valorizzano la dimensione educativa come processo “continuo che permea tutti gli aspetti della vita civile e politica” (Ivi, p. 213). In termini analoghi, si può parlare della necessità di “apprendere l’arte di fare attenzione”, come suggerisce Isabelle Stengers, ponendo l’accento sul fare e sulla capacità del pensiero del “come fare” che genera assieme *capability e agency*.

In questo senso: “è necessario che l’educazione renda possibile l’incontro con il reale; che, in altre parole consenta di confrontare con la realtà le nostre iniziative, le nostre ambizioni e i nostri desideri. Ciò richiede, tra l’altro, che l’educazione non si sviluppi solo sul piano concettuale, ma che metta in gioco qualcosa di reale; che il mondo, nella sua materialità e nella sua socialità, possa essere incontrato” (Biesta, 2024, p. 118).

CONCLUSIONI

Edgar Morin (2011) reclama una razionalità capace di integrare due dimensioni del pensiero: il pensiero prosaico, la narrazione ordinata e schematica della vita, utile a condurla razionalmente e ordinatamente, essenziale per la comunicazione intesa come scambio di informazioni e messaggi, e il pensiero poetico, capace di opporre al calcolo astratto e alla fredda strumentalità le qualità poetiche della vita. Se la prosa è intesa come ciò che ci fa sopravvivere, la poesia è ciò che conferisce senso alla vita. Il giudizio poetico è l’unico in grado di concepire la sofferenza per combatterla, la gioia, per promuoverla, il senso, per progettarsi.

In tale prospettiva, l’*apprendimento generativo* si distingue dall’apprendimento programmato, lineare che “conferisce all’apprendimento una dimensione applicativa piatta e simmetrica che contribuisce ad inibire la dinamicità, la creatività, l’autodeterminazione e l’azione intenzionale desiderante che sono propri dell’essere umano” (Mannese, 2023a, p. 65) e diventa la base per l’*orientamento generativo* (Cfr. Mannese, 2019) che consente al soggetto “di riscoprire se stesso in quanto soggetto ‘poetico’, portatore di una propria storia e ‘unico’ del quale orientarne pedagogicamente la realizzazione del progetto di vita” (Ivi, p. 81) di modo che sia resa possibile “l’interazione dinamica tra conoscenza e aspirazione” (Ivi, p. 211) che è alla base di un’educazione “*al e del desiderio*” (Ibidem).

BIBLIOGRAFIA

- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 21-52.
- Battilocchi, G.L. (2020). Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 1–10.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2018). *Le nuove povertà*. Roma: Castelvecchi.
- Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: Tab edizioni.
- Botezat, A. (2016). Educational poverty. *Neset II Ad Hoc Question*, 5/2016
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbi, E., Perillo, P., Chello, F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Milano: Utet.
- D'Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 247-267.
- Finetti, S. (2023a). *La povertà educativa: Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Finetti, S. (2023b). Sguardi internazionali sulla povertà educativa. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 27(53), 99 -111.
- Heckman, J.J., Rubinstein, Y., (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Liotta, E. (2024). Verso un'esplorazione critica delle definizioni di povertà educativa: limiti e questioni aperte. *QTimes*, 16(1), 203-214.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2023a). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2023b). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 1-2.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., (2024). Editoriale. Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6(1).
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001b). *Il Metodo Vol.I. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). Per un pensiero del Sud. *Complessità*, 6(1), 33-46.
- Nanni, W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Rapporto Caritas 2018 "Povertà in attesa"*.
- Nussbaum, M.C. (2002) *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino
- Nussbaum, M.C. (2011a). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nussbaum, M.C. (2011b). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Sirignano, F.M. (2013). La formazione «in frantumi». Dalla Bildung all'uomo flessibile. Prospettive pedagogiche per una «economia del bene comune». In E. Frauenfelder, F. M. Sirignano (Eds.), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 105-126). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sirignano, F.M. (2019). *La formazione pedagogica*. Napoli: Liguori.
- Sirignano, F.M., Annacontini G., (2019). Pedagogia e Politica. Linee di riflessione per un dialogo aperto. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (Eds), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 398-411). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. goWare & Guerini Associati.
- Stengers, I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Ulivieri, S. (1997). *Introduzione*. In Id. (Ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione* (pp. IX- XX). Firenze: La Nuova Italia.
- Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (Eds.) (2021), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zoletto, D. (2022) Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholé*, 2, 87- 100.

Contrastare le ineguaglianze: tra cura autentica, territori educativi e sistemi organizzativi generativi di giustizia sociale

Countering inequalities: authentic care, educational territories and organizational systems generative of social justice

Maria Ricciardi

Università degli Studi di Salerno, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT

La pluralità delle ineguaglianze, evidenziata dai più recenti rapporti ISTAT (2024), Eurostat (2024), UNESCO (2023, 2024) e World Bank (2022), sollecita un ripensamento radicale dei sistemi formativi alla luce delle sfide poste dalla giustizia sociale. Il presente contributo analizza la cura autentica come categoria epistemologica, etica e politica, capace di orientare sistemi educativi e organizzativi verso la generatività pedagogica, la responsabilità territoriale e la promozione delle libertà sostanziali. La riflessione si radica nel paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2023) e si confronta con le teorie di Sen, Nussbaum, Freire, Mortari e Saraceno, integrando gli approcci capacitante, assiologico, critico, etico-politico della cura, ecologico-intersezionale alle disuguaglianze. Attraverso una metodologia qualitativa e transdisciplinare, l'articolo analizza pratiche educative realizzate nel contesto della prima edizione del Festival "Pedagogia Generativa e Comunità Pensanti" e del Simposio Creativo di Espressione Artistica, coinvolgendo 126 alunni dell'area interna "Città Alta Irpinia". Emergono tre direttrici trasformative: la cura autentica come leva sistemica; i territori educativi come ecosistemi capacitanti; i sistemi organizzativi come spazi generativi di giustizia sociale. Le opere artistiche prodotte testimoniano un'inedita *agency* educativa e una rielaborazione collettiva delle ineguaglianze, evidenziando il potenziale emancipativo della narrazione visiva. L'articolo propone la Pedagogia Generativa come dispositivo politico e metodologico per costruire Comunità Pensanti e sistemi educativi capaci di contrastare la riproduzione sociale delle ineguaglianze attivando *potenzialità generative situate e co-evolutive*.

ABSTRACT

The plurality of inequalities, highlighted by the most recent reports from ISTAT (2024), Eurostat (2024), UNESCO (2023, 2024) and the World Bank (2022), calls for a radical rethinking of educational systems in light of the challenges posed by social justice. This paper analyses authentic care as an epistemological, ethical and political category capable of guiding educational and organizational systems toward pedagogical generativity, territorial responsibility, and the promotion of substantive freedoms. The reflection is rooted in the paradigm of Generative Pedagogy (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2023) and engages with the theories of Sen, Nussbaum, Freire, Mortari and Saraceno, integrating the capability, axiological, critical, ethical-political, and ecological-intersectional approaches. Through a qualitative and transdisciplinary methodology, the article explores educational practices developed within the context of the first edition of the Festival "Generative Pedagogy and Knowledge-Sharing Communities" and the Creative Symposium on Artistic Expression, involving 126 students from the inner area "Città Alta Irpinia".

Three transformative dimensions emerge: authentic care as a systemic lever; educational territories as capability-based ecosystems; and organizational systems as generative spaces of social justice. The artistic works produced reveal an original form of educational agency and a collective reworking of inequalities, highlighting the emancipatory potential of visual storytelling.

The article proposes Generative Pedagogy as a political and methodological device to build Knowledge-Sharing Communities and educational systems capable of countering the social reproduction of inequalities by activating *situated and co-evolutionary generative potentialities*.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Cura autentica; Territori educativi; Sistemi organizzativi generativi; Ineguaglianze plurali; Giustizia sociale

Authentic care; Educational territories; Generative organizational systems; Plural inequalities; Social justice

INTRODUZIONE

Nel solco della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023), questo contributo intende esplorare la cura autentica come principio epistemologico, etico e organizzativo capace di generare territori educativi in grado di contrastare le ineguaglianze sistemiche che attraversano i contesti locali e globali. La Pedagogia Generativa si configura come paradigma trasformativo che intreccia educazione, responsabilità e co-costruzione sociale, promuovendo capacitazioni (Sen, 2000; Nussbaum, 2001) e spazi di possibilità per tutti e ciascuno. Un esempio concreto di questa applicazione è rappresentato dal Simposio Creativo di Espressione Artistica, che ha coinvolto studenti e comunità educanti nella co-costruzione di narrazioni visive sulle ineguaglianze, rendendo operativi i principi della cura autentica e delle capacitazioni.

In questa prospettiva, la cura è intesa come pratica emancipativa che riconosce e valorizza il poter essere dei soggetti e dei territori, opponendosi alle logiche di riproduzione delle ineguaglianze (Bourdieu, 1972). Le ineguaglianze si radicano, infatti, nei sistemi educativi e organizzativi, spesso strutturati secondo dispositivi di normalizzazione e selezione che perpetuano gerarchie sociali, culturali e territoriali (Foucault, 1975). Come sottolineato anche da Saraceno (2024), queste disuguaglianze non sono solo di natura economica, ma assumono forme plurali che si intersecano lungo assi di genere, generazione, territorio e cittadinanza, richiedendo approcci capaci di cogliere tale complessità.

Questa riflessione si colloca nel quadro di una pedagogia critica e trasformativa, che riconosce l'educazione come atto politico e spazio di liberazione (Freire, 1970; hooks, 2000), riaffermando il diritto dei soggetti a esistere e resistere nei sistemi sociali e educativi. In tale orizzonte, la cura autentica (Mortari, 2015; Friso & Barraco Mastrangelo, 2023) si configura come fondamento di un pensiero pedagogico generativo, capace di trasformare non solo le relazioni educative, ma anche i sistemi organizzativi e i territori, intesi come spazi di capacitazione e giustizia.

Richiamando Judith Butler (2013), la cura si orienta a riconoscere e sostenere le vite esposte, fragili, vulnerabili, il disagio esistenziale che nei processi educativi talvolta resta non visto o invisibilizzato. Il contributo di Ludwig Binswanger (1984, 2001), in tal senso, offre una preziosa chiave di lettura per comprendere la condizione esistenziale della precarietà: l'essere umano, gettato nel mondo, abita costantemente una dimensione di possibilità aperta e limite. Il fallimento del progetto di sé, secondo Binswanger, conduce a una forma di vita mancata: a una formazione mancata corrisponde una vita mancata. Sarà nella sezione dedicata ai territori educativi come spazi di realizzazione del sé che si approfondirà questa connessione tra cura educativa, capacitazioni e poter essere, che incorpora l'idea della traduzione della potenzialità in azione. Il senso più autentico del concetto di capacitazioni risiede proprio in quello di "opportunità di scelta" e, quindi, "sfere di libertà" o "libertà sostanziali" (Sen, 2000).

Inoltre, i dati più recenti (ISTAT, 2024) evidenziano come le disuguaglianze economiche e sociali in Italia siano in aumento, confermando la tendenza strutturale di un sistema che fatica a ridistribuire opportunità e risorse in modo equo. Nel 2024, il 23,1% della popolazione italiana risultava a rischio di povertà o esclusione sociale, con un'incidenza particolarmente elevata nel Mezzogiorno (39,2%), a fronte di un 11,2% nel Nord-Est. Questo squilibrio territoriale, che richiama la frattura storica tra Nord e Sud, si riflette in molteplici dimensioni del benessere: dal reddito all'accesso ai servizi essenziali, dall'occupazione alla qualità della vita. La povertà assoluta ha colpito nel 2023 l'8,4% delle famiglie residenti, ma il dato diventa ancora più allarmante se si considerano le famiglie con minori a carico, che registrano un'incidenza del 12,4%. Ciò significa che più di una famiglia su otto con bambini vive in condizioni di grave deprivazione materiale, condizione che si traduce in un deficit di opportunità formative, culturali e relazionali, alimentando un circolo vizioso di esclusione intergenerazionale.

Come sottolineato da Carrosio, Granaglia e Luongo (2022), tali disuguaglianze non si esauriscono in una mera dimensione economica, ma si articolano in un quadro più ampio di capacitazioni mancate (Sen, 1980), ovvero nell'impossibilità per individui e comunità di esercitare le proprie libertà sostanziali. Questo quadro, se non affrontato con politiche redistributive e trasformatrice, rischia di consolidare le gerarchie sociali ed economiche, rendendo il sistema educativo un mero strumento di riproduzione sociale (Bourdieu, 1972) anziché di emancipazione.

In questo contesto, le povertà educative nella loro pluralità (Mannese, Lombardi, 2024) rimangono una delle sfide più significative e complesse. Secondo l'UNESCO (2024), nel 2024 251 milioni di bambini e giovani nel mondo risultavano ancora esclusi dal sistema educativo, una cifra che, nonostante decenni di sforzi globali, si è ridotta solo marginalmente rispetto al decennio precedente (UNESCO, 2024). La *learning poverty* – ossia l'incapacità dei bambini di 10 anni di leggere e comprendere un testo semplice – ha raggiunto il 70% nei paesi a basso e medio reddito, evidenziando un divario drammatico che la pandemia di Covid-19 ha ulteriormente ampliato (World Bank & UNESCO, 2024).

In Italia, la povertà educativa è strettamente intrecciata con le condizioni socio-economiche delle famiglie e con le disuguaglianze territoriali, in particolare nelle aree interne e nel Mezzogiorno, dove si registra una minore offerta di servizi educativi (asili nido, scuole a tempo pieno), culturali (biblioteche, teatri, spazi aggregativi) e infrastrutture digitali (ISTAT, BES, 2023). La Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) evidenzia che queste aree coprono circa il 60% del territorio nazionale, includendo circa 1.900 comuni e ospitando oltre il 22% della popolazione italiana. Esse presentano criticità strutturali nell'accesso ai servizi essenziali – educativi, sanitari, culturali e digitali – contribuendo a riprodurre disuguaglianze territoriali e povertà educativa (SNAI, 2023).

Nel 2023, il tasso di abbandono scolastico precoce in Italia si attestava al 10,6%, superiore alla media europea del 9,5%, con picchi più elevati proprio nel Mezzogiorno (Eurostat, 2024). Inoltre, 1,29 milioni di minori (13,8%) vivevano in condizioni di povertà assoluta, un dato che rappresenta il livello più alto dal 2005 (ISTAT, 2024). Questa situazione è ulteriormente aggravata dalla diffusione dei NEET (giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano né lavorano), con l'Italia che registra una delle percentuali più alte in Europa, circa il 16% nella fascia 15-29 anni, e oltre il 30% nella fascia 20-34 anni (Eurostat, 2024).

Questi dati non rappresentano solo numeri, ma delineano le coordinate di un'emergenza educativa e sociale che richiede modelli pedagogici capaci di agire sulle strutture materiali e simboliche delle ineguaglianze. La Pedagogia Generativa, intervenendo nei territori con pratiche di capacitazione, si configura come risposta trasformativa a questi scenari.

Questi dati sottolineano, infatti, l'urgenza di interventi educativi e sociali integrati, capaci non solo di ridurre la povertà economica, ma di generare capacitazioni, creando contesti di apprendimento e sviluppo che possano interrompere il ciclo della deprivazione. In questa direzione, la Pedagogia Generativa si propone di agire non solo sulle condizioni materiali, ma anche sulle strutture simboliche e culturali, opponendosi alle logiche di riproduzione sociale e promuovendo territori educativi generativi, capaci di sostenere e valorizzare il "poter essere" di tutti e ciascuno. Nel complesso, i dati

recenti (ISTAT, 2024; OCSE, 2024) confermano come le diseguaglianze territoriali e le povertà educative si intreccino con il depauperamento di legami e risorse, specie nelle aree interne e marginali, evidenziando l'urgenza di sistemi educativi che sappiano riconfigurarsi come ecologie di legami e di possibilità (Bateson, 1972; Morin, 2013). In questa cornice, recuperare il *Genius Loci* (Norberg-Schulz, 1979) significa riscoprire lo spirito dei luoghi come custodia delle identità, delle storie e delle aspirazioni delle comunità.

LA CURA COME CATEGORIA EPISTEMOLOGICA ED ETICA NELLA PEDAGOGIA GENERATIVA

Nella prospettiva della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023), la cura non è solo un atto relazionale, ma assume lo statuto di una categoria epistemologica ed etica, capace di orientare sia il pensiero che l'azione educativa. La cura autentica, come sottolinea Luigina Mortari (2015), è una pratica che si fonda sull'intenzionalità del bene, su un orientamento alla fioritura dell'essere (Heidegger, 1927), e si esplica attraverso un impegno responsabile nei confronti dell'altro e di sé stessi. Accanto alla concezione di Mortari, si collocano i contributi di Joan Tronto (2020) e Carol Gilligan (1993), che, rispettivamente, introducono le dimensioni politiche ed etiche della cura come pratica democratica e come ascolto delle voci vulnerabili. Queste prospettive evidenziano la centralità della cura come fondamento di giustizia sociale.

Nella Pedagogia Generativa, questa visione si amplia in una dimensione sistemica, dove la cura diventa dispositivo di trasformazione non solo della relazione educativa, ma dei sistemi organizzativi e dei territori. Cura autentica significa allora riconoscere le potenzialità inesprese, attivare capacitazioni e generare spazi di possibilità. Essa si oppone alla cura inautentica, che si configura come iperprotezione, assistenzialismo o controllo, riproducendo modelli di dipendenza e di negazione della libertà del soggetto (Palmieri, 2003).

In questo quadro, la cura autentica si colloca nel solco delle pedagogie critiche (Freire, 1970; hooks, 2020), che riconoscono l'educazione come atto politico. Cura è allora pratica emancipativa, è prendersi cura delle condizioni di possibilità del sé e degli altri, sostenendo i percorsi di autodeterminazione e liberazione. Paulo Freire, in *Pedagogia degli oppressi* (1970), aveva già indicato la necessità di umanizzare l'educazione, promuovendo processi di coscientizzazione che permettano ai soggetti di leggere il mondo e trasformarlo.

All'interno della Pedagogia Generativa, la cura autentica si connota dunque come atto di responsabilità reciproca, non solo tra educatore e educando, ma tra soggetto e Sistema-Mondo. In questa prospettiva, riprendendo Emiliana Mannese (2023), lo stesso soggetto è concepito come Sistema-Mondo, ovvero come entità relazionale e complessa, inserita in una trama di interazioni co-evolutive con l'ambiente, le reti educative e i contesti socio-culturali, e al contempo co-responsabile nella loro trasformazione. Questo implica che ogni processo di cura educativa non può limitarsi al singolo individuo, ma deve coinvolgere l'intero ecosistema di relazioni che lo circonda.

La cura autentica, in tale quadro, si esplica a diversi livelli ecologici (Bronfenbrenner, 1979):

- livello microsistemico, nella relazione educativa diretta tra educatore ed educando;
- al livello mesosistemico, nelle reti educative e nei territori, intesi come ecosistemi di interconnessione dinamica tra scuola, famiglie, comunità e ambiente;
- livello macrosistemico, che comprende le organizzazioni, le politiche educative e culturali, le norme e le visioni del mondo che orientano l'intero sistema educativo.

In questa articolazione, la cura autentica diventa criterio guida per ripensare i sistemi educativi e organizzativi in chiave generativa, orientando le pratiche formative e le politiche territoriali verso il riconoscimento delle potenzialità dei soggetti e dei territori stessi, alla base di reti di capacitazione che, intrecciandosi con le specificità dei luoghi, contribuiscono a generare spazi di co-evoluzione, in cui educazione, territorio e giustizia sociale si alimentano reciprocamente.

In questo senso, la cura autentica si lega strettamente anche alla giustizia sociale, poiché si fa carico della precarietà delle vite e si orienta verso la costruzione di spazi di riconoscimento, dove le esistenze vulnerabili possano emergere come soggetti di valore. La cura non si limita a leggere il mondo ma si impegna a trasformarlo. Essa opera come contrasto attivo alla riproduzione delle ineguaglianze, fungendo da principio epistemologico (che orienta il modo di conoscere e interpretare il reale) ed etico (che guida l'agire educativo e organizzativo verso il bene comune).

Tale visione si intreccia con la riflessione di Gert Biesta (2023), che, criticando una concezione di emancipazione ridotta a semplice liberazione da dipendenze, propone invece una emancipazione intesa come assunzione di responsabilità verso l'altro e verso il mondo. Biesta sottolinea che l'educazione non deve essere solo *per* l'emancipazione, ma deve configurarsi come educazione emancipante: un'educazione che interroga le condizioni della propria possibilità, che sfida i suoi stessi presupposti e consente al soggetto di esistere in relazione. In questa prospettiva, la cura autentica non è solo una pratica di riconoscimento, ma si trasforma in atto emancipativo, capace di generare spazi di responsabilità condivisa, in cui il soggetto possa aprire sé stesso al possibile e alla pluralità dei mondi, nutrendo la propria capacità di agire e co-costruire il reale.

La cura nella Pedagogia Generativa è, quindi, cura del possibile: una tensione verso l'inedito, l'inesplorato, che interpella sia l'educazione formale che i sistemi organizzativi nel loro complesso, per generare opportunità di vita piena e di realizzazione del sé nei territori.

TERRITORI EDUCATIVI, INEGUAGLIANZE PLURALI E AREE INTERNE

I territori educativi non sono meri spazi geografici, ma rappresentano ecosistemi complessi di relazioni, nei quali si intrecciano dinamiche sociali, culturali, economiche e simboliche. Seguendo Chiara Saraceno (2015; 2022), le diseguaglianze territoriali – termine che riprendo in questo passaggio nella sua accezione oggettiva e descrittiva, come impiegato dall'autrice – si configurano come forme strutturali di disparità nella cittadinanza, che amplificano diseguaglianze verticali (reddito, istruzione, occupazione) e categoriali (genere, generazione, etnia). Tuttavia, nella prospettiva euristico-educativa della Cattedra UNESCO "*Pedagogia Generativa e Sistemi Educativi per contrastare le Ineguaglianze*", adottiamo il termine ineguaglianze per sottolineare la dimensione etica e trasformativa di queste condizioni.

La distinzione tra diseguaglianze e ineguaglianze non è solo terminologica, ma epistemologica e politica: diseguaglianze si riferisce a disparità oggettive e misurabili tra individui o gruppi rispetto a criteri specifici (come il reddito o l'accesso ai servizi), mentre ineguaglianze richiama l'assenza di uguaglianza come diritto, esprimendo una condizione di ingiustizia sostanziale che lede la libertà. Le diseguaglianze sono fatti sociali oggettivi; le ineguaglianze rappresentano violazioni che riguardano la giustizia sociale e i diritti di cittadinanza attiva. Mentre diseguaglianze richiama la separazione dalla parità (dal latino *dis-aequalitas*), ineguaglianze, derivando da *in-aequalitas*, indica, invece, l'assenza di uguaglianza come ideale normativo e richiama direttamente una condizione di ingiustizia. Le diseguaglianze appartengono al campo dei fatti sociali, che possono essere quantificati e rilevati statisticamente. Le ineguaglianze, invece, si collocano su un piano più valoriale, poiché evocano una violazione di diritti fondamentali e chiamano in causa il significato stesso della giustizia sociale. Non si tratta solo di misurare distanze, ma di riconoscere le condizioni inaccettabili che negano alle persone e ai territori la possibilità di esercitare pienamente la propria cittadinanza attiva. Per questo motivo, in coerenza con l'impianto della Pedagogia Generativa, che non si limita a descrivere i divari, ma si propone di trasformare le condizioni che li generano, scegliamo di parlare di ineguaglianze: un termine che sottolinea la necessità di agire, non solo di osservare. È nel contrasto alle ineguaglianze territoriali, dunque, che si radica il mio discorso, per promuovere una giustizia sostanziale, capace di trasformare i territori e di attivare capacitazioni come condizioni concrete di libertà e possibilità.

Nel caso delle ineguaglianze territoriali, il territorio stesso diventa un produttore di ineguaglianze: non sono solo le caratteristiche individuali a determinare le opportunità di vita, concorre la struttura

locale di possibilità e di riconoscimento sociale. Il Mezzogiorno italiano, emblematico per divari occupazionali, povertà educativa, debolezza infrastrutturale, esemplifica come spazio e marginalità si co-determinino, creando costellazioni di svantaggio.

A rafforzare questo quadro si colloca l'approccio plurale alle disuguaglianze di Carrosio, Granaglia e Luongo (2022), che, riprendendo Amartya Sen (1980), ampliano la domanda su “*uguaglianza rispetto a che cosa*”. Le ineguaglianze si manifestano su più piani: materiale e immateriale, potere, riconoscimento sociale, accesso ai servizi, capacitazioni. Le ineguaglianze territoriali, in questo senso, condensano iniquità plurali, dove carenze infrastrutturali, mancanza di riconoscimento culturale e assenza di politiche inclusive si intrecciano, limitando la libertà sostanziale di chi abita quei luoghi.

Un caso paradigmatico è rappresentato dalle aree interne, che Stefania Crobe (2024) interpreta come territori inegualmente riconosciuti, segnati da processi di spopolamento, mancanza di servizi, scarso accesso ai diritti di cittadinanza. Tuttavia, queste aree sono oggi luoghi di sperimentazione creativa e rigenerazione sociale, grazie a pratiche artistiche, culturali e comunitarie capaci di decostruire immaginari stereotipati e costruire futuri condivisi. Le pratiche artistiche diventano così dispositivi epistemologici e trasformativi, capaci di decolonizzare gli immaginari territoriali e di attivare processi di *agency* collettiva, offrendo strumenti di conoscenza situata e sensibile.

In questa direzione si iscrive la prima edizione del Festival “Pedagogia Generativa e Comunità Pensanti”, tenutasi dal 5 al 7 luglio 2024 presso l'Abbazia del Goleto di Sant'Angelo dei Lombardi (AV), promossa e organizzata dalla Cattedra UNESCO “Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality” (Chair holder: Emiliana Mannese), dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, in partenariato con il Comune di Sant'Angelo dei Lombardi (AV) e l'Area Interna Città dell'Alta Irpinia. Il Festival ha coniugato arte, cinema, musica e scienza per promuovere capacitazioni, riattivare il *Genius Loci* come tessuto di legami e saperi condivisi e contrastare le ineguaglianze.

Il Festival si è caratterizzato per una impostazione transdisciplinare, fondata sull'epistemologia complessa della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) e per l'applicazione del Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi – O.Ge.S.O. per formare Talenti Generativi e costruire Comunità Pensanti. Così, la cura dei territori educativi si è intrecciata con l'immaginario artistico, la narrazione educativa (Brancaleoni, 2023) e le pratiche di capacitazione collettiva, generando spazi di giustizia territoriale capaci di contrastare le ineguaglianze plurali e attivare processi emancipativi e generativi.

DISPOSITIVI E PRATICHE DI CURA: IL SIMPOSIO CREATIVO DI ESPRESSIONE ARTISTICA DELLE INEGUAGLIANZE

La Pedagogia Generativa, nel suo approccio complesso e sistemico, considera la cura non solo come un atto relazionale, ma come una categoria epistemologica ed etica che orienta i sistemi educativi nella loro dimensione organizzativa e territoriale. In questo quadro, il Protocollo O.Ge.S.O. ideato da dalla Cattedra Unesco diretta da Emiliana Mannese e applicato in numerosi progetti locali, nazionali e internazionali, si configura come un dispositivo di cura dei territori educativi, capace di attivare capacitazioni e di contrastare le ineguaglianze attraverso una metodologia partecipativa, incarnata e trasformativa. Il Protocollo opera nella co-costruzione di ambienti di apprendimento generativi, in cui il soggetto è considerato Sistema-Mondo (Mannese, 2023), un'entità relazionale e co-evolutiva.

La cura assume, quindi, una connotazione ecologica, secondo la visione di D'Antone e Parricchi (2020), che parla di cura dei contesti: un'ecologia della cura che si estende alle reti sociali, agli ambienti di apprendimento e ai sistemi educativi nel loro complesso. La cura dei contesti implica prendersi cura delle condizioni di possibilità: significa costruire ambienti capacitanti, reti relazionali e spazi organizzativi che facilitino la fioritura delle potenzialità individuali e collettive. In tal senso,

i sistemi educativi di cura si connotano come spazi generativi, in cui la cura autentica diventa principio guida per orientare pratiche, politiche e organizzazioni.

All'interno di questi sistemi, si collocano pratiche generative che agiscono come dispositivi di cura narrativa e trasformativa. La narrazione autobiografica – come sottolinea Castiglioni (2023) – rappresenta un potente strumento pedagogico, capace di attivare processi di consapevolezza, riconoscimento e capacitazione. La narrazione di sé, in ambito educativo, permette di rielaborare l'esperienza, di dare senso alle discontinuità e di costruire un progetto di futuro. Tali pratiche si traducono in laboratori narrativi di comunità, che diventano spazi di co-costruzione di significati, di riconnessione tra biografie e contesti, tra identità individuali e memorie collettive.

Un esempio di queste pratiche è la prima edizione del Simposio Creativo di Espressione Artistica “Esplorando le Ineguaglianze attraverso l'Arte”, tenutosi nell'ambito del Festival “Pedagogia Generativa e Comunità Pensanti”. Il Simposio ha rappresentato un dispositivo educativo, estetico e trasformativo, mirato a stimolare la riflessione critica sulle ineguaglianze e a valorizzare forme espressive e immaginative come strumenti di partecipazione attiva. Il Simposio si è rivolto alle comunità educanti insistenti sul territorio dell'area interna “Città Alta Irpinia”, in particolare i plessi scolastici afferenti all'Istituto Comprensivo “Criscuoli” di Sant'Angelo dei Lombardi (AV), coinvolgendo 126 alunni e i loro docenti in un'esperienza laboratoriale di ricerca artistica e pedagogica, di orientamento generativo di Talenti e di narrazione di Comunità Pensanti (cfr. Tabella 1).

Le categorie di partecipazione – che spaziano dal disegno e illustrazione alla fotografia, dal collage all'installazione artistica – hanno mostrato la pluralità degli sguardi e la ricchezza dei linguaggi espressivi con cui gli studenti hanno esplorato le ineguaglianze. Il coinvolgimento dei docenti referenti ha favorito la costruzione di una rete educativa tra scuole, territori e comunità, consolidandone le alleanze.

Tab. 1 – Alunni del Simposio Creativo e categorie di partecipazione delle opere

Plesso - Comune	Classi partecipanti	N. Alunni	Categoria di partecipazione
Sant'Angelo dei Lombardi	3 A e B	32	Disegno e Illustrazione
Sant'Angelo dei Lombardi	5 A e B	28	Fotografia; Disegno e Illustrazione
Torella dei Lombardi	1A	18	Disegno e Illustrazione
Torella dei Lombardi	2A e B	18	Disegno e Illustrazione; Collage
Sant'Angelo dei Lombardi	1-2-3 A e B	30	Disegno e Illustrazione; Installazione artistica
Guardia dei Lombardi	1-2-3 A	30	Disegno e Illustrazione; Installazione artistica
TOTALE		126	

Attraverso fotografie, pitture, disegni e altre espressioni visive, il Simposio ha attivato laboratori di orientamento generativo di Talenti e narrativi di Comunità Pensanti, in cui l'arte si è fatta luogo di riconoscimento reciproco e di co-costruzione del senso. Le opere hanno narrato frammenti di realtà e immaginato traiettorie di cambiamento, generando uno spazio condiviso in cui educazione alla giustizia sociale e cura estetica dei territori si sono intrecciate.

L'analisi delle creazioni si è avvalsa di una metodologia qualitativa, basata sull'analisi tematica delle rappresentazioni visive e sui *feedback* narrativi raccolti dai partecipanti, al fine di cogliere le ricadute educative e le traiettorie di significato emerse durante il processo laboratoriale.

Tra le creazioni spiccano:

- Collage e mappe simboliche che denunciano le disuguaglianze globali, come nell'opera con la scritta “*Non può esserci giustizia in un mondo pieno di profonde disuguaglianze*”, collocata strategicamente su una cartina geografica per evidenziare il radicamento territoriale delle ingiustizie. Il collage narrativo richiama il pensiero planetario (Morin, 1993) e del Sistema-Mondo (Mannese, 2023). Si colloca pienamente nell'orizzonte di un pensiero planetario che

riconosce l'interconnessione delle sfide globali e invita a superare le barriere geografiche e simboliche tra locale e globale. Questo lavoro richiama la necessità di una giustizia trans-territoriale, in cui la cura dei territori educativi si intreccia con la coscienza del Sistema-Mondo;

- Installazioni tridimensionali, come il mobile di sagome umane multicolori, che simboleggiano la pluralità dei corpi e delle identità e il legame indissolubile tra individui nella ricerca di un equilibrio collettivo. L'opera fornisce una visualizzazione della pedagogia della differenza e della responsabilità reciproca (Biesta, 2023), in cui l'educazione non mira all'omologazione, ma riconosce e valorizza la pluralità dei soggetti come condizione necessaria per la responsabilità reciproca. Qui, la cura non è solo relazione, ma costruzione di legami che si reggono su un equilibrio dinamico tra differenze e prossimità.
- Manifesti visivi, in stile pop-art, come il vibrante "*Stop alle disuguaglianze*", che attraverso colori forti e forme dinamiche richiama l'urgenza di azione, fondendo dimensione etica e immaginario estetico, evocando le grammatiche visive dei movimenti sociali e l'estetica della resistenza (Marcuse, 1979), in chiave coscientizzante (Freire, 1970). La scelta di forme pop-art non è neutra: trasforma la cura in un atto politico di denuncia e proposta (hooks, 2000). Questa estetica della resistenza traduce il potere trasformativo dell'arte in uno strumento di coscientizzazione, generando capacitazioni critiche che permettono di riconoscere e affrontare le ineguaglianze;
- Disegni narrativi, che affrontano temi di guerra, pace, discriminazione di genere e razziale, esplicitando la capacità dei bambini di elaborare criticamente la realtà attraverso l'arte ed esemplificando ciò che Bruner (1996) definisce *narrative of the possible*: racconti visuali che, partendo dall'esperienza, proiettano il pensiero verso alternative di cambiamento, permettendo ai bambini di mettere in scena i conflitti e di immaginare scenari trasformativi;
- L'installazione "*We are all human*" colpisce per il suo impatto simbolico rappresentando la sagoma di un volto umano riempita di simboli e disegni differenti, sormontata dalla scritta "*We are all human*", comunicando un forte messaggio di unità nella diversità, in linea con le finalità di capacitazione e riconoscimento proprie della Pedagogia Generativa. L'opera evoca l'umanesimo planetario (Morin, 2012) e il riconoscimento dialogico (Honneth, 2002), dove la cura dell'altro diventa pratica di giustizia e capacitazione reciproca;
- Alcune composizioni più articolate, come quella intitolata "*Coltiva l'uguaglianza*", raccolgono una serie di disegni singoli che si fanno racconto collettivo di una comunità educante, capace di pensarsi insieme e di immaginare futuri alternativi.

Queste pratiche artistiche non sono semplici produzioni estetiche isolate, ma azioni pedagogiche che trasformano il contesto. Si configurano come eventi epigenetici (Mannese, 2023), che attivano processi di capacitazione, cura dei contesti e riattivazione del *Genius Loci*, generando Comunità Pensanti in grado di contrastare le ineguaglianze plurali e di produrre trasformazioni reali nei territori educativi. Le immagini delle creazioni, raccolte in appendice, non sono solo testimonianze artistiche, ma tracce visibili di un'educazione che costruisce senso, agisce sulle ineguaglianze e promuove Comunità Pensanti, segni e simboli di percorsi di consapevolezza e trasformazione, confermando il potenziale generativo del Protocollo O.Ge.S.O. Le opere non sono semplici artefatti, ma occasioni di attivazione di generatività pedagogica: spazi in cui i soggetti si confrontano con la possibilità di scegliere e agire in modo consapevole, esercitando libertà sostanziali. Attraverso l'arte, i bambini hanno potuto esercitare *agency*, scegliendo simboli, parole e colori che hanno dato forma al loro immaginario critico e trasformativo.

Le opere emerse dal Simposio Creativo testimoniano la profondità dell'elaborazione educativa ed estetica dei bambini, che hanno saputo tradurre concetti complessi come giustizia, uguaglianza, discriminazione in linguaggi visivi e simbolici. Si configurano come esiti tangibili di un processo educativo generativo, in cui cura, narrazione e *agency* si intrecciano. Le immagini, i colori e i simboli non sono solo espressione artistica, ma diventano spazi di consapevolezza e trasformazione.

Le opere hanno espresso, attraverso linguaggi visivi e plastici differenti, una riflessione collettiva e corale sulle ineguaglianze, offrendo nuove forme di narrazione dei concetti di giustizia sociale, riconoscimento reciproco e pace. Ogni produzione, oltre a costituire il risultato di un'attività espressiva, è un vero e proprio dispositivo generativo che ha consentito agli studenti di rielaborare le proprie esperienze e percezioni, trasformandole in messaggi pedagogici e sociali.

CONCLUSIONI

Nel paradigma della Pedagogia Generativa di Mannese, la cura autentica si configura come categoria epistemologica ed etica, capace di orientare i sistemi educativi verso la giustizia territoriale. Questa non è intesa solo come riduzione delle diseguaglianze misurabili, ma come trasformazione delle ineguaglianze strutturali che compromettono il diritto a una vita buona, attiva per persone e territori. L'approccio delle capacitazioni di Amartya Sen (1980) e Martha Nussbaum (2012) offre qui una cornice preziosa, espandendo il concetto di cura oltre la relazione interpersonale per includere la responsabilità collettiva verso le condizioni di possibilità per lo sviluppo umano.

La cura dei territori educativi diventa così atto di giustizia, capace di riconoscere le ineguaglianze sistemiche – spesso invisibili – come esiti di relazioni di potere e di esclusione sociale e culturale. Il contributo di Luigina Mortari (2015) e di Eva Kittay (1999) amplia questa visione, proponendo una politica della cura intesa come politica del riconoscimento: la giustizia non si riduce alla mera simmetria dei diritti, ma si radica nella responsabilità relazionale di prendersi cura dell'altro e del contesto. Questo approccio riconosce l'asimmetria delle relazioni e invita a superare ogni forma di paternalismo, orientando la cura come leva per la trasformazione delle condizioni di dipendenza e vulnerabilità.

In tale quadro, il territorio curato non è mero spazio fisico, ma luogo di capacitazione e co-costruzione di significati, come evidenziano Friso e Barraco Mastrangelo (2023), laddove la cura dei contesti assume una dimensione politica e pedagogica, capace di attivare processi di emancipazione e riconoscimento collettivo. La Pedagogia Generativa si inserisce in questa prospettiva, articolando sistemi educativi e organizzativi che, attraverso il Protocollo O.Ge.S.O., traducono in prassi trasformative i principi della cura, dell'orientamento e della responsabilità organizzativa.

L'educazione, intesa in questa prospettiva, si configura come prassi politica della cura, radicata nella costruzione di ambienti capacitanti in cui le persone possano fiorire. Questo si intreccia con la valorizzazione dei beni comuni e delle risorse territoriali, come evidenziato dalle esperienze della Strategia Nazionale Aree Interne (Grisolini, 2024), in cui la *governance* educativa e la cura del territorio diventano leve per contrastare spopolamento e povertà educativa.

La dimensione trasformativa della cura si espande ulteriormente intrecciandosi con l'educazione permanente, secondo un modello sistemico di *lifelong, lifewide e lifedeep learning* (Dozza, Ulivieri, 2016). Qui l'apprendimento è concepito come processo continuo, radicato nei contesti di vita, capace di attivare partecipazione critica, cura dei beni comuni e sostenibilità educativa, superando le discontinuità tra le età della vita e i contesti formali e informali. Emerge come la cura non sia un gesto individuale, ma si configuri come pratica istituzionalizzata nei sistemi educativi e organizzativi, che si fanno carico della responsabilità collettiva verso persone e territori, come comunità di destino (Morin, 1999). Il Protocollo O.Ge.S.O. si configura così come la traduzione metodologica di questi principi, orientando l'azione educativa verso un sistema organizzativo generativo di giustizia sociale. Alla luce dell'impianto teorico e metodologico delineato, si aprono prospettive di ricerca che interrogano le modalità attraverso cui indagare e sostenere sistemi educativi generativi e organizzazioni capacitanti. Le future ricerche potrebbero avvalersi di strumenti metodologici quali l'etnografia educativa, le interviste narrative e l'analisi visuale partecipativa, per indagare le trasformazioni generate dalle pratiche di cura autentica nei sistemi educativi e nei territori.

Una prima direzione riguarda la valutazione dei processi educativi, che non può limitarsi alla misurazione di esiti standardizzati, ma deve cogliere la dimensione generativa delle pratiche di cura

e orientamento, riconoscendo l'impatto trasformativo sulle capacitazioni collettive, sulla giustizia territoriale e sul benessere condiviso. In questo quadro, l'approccio narrativo e contestuale consente di valorizzare i vissuti e le traiettorie di cambiamento che emergono dall'interazione tra persone, territori e sistemi educativi.

Un secondo ambito di approfondimento riguarda il legame tra educazione permanente e cura, nella prospettiva di un apprendimento continuo (*lifelong*), diffuso nei contesti di vita (*lifewide*) e profondo nelle dimensioni relazionali e valoriali (*lifedeep*). L'educazione permanente si configura così come cura sistemica dei contesti di apprendimento, capace di sostenere la partecipazione critica e la sostenibilità educativa attraverso la valorizzazione dei beni comuni e delle risorse territoriali. Questo modello rafforza l'idea che l'apprendimento sia un processo politico e sociale, radicato nei territori e orientato alla giustizia sostanziale.

Un ulteriore asse di ricerca si concentra sul potenziale trasformativo delle pratiche artistiche e creative nei processi educativi e nei contesti territoriali. L'esperienza del Simposio Creativo di Espressione Artistica ha mostrato come queste pratiche possano attivare capacitazioni estetiche e narrative, contribuendo a decostruire gli immaginari territoriali dominanti e a riattivare il *Genius Loci* come tessuto di legami e saperi condivisi. La ricerca potrà esplorare in che modo l'arte, intesa come dispositivo epistemologico e pedagogico, promuova giustizia territoriale e processi emancipativi.

In questo quadro, si fa spazio una riflessione più radicale sul concetto di confine (Mannese, 2019), inteso non come barriera, ma come luogo epistemologico e politico dove si ridefiniscono i margini dell'Umano e si aprono possibilità di emancipazione e rinascita. Il confine si configura come spazio di contaminazione disciplinare e interculturale, dove le dicotomie tra centro e periferia, tra sapere teorico e pratiche territoriali, si dissolvono in favore di una Pedagogia Generativa capace di trasformare le periferie del vivere in orizzonti di potenzialità che prendono forma. Questi orizzonti, come ricorda Mannese (2023), si espandono con il cammino, espressione della natura dinamica e plastica della conoscenza che deve riflettersi nei sistemi educativi.

Queste linee di ricerca, nell'insieme, non si limitano a indicare ambiti di indagine, ma rappresentano direzioni trasformative per la Pedagogia Generativa, che si afferma come prassi epistemologica e politica, orientata alla cura dei territori, alla promozione delle capacitazioni collettive e alla giustizia sociale e territoriale, in coerenza con una visione complessa del sistema-mondo.

Queste linee di ricerca, nel complesso, non si limitano a indicare nuovi ambiti di indagine, ma rappresentano direzioni trasformative per il paradigma della Pedagogia Generativa, che si afferma come teoria e prassi epistemologica e politica, orientata alla cura dei territori, alla promozione delle capacitazioni collettive e alla giustizia sociale e territoriale. Alla luce della complessità dei processi educativi contemporanei e futuri, si profila la necessità di andare oltre la tradizionale concezione di capacitazione – che ha aperto la strada al riconoscimento delle libertà sostanziali – per cogliere la dimensione relazionale, territoriale e co-generativa delle possibilità educative. In questo senso, la riflessione si orienta verso l'elaborazione di un costrutto che potremmo definire di *potenzialità generativa situata e co-evolutiva*, inteso come capacità relazionale, condivisa e sistemica di generare possibilità nuove e sostenibili. Questa potenzialità non è riducibile a un potere d'azione individuale, ma si radica nell'intreccio dinamico e co-evolutivo tra soggetti, territori e sistemi educativi, affermandosi come orizzonte teorico e metodologico per una pedagogia che individua nella cura, nella giustizia e nella libertà le categorie fondative. Essa si configura come un processo di **co-costruzione contestuale e sistemica**, che riconosce l'individuo non come unità isolata di *agency*, ma come essere intrinsecamente relazionale, immerso in ecologie di legami e in territori simbolici e materiali, entro cui e con cui co-evolve. Radicata nella specificità dei luoghi e delle culture (situatizza), e al contempo aperta alla trasformazione reciproca (co-evoluzione), tale potenzialità supera la mera capacitazione individuale: si esprime nella capacità di co-generare, insieme agli altri e al contesto, spazi di possibilità orientati alla **giustizia sostanziale, alla pluralità dei mondi e alla responsabilità collettiva**. La sua natura *situata* sottolinea che ogni possibilità è iscritta nella trama delle relazioni sociali, culturali, istituzionali e territoriali, mentre la sua qualità *co-evolutiva* evidenzia il carattere dinamico e mai definitivo dei processi educativi, che si attivano attraverso il dialogo

continuo tra soggetti e sistemi. Nella prospettiva della Pedagogia Generativa, essa si manifesta come orizzonte di cura autentica e come principio orientativo per sistemi educativi giusti e capaci di rispondere alle sfide del Sistema-Mondo: una tensione continua verso l'inedito e verso la costruzione condivisa di futuri educativi generativi di libertà.

Tale prospettiva si radica saldamente nei principi costituzionali italiani, in particolare nell'articolo 3 della Costituzione, che sancisce il principio di eguaglianza sostanziale e impegna la Repubblica a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impedendo il pieno sviluppo della persona umana. La cura dei territori educativi, nella Pedagogia Generativa, diventa così pratica costituzionale che agisce per l'effettiva realizzazione di questo mandato, intrecciandosi con l'articolo 34, che garantisce il diritto all'istruzione, e con l'articolo 9, che tutela il patrimonio culturale e paesaggistico, riconoscendo nei beni comuni una dimensione fondamentale per la giustizia territoriale.

In questo quadro, l'educazione non si limita a essere uno strumento di trasmissione di saperi, ma si configura come diritto costitutivo di cittadinanza, capace di abilitare le persone a partecipare alla vita sociale, politica e culturale. Questo approccio alimenta una visione della *democrazia della conoscenza*, dove i saperi non sono appannaggio di élite ristrette, ma si fanno bene comune, accessibile e condiviso, in grado di alimentare la partecipazione critica e responsabile dei cittadini. La cura dei territori e delle *comunità di destino* si intreccia così con il diritto alla conoscenza e alla co-costruzione di significati, fondamentali per sostenere percorsi di emancipazione e per promuovere futuri educativi sostenibili.

In coerenza con questa visione, la Pedagogia Generativa si pone come dispositivo politico per attivare Comunità Pensanti, orientate alla libertà sostanziale e alla realizzazione del sé nei territori, rispondendo alle sfide contemporanee della giustizia globale, della sostenibilità ambientale e dell'integrazione delle tecnologie emergenti, sempre in dialogo con la dimensione desiderante delle persone e delle comunità.

APPENDICE: Galleria delle opere del Simposio Creativo



Figura 1 – “Non può esserci giustizia in un mondo pieno di profonde disuguaglianze”, un collage su mappa geografica, che evidenzia come le ingiustizie siano radicate nei territori



Figura 2 – Mobile delle differenze, un'installazione tridimensionale di sagome colorate, simbolo della pluralità umana in equilibrio dinamico



Figura 3 – “Stop alle disuguaglianze” (Pop-art poster), manifesto visivo forte e diretto, che richiama all’azione collettiva



Figura 4 – Disegni sulla guerra e la pace - Un elaborato che rappresenta il contrasto tra conflitto e speranza, con simboli di distruzione accanto a bandiere e cuori



Figura 5 – “Striscioni contro le disuguaglianze”, parole chiave come libertà, uguaglianza e stop alle disuguaglianze, colorate e intrecciate in una narrazione collettiva



Figura 6 – “Discriminazione razziale e di genere”, disegno che raffigura scene di esclusione e accoglienza, con dialoghi tra bambini



Figura 7 – “Coltiva l’uguaglianza”, un insieme di disegni narrativi che esplorano disuguaglianze e possibili soluzioni, creando una visione corale

Figura 8 – Pannello “Esplorando le ineguaglianze attraverso l’arte”, composizione di disegni e fotografie che documentano il processo laboratoriale

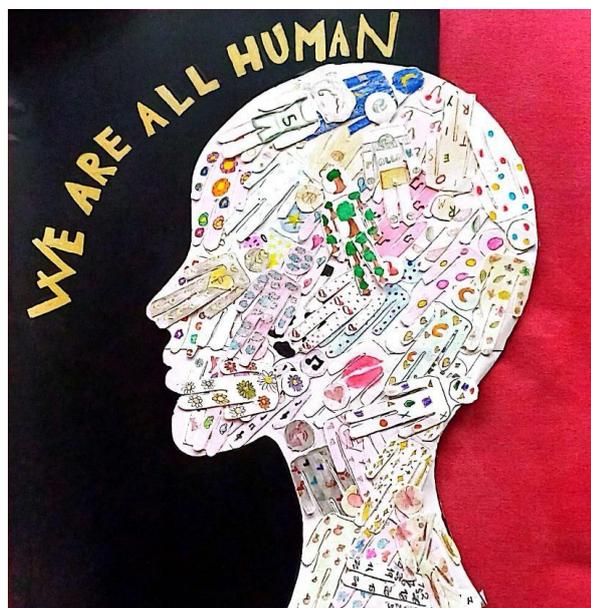


Figura 9 – “We are all human”, profilo umano decorato con simboli, parole e immagini che affermano l’unità nella diversità

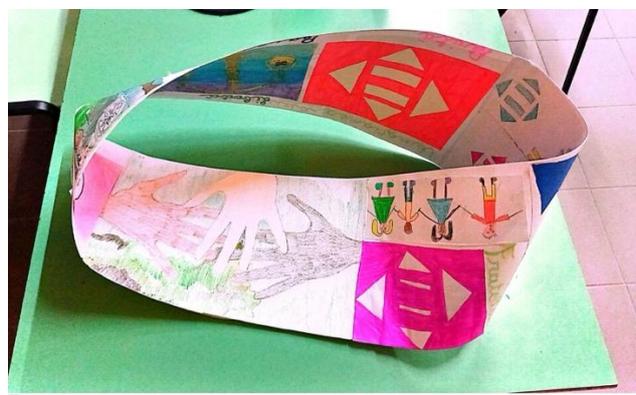


Figura 10 – Nastro della pace - un’installazione che riproduce un nastro di Möbius, simbolo di continuità, decorato con disegni di pace e fratellanza

BIBLIOGRAFIA

- Barbagli, M., Saraceno, C., Schizzerotto, A. (2017, 23 maggio). *L’Istat ora vuole eliminare le classi sociali*. lavoce.info. <https://lavoce.info/archives/46942/listat-scompare-le-classi-sociali/>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell’anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biesta, G. (2023). *Il mondo al centro dell’educazione. Una visione per il presente* (A. Anichini & L. Parigi, Trad.). Tab Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 2021).
- Binswanger, L. (1984). *Per un’antropologia fenomenologica*. Milano: Feltrinelli.
- Binswanger, L. (2001). *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*. Milano: Bompiani.
- Boffo, V. (2006). La cura in pedagogia. Linee di lettura. In F. Cambi (Ed.), *Cura in pedagogia: Linee di lettura* (pp. 1–9). CLUEB.
- Bonometti, S. (2023). Stiamo bruciando il nostro futuro. Trasformare i sistemi educativi per un nuovo impulso di speranza. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 12, 97-100.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Bechelloni, G., & Cialfoni, F. (1972). *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell’ordine culturale*. Guaraldi.
- Brancaleoni, G. (2023). Storie, racconti e cura di sé. Per una pedagogia della narrazione del limite. *Journal of Health Care Education in Practice*, (1). <https://doi.org/10.14658/pupj-jhcep-2023-1-9>
- Bronfenbrenner, U., Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il mulino.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Butler, J. (2013). *Vite precarie: i poteri del lutto e della violenza*. Postmediabooks.
- Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: Una categoria sotto analisi. In F. Cambi (Ed.), *Cura in pedagogia: Linee di lettura* (pp. 1–9). CLUEB.
- Carrosio, G., Granaglia, E., Luongo, P. (2022). Le disuguaglianze: un approccio plurale. Nota introduttiva. *La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy*, 2, 7–12.
- Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Edizioni Libreria Cortina.
- Crobe, S. (2024). La centralità dell’immaginario artistico nel costruire e decostruire l’immaginario territoriale: Le aree interne come campo di sperimentazione creativa e immaginazione collettiva. *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, 11(15).
- D’Antone, A., & Parricchi, M. (Eds.). (2020). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Zeroseiup.
- Dipartimento per le Politiche di Coesione. (2023). *Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) – Le aree interne 2021–2027*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. <https://politichecoesione.governo.it/it/politica-dicoesione/strategie-tematiche-e-territoriali/strategie-territoriali/strategia-nazionale-aree-interne-snai/le-aree-interne-2021-2027/>
- Dordit, L., Salatin, A. (2012). La valutazione dei sistemi educativi tra prospettive di accountability e di improvement. *Rassegna CNOS*, 2, 55–65.
- Dozza, L., Ulivieri, S. (Eds.). (2016). *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- Eurostat. (2024). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training
- Eurostat. (2024). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training
- Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, I. (2023). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: Lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire: Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (G. D. M. Braga, Trad.). EGA Editore. (Opera originale pubblicata nel 1970).
- Friso, V., Barraco Mastrangelo, N. (2023). Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell’educazione: Possibilità, tensioni e sfide. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 193–205.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women’s development*. Harvard university press.
- Giordano, B., Pica, N. (2021). Interventi sui margini: Disuguaglianze territoriali e potenzialità della sussidiarietà orizzontale. *PA Persona e Amministrazione. Ricerche Giuridiche sull’Amministrazione e l’Economia*. Università degli Studi del Sannio.
- Grisolini, L. (2024). *La collaborative governance nel settore educativo per lo sviluppo place-based delle Aree Interne*. In Boffo, V., Togni, F. (Eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future* (pp. 279–283). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7.31>
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.). Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927).

- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento: Proposte per un'etica del conflitto* (C. Sandrelli, Trad.). Milano: Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2023). *Il benessere equo e sostenibile (BES) 2023*. Roma: ISTAT. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-bes-2023-il-benessere-equo-e-sostenibile-in-italia/>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Condizioni di vita e reddito delle famiglie – Anni 2023 e 2024*. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/condizioni-di-vita-e-reddito-delle-famiglie-anni-2023-e-2024/>
- Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *La povertà in Italia – Anno 2023*. <https://www.istat.it/comunicato-stampa/la-poverta-in-italia-anno-2023/>
- Kittay, E. F. (2019). *Love's labor: Essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge. (Opera originale pubblicata nel 1999).
- Malizia, G. (2023). *I sistemi educativi tra eguaglianza e merito. Progetti e Esperienze – Rassegna CNOS*, 39(3), 79–89. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/05_malizia.pdf
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa multimedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa multimedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo: Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., (2024). Editoriale, Povertà educative e Comunità Pensanti. Le sfide della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Attualità Pedagogiche*, 6(1).
- Mariani, A. (Ed.). (2010). *The Body: The role of human sciences (Issue 14, July)*. *Humana.Mente – Quarterly Journal of Philosophy*. Edizioni ETS.
- Masdonati, J. (2019). Alla ricerca di un lavoro dignitoso: L'influenza dei sistemi educativi sulla qualità della transizione formazione-impiego. In *Well-being in Education Systems* (pp. 9-12). Hogrefe.
- Morin, E. (2013). *La méthode: la nature de la nature*. Média Diffusion.
- Morin, E., Kern, A.-B. (1993). *Terra-Patria. Una nuova coscienza planetaria*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1993).
- Morin, E., Simonigh, C. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Mimesis Edizioni.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 15(2), 9-16.
- Norberg-Schulz, C. (2021). *Genius loci. Paesaggio, ambiente, architettura*. Electa. (Opera originale pubblicata nel 1979).
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024). *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*. <https://doi.org/10.1787/918d8db3-en>
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. FrancoAngeli.
- Perfetti, S. (2012). *La marginalità, la differenza, la cura. Percorsi di pedagogia critica*. Aracne.
- Polenghi, S., Cereda, F., & Zini, P. (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali-Storie, linee di ricerca e prospettive Sessioni Parallele* (pp. 1-1863). Pensa Multimedia.

- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta: la povertà in Europa negli anni della crisi*. Feltrinelli Editore.
- Saraceno, C. (2020, 10 aprile). *Scuola e politiche per l'infanzia alla prova dell'emergenza*. *lavoce.info*. <https://www.lavoce.info/archives/65449/scuola-e-politiche-per-linfanzia-alla-prova-dellemergenza/>
- Saraceno, C. (2020, 14 febbraio). *Culle vuote: i dati che ne spiegano le cause*. *lavoce.info*. <https://www.lavoce.info/archives/63488/culle-vuote-i-dati-che-spiegano-le-cause/>
- Saraceno, C. (2024). *Disuguaglianze plurali*. In F. Curi & E. Valentini (Eds.), *Disuguaglianze e penalità. Atti del convegno 1 dicembre 2023, Bologna* (pp. 11–21). Pacini Giuridica.
- Saraceno, C., Benassi, D., Morlicchio, E. (2022). *La povertà in Italia: soggetti, meccanismi, politiche*. Il Mulino.
- Sen, A. (1980). *Equality of what?* In S. McMurrin (Ed.), *The Tanner Lectures on Human Values* (pp. 195–220). Cambridge University Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Tronto, J. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education*. <https://gem-report-2023.unesco.org/>
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Technology in education*. <https://gem-report-2023.unesco.org/>
- UNESCO. (2024). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf
- World Bank & UNESCO Institute for Statistics. (2024). *Learning poverty updates and revisions: What's new?* World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/56452932-59c1-4a10-9216-1bea97e2de8a>
- World Bank. (2022). *Poverty and Shared Prosperity 2022: Correcting Course*. <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>

Promozione della genitorialità positiva:
un percorso di ricerca-azione e formazione in Piemonte

Fostering Positive Parenting:
An Action-Research and Training Approach in the Piedmont Region

Faustino Rizzo

Università degli studi di Padova, Italia, faustino.rizzo@unipd.it

ABSTRACT

L'articolo descrive un'esperienza di *public engagement* attraverso un'azione di ricerca-azione-formazione condotta con i professionisti delle équipes multidisciplinari nell'ambito dell'intervento "Promozione della genitorialità positiva" PR-FSE 2021-2027 della Regione Piemonte. Questa iniziativa, sviluppata a seguito dell'implementazione del Programma P.I.P.P.I. (2011-2023) in Piemonte, si propone di contribuire alla riduzione delle disuguaglianze sociali e delle povertà educative. I beneficiari della misura sono gli Ambiti Territoriali Sociali, che, attraverso la partecipazione alla costruzione di comunità di pratiche mediante la formazione iniziale e continua, intendono contribuire a rendere il sistema di *welfare* più accessibile ed efficace per i bambini e le famiglie destinatari di questo intervento. Attraverso l'epistemologia della Generatività, che integra il dialogo tra pedagogia e politica, rinnova la concezione delle organizzazioni come sistemi generativi e promuove la capacitazione degli attori coinvolti, questo studio analizza i dati raccolti durante la Meeting Week con gli operatori. L'obiettivo è fornire una prima fotografia (T0) dell'intervento, evidenziando i bisogni emergenti e le priorità che hanno guidato la co-costruzione del piano di formazione per i professionisti.

ABSTRACT

This paper describes an experience of public engagement through an action-research-training initiative conducted with practitioners from multidisciplinary teams as part of the "Promotion of Positive Parenting" intervention PR-FSE 2021-2027 of the Piedmont Region. This initiative, developed following the implementation of the P.I.P.P.I. Program (2011-2023) in Piedmont, aims to contribute to the reduction of social inequalities and educational poverty. The beneficiaries of this measure are the Social Services, which, through their participation at building practice communities and training actions, aim to make the welfare system more accessible and effective for the children and families targeted by this intervention. Through the epistemology of Generativity, which integrates the dialogue between pedagogy and politics, renews the conception of organizations as generative systems, and promotes the empowerment of the actors involved, this study analyzes the data collected during the Meeting Week with practitioners. The aim is to provide an initial snapshot (T0) of the intervention, highlighting the emerging needs and priorities that guided the co-construction of the training plan for practitioners.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Public Engagement; Ricerca-azione; Genitorialità positiva; Disuguaglianze sociali; Giustizia sociale

Public Engagement; Action Research; Positive Parenting; Social Inequality; Social justice

INTRODUZIONE

L'intervento MK2.1 - Promozione della Genitorialità Positiva (d'ora in avanti MK2.1), finanziato dal PR FSE+ 2021-2027, rappresenta per le politiche sociali della Regione Piemonte un'opportunità rilevante per l'implementazione delle strategie di presa in cura delineate nelle "Linee di indirizzo per l'intervento con le famiglie in situazione di vulnerabilità" (MLPS, 2017), e per garantire una sempre maggiore esigibilità del Livello Essenziale di Prestazione Sociale (LEPS)²⁵ P.I.P.P.I. – Prevenzione dell'Allontanamento Familiare (MLPS, 2021) su tutto il territorio regionale. Questo approccio d'intervento, consolidato da oltre un decennio di esperienza nel Programma P.I.P.P.I. (Milani, 2022), è stato riconosciuto come lo strumento più appropriato per «rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile e protettivo, contrastando disuguaglianze sociali, dispersione scolastica e separazioni familiari inappropriate» (MLPS, 2021, 40). Le azioni di promozione, prevenzione e protezione previste dal Programma sono orientate a supportare non solo il bambino, ma l'intero nucleo familiare, favorendo una genitorialità responsabile e responsiva (Campi et al., 2025), nonché risposte sociali adeguate ai bisogni evolutivi delle famiglie in situazioni di vulnerabilità.

Attraverso l'epistemologia della generatività (Mannese, 2021, 2023), che richiama il ruolo attivo della pedagogia nel rispondere alle questioni sociali e nel promuovere scelte di valore per la costruzione di comunità pensanti (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021), questo studio presenta l'esperienza di *public engagement* del LabRIEF nell'ambito dell'implementazione dell'intervento MK2.1, promosso dalla Regione Piemonte. Il contributo si concentra sul ruolo dell'Università come punto di raccordo tra le istituzioni locali e i professionisti del territorio, facilitando la co-costruzione di un sapere pratico, condiviso e situato. In particolare, l'articolo propone una prima fotografia (T0) dell'intervento MK2.1, analizzando i dati raccolti durante la Meeting Week (27-30 maggio 2024), che ha segnato l'avvio delle azioni di capacitazione previste dalla misura.

LA MISURA MK2.1 PROMOZIONE DELLA GENITORIALITÀ POSITIVA

Negli ultimi anni, le famiglie italiane hanno dovuto far fronte a un progressivo incremento delle vulnerabilità economiche e sociali, ulteriormente aggravato dalla pandemia di COVID-19 che «ha modificato e sta modificando i sistemi, le organizzazioni e la vita di ciascuno di noi» (Mannese, 2021, 25). La pandemia non solo ha esacerbato disuguaglianze preesistenti, trasformando gli spazi relazionali in spazi di paura e di contagio, aumentando l'isolamento sociale e le difficoltà interpersonali (Ivi, 27). Questo contesto di crisi ha reso evidenti le fragilità strutturali che caratterizzano il tessuto sociale ed economico del Paese, con impatti particolarmente marcati sulle fasce più vulnerabili della popolazione. Secondo i dati ISTAT (2024), la povertà assoluta colpisce l'8,5% delle famiglie italiane, interessando circa 5,7 milioni di persone. Nonostante il Piemonte presenti, nel complesso, indicatori di benessere superiori alla media nazionale, emergono significative disparità territoriali e preoccupanti tendenze demografiche, con i bambini che rappresentano solo il 14,7% della popolazione regionale (contro il 15,7% della media nazionale) e un tasso di natalità tra i

²⁵ I LEPS, stabiliti dall'art. 117 della Costituzione e definiti dalla Legge Quadro 328/2000, costituiscono un insieme minimo di servizi e prestazioni sociali da garantire in modo uniforme su tutto il territorio nazionale (MLPS, 2021).

più bassi d'Italia (6,3 per mille abitanti). Inoltre, il Rapporto CRC (2021) evidenzia che il 16,1% delle persone minori di età in Piemonte vive in condizioni di povertà relativa: pur trattandosi di una percentuale inferiore alla media nazionale, si registra un aumento di 2,5 punti percentuali rispetto agli anni precedenti, segno di un peggioramento delle condizioni di vita per molti bambini e adolescenti. Le criticità si estendono anche alle condizioni abitative: il 12,4% dei minori vive in abitazioni con problemi strutturali o prive di servizi essenziali, in linea con la media nazionale (12,8%). Sul fronte digitale, il 16,5% dei bambini tra i 6 e i 17 anni non ha accesso a internet, una sfida particolarmente rilevante in un'epoca sempre più connessa. Tuttavia, nonostante queste difficoltà, il Piemonte mostra segnali positivi in termini di partecipazione culturale e ricreativa. Infatti, il 60,2% dei minori tra i 6 e i 17 anni legge libri nel tempo libero, un dato superiore di 8,3 punti percentuali rispetto alla media nazionale. Anche la pratica sportiva è più diffusa rispetto ad altre regioni, con il 64% dei bambini e ragazzi che svolge attività fisica in modo continuativo o saltuario, superando di 4,2 punti percentuali la media nazionale.

Queste tendenze positive coesistono con carenze significative nei servizi per la prima infanzia: solo il 35% dei comuni piemontesi è dotato di servizi socioeducativi per bambini tra 0 e 2 anni. Anche l'ambiente familiare e le misure di protezione per i minori rivelano una situazione complessa. Nel 2021, in Piemonte, il tasso di affidamenti familiari è stato di 2 ogni 1.000 residenti, superiore alla media nazionale di 1,5; di questi, il 22,5% ha riguardato minori stranieri. Per quanto riguarda i servizi residenziali, il tasso regionale è di 1,2 minori ogni 1.000 residenti, leggermente inferiore alla media nazionale di 1,3. Tuttavia, il 21,4% dei minori accolti presenta una disabilità certificata, un dato nettamente superiore alla media italiana (+16 punti percentuali). Questi dati mettono in luce le crescenti sfide che il sistema di *welfare* regionale è chiamato ad affrontare per rispondere ai bisogni delle famiglie e dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità. Nel 2021, 59.377 persone minori d'età, secondo il Settore Programmazione socioassistenziale e sociosanitaria della Regione Piemonte, hanno usufruito dei servizi sociali regionali, un dato che riflette sia l'ampiezza delle necessità sia l'urgenza di interventi strutturali per migliorare accessibilità e qualità delle risorse. Per affrontare queste sfide, la Regione Piemonte ha avviato, nell'ambito del PR FSE+ 2021-2027, l'intervento MK2.1. Questo programma, che si integra con altre iniziative previste dal PNRR e dal Programma Nazionale Inclusione, coinvolge 37 Ambiti Territoriali Sociali (ATS) e ha l'obiettivo di migliorare la qualità e l'accessibilità del sistema di *welfare* regionale. In particolare, si propone di riorganizzare e modernizzare i servizi di supporto alle famiglie, con interventi innovativi che rafforzano gli aspetti educativi, gestionali e amministrativi dei servizi. Tuttavia, questa riorganizzazione non può essere vista solo come un miglioramento tecnico. Si tratta, infatti, di un processo che interseca la pedagogia e la politica, dove l'organizzazione dei servizi non è solo un sistema da ottimizzare, ma un sistema generativo, un luogo dove si crea e si sviluppa valore sociale attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema. Secondo il paradigma della Pedagogia Generativa, le organizzazioni non sono enti statici, ma sistemi in grado di generare cambiamento e innovazione attraverso il dialogo, l'interazione e l'*empowerment* dei partecipanti. L'organizzazione dei servizi, quindi, diventa uno strumento fondamentale per promuovere un cambiamento culturale che parte dal basso, mettendo al centro la relazione educativa e la partecipazione attiva degli attori locali:

si aprono così orizzonti per il riconoscimento di ogni Tu e di ogni singolo in quanto uomo, e della complessità e della complementarietà indispensabili per guidare un agire politico effettivamente democratico ed un sapere pedagogico orientato alla costruzione di un diverso e rinnovato umanesimo (Violante et al., 2021, 194).

Il LabRIEF in “Promozione della genitorialità positiva”

Il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova è stato incaricato dalla Regione Piemonte per fornire supporto scientifico e formativo per l'implementazione dell'intervento MK2.1. L'obiettivo di questa collaborazione è quello di

favorire il processo continuo di formazione e la riflessività interprofessionale, promuovendo il costante allineamento delle competenze e conoscenze dei professionisti con le trasformazioni determinate dall'evoluzione dei bisogni di salute e di benessere nel senso più ampio del termine, dalla richiesta di maggiori e qualificate conoscenze scientifiche e tecnologiche e dall'evoluzione dei modelli organizzativi dei servizi, in un quadro ampio di incontro e confronto su progettazione, attuazione e valutazione di attività ed interventi a favore dei minori e delle loro famiglie che si trovano in una situazione di vulnerabilità (DGR 1-8357/2024/XI, 2024).

In continuità con l'esperienza del Programma P.I.P.P.I., che rappresenta un esempio del ruolo di *public engagement* dell'Università «a servizio dei servizi» (Milani, 2022, 82), il modello proposto dal LabRIEF risponde alla richiesta della Regione Piemonte promuovendo una collaborazione attiva tra specialisti e non-specialisti. Questo approccio intende facilitare lo scambio di opinioni, informazioni e conoscenza, con l'obiettivo di sviluppare politiche più consapevoli e mirate (ESRC, 2008, 4). L'intervento del LabRIEF si inserisce in un intreccio tra politica, pedagogia e società, creando spazi di riflessione e azione collettiva, in cui si costruiscono comunità pensanti e responsabili (Violante et al., 2021, p. 20). L'esperienza del LabRIEF non si limita alla trasmissione di conoscenze dall'accademia al territorio, ma contribuisce a creare un terreno fertile per generare aperture al possibile, agendo come laboratorio di co-creazione in cui si tracciano percorsi che non solo informano le politiche, ma ampliano le prospettive d'azione. In questo contesto, la riflessione sulla generatività pedagogica ci aiuta a comprendere il valore di un approccio che oltre a rispondere a sfide già definite, promuove l'esplorazione di scenari futuri. Come osserva Mannese (2024, p. 159), «il valore politico della generatività pedagogica risiede nella sua capacità di creare, innovare e trasformare l'educazione, rendendola un'esperienza generativa in cui i soggetti sono coinvolti attivamente nella costruzione di significati, idee e soluzioni». La co-costruzione della proposta di formazione intende aprire alla possibilità di adattare il sapere alle esigenze in continua evoluzione del contesto sociale e territoriale, stimolando l'innovazione e il cambiamento attraverso un apprendimento dinamico e partecipativo. In questo processo, l'integrazione di competenze e prospettive diverse, come quelle degli operatori e dei ricercatori, permette di tracciare nuove possibilità, in cui le risposte non si limitano a un'immediata applicazione, ma si orientano verso scenari più ampi e flessibili. Come afferma Caronia (2011, p. 114), «il sapere pedagogico non può essere normativo. Esso è semmai prospettivo: non traccia un mondo qual è o quale sarebbe se, ma versioni possibili di esso». Questo sguardo prospettico guida l'intero processo, in cui la riflessione condivisa e il confronto continuo tra operatori e ricercatori si configurano come strumenti per costruire soluzioni creative e risposte sostenibili. Tali risposte sono capaci di adattarsi ai bisogni emergenti, contribuendo al potenziamento dei servizi di *welfare* territoriale, e al tempo stesso esercitando la capacità di «disegnare continuamente i futuri probabili, insegnare a imparare continuamente, continuamente reimparare» (Violante et al., 2021, p. 20). Questo approccio non solo favorisce soluzioni condivise e aperte ai contesti specifici, ma si propone anche di rispondere concretamente ai bisogni delle famiglie e delle comunità locali. Il dialogo bidirezionale, fondato sull'interazione e sull'ascolto reciproco, rappresenta il cuore di questo modello (Maile, Griffiths, 2014, 15). Tale dialogo si concretizza nella costruzione di comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991), in cui operatori, ricercatori e altri attori del *welfare* condividono esperienze, apprendono collettivamente e costruiscono soluzioni attraverso processi di riflessione critica e apprendimento continuo. Il coinvolgimento degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) ha permesso, inoltre, di integrare le esperienze e le competenze degli operatori nel processo di policy-making, in linea con il principio secondo cui il *public engagement* non si limita a mobilitare un pubblico preesistente, ma lo costruisce attraverso un ascolto e un dialogo attivo (Barnes et al., 2004). Questo approccio ha favorito un confronto costruttivo tra esperienze territoriali, stimolando la coprogettazione di un piano di lavoro personalizzato e rispondente ai bisogni locali.

LA MEETING WEEK COME PROCESSO DI *PUBLIC ENGAGEMENT*

La prima fase operativa dell'accompagnamento degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) si è concretizzata nella *Meeting Week*, tenutasi dal 27 al 30 maggio 2024, in quattro poli interprovinciali strategici - Alessandria, Cuneo, Novara e Torino - ha coinvolto 121 professionisti tra dirigenti, personale amministrativo, assistenti sociali ed educatori dei 37 Ambiti Territoriali Sociali (ATS) finanziati dalla misura. La scelta di distribuire gli incontri in quattro poli strategici ha risposto non solo alla necessità di vicinanza territoriale, ma anche a un impegno verso la sostenibilità ambientale, in linea con le evidenze che suggeriscono come la concentrazione delle attività in ambiti locali possa ridurre significativamente l'impronta ecologica, in particolare quella legata agli spostamenti (Ponette-González & Byrnes, 2011). L'Università, entrando in contatto con le realtà locali, ha facilitato l'incontro tra operatori sociali di aree limitrofe, rispondendo a diverse esigenze e favorendo la creazione di comunità di pratiche. In questo contesto, le competenze accademiche sono state messe al servizio delle comunità locali, contribuendo alla definizione di un piano formativo che nasce dal dialogo e dal confronto reciproco. Come abbiamo visto questo approccio non si limita a un trasferimento unidirezionale di conoscenze, ma promuove un processo di partecipazione attiva in cui i membri delle comunità diventano parte integrante del processo decisionale. In linea con quanto osservato da Rowe & Frewer (2005, p. 253), il *public engagement* in questo caso implica un coinvolgimento effettivo dei partecipanti nella definizione dell'agenda, nelle decisioni politiche e nella progettazione delle azioni, trasformando la partecipazione in una responsabilità condivisa. La Meeting Week ha posto le basi per la co-costruzione di un piano di formazione iniziale, finalizzato a implementare la capacitazione degli operatori e del sistema. Seguendo il *capability approach* di Sen (2000), che rappresenta uno dei pilastri dell'epistemologia della pedagogia generativa (Mannese, 2023b), la capacitazione non si limita alla semplice acquisizione di competenze tecniche, ma rappresenta un processo più profondo, volto a preparare i soggetti a rispondere in modo efficace e consapevole alle sfide del loro contesto sociale. Questo approccio mira a formare i partecipanti affinché siano abilitati ad esercitare consapevolmente e responsabilmente la cittadinanza attiva, sia nel contesto professionale che in quello sociale (Mannese, 2023, p. 18).

La Struttura della Meeting Week

Ogni incontro si è aperto con un'attività di riscaldamento in cui i partecipanti erano invitati a "cercare nella propria borsa il superpotere per scalare il K2", una metafora che richiama l'intervento MK2.1 e le competenze, sia individuali che collettive, necessarie per affrontare le sfide del lavoro sociale. Questa attività ha facilitato la formazione del gruppo di lavoro, promuovendo la conoscenza reciproca, l'attivazione del dialogo e la partecipazione attiva di tutti i presenti. Tra le risposte dei partecipanti, trascritte integralmente, sono state selezionate alcune delle competenze chiave emerse e degli approcci operativi condivisi. Ad esempio, Giulia, assistente sociale, ha indicato il suo 'superpotere' nella «capacità di facilitare la condivisione tra diverse professionalità», mentre Monica, educatrice, ha sottolineato l'importanza di «trovare tempo per supportare i colleghi». Cristina, assistente sociale, ha evidenziato la «necessità di coordinamento e l'importanza di essere al fianco dei colleghi» nel gestire situazioni complesse. Luca, educatore, ha metaforicamente scelto una «bussola con ingresso USB», esprimendo il desiderio di «orientarsi tra i cambiamenti organizzativi e mantenere energia e motivazione». Queste voci intendono riflettere la varietà di competenze e prospettive degli operatori coinvolti, sottolineando l'importanza dell'attivazione di risorse personali e collettive nel percorso di implementazione del progetto.

Dopo l'attività introduttiva, è stato presentato il ruolo del LabRIEF in MK2.1, con particolare attenzione al supporto scientifico e formativo fornito per l'implementazione del programma P.I.P.P.I. e della misura 1.1.1 del PNRR. È stata evidenziata la continuità tra queste azioni, che vedono l'Università di Padova impegnata nell'accompagnamento dei territori e degli operatori all'implementazione di azioni di cura per la prevenzione, promozione e protezione dei diritti dell'infanzia.

Successivamente, è stata presentata un'analisi dei progetti di adesione all'intervento MK2.1 da parte di ciascun ATS, mettendo in luce le specificità dei bisogni e delle vulnerabilità territoriali emerse in fase di progettazione, nonché le risorse disponibili. Questa restituzione ha aperto la riflessione collettiva sui punti di forza e le criticità dei progetti presentati, ponendo le basi per la successiva fase di pianificazione. A ciascun ATS è stato proposto di utilizzare lo strumento della "linea della vita" (Horwath, 2010), una mappa temporale progettata per rappresentare le azioni e gli interventi pianificati nell'implementazione dell'intervento MK2.1 (Figura 1).

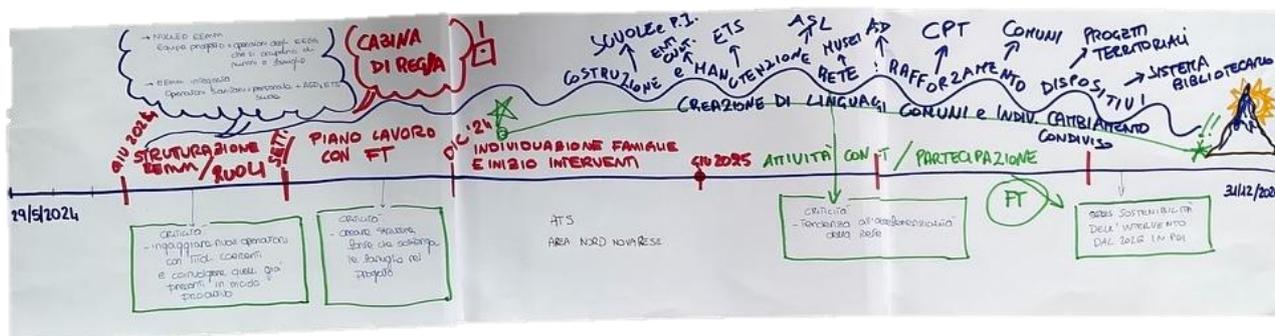


Figure 1: Linea della vita realizzata durante la Meeting Week per rappresentare le azioni e gli interventi pianificati dall'ATS in MK2.1.

Le linee della vita realizzate hanno permesso di visualizzare il percorso immaginato da ciascun territorio, integrando gli obiettivi individuati con le risorse disponibili e le tappe fondamentali del processo di implementazione. Successivamente, queste linee temporali sono state condivise in una sessione plenaria conclusiva che ha dato vita ad un dialogo critico e costruttivo, dove il confronto ha generato riflessioni utili per testare e, laddove necessario, rimodulare le azioni pianificate. Intraprendendo un dialogo politico – inteso come uno spazio di interazione tra prospettive diverse per negoziare soluzioni condivise – si è rafforzata la capacità di progettare interventi calibrati sui contesti specifici. Questo ha permesso di sperimentare concretamente come «la pianificazione-programmazione politica trae vantaggio dalla capacità critica della pedagogia per testare e rimodulare, quando necessario, la propria azione; la pedagogia si avvale dell'osservazione e dell'analisi del pensiero politico, perché ciò le consente di dare una prospettiva storica della propria azione, evitando che sia vanificata in attuazione di opere di scarsa incisività» (Elia, 2012, 14).

Al termine di ciascun incontro, ogni ATS ha avuto l'occasione di delineare obiettivi e strategie operative personalizzate, calibrandole sulle specificità locali e sulle risorse disponibili. Questo approccio, nel solco del *public engagement*, ha promosso un processo di ascolto e riflessione collettiva, favorendo la costruzione condivisa di percorsi possibili per rispondere ai bisogni territoriali. I dati raccolti attraverso un questionario qualitativo e quantitativo, compilato dai referenti territoriali, offrono un quadro delle risorse e delle esigenze che tracciano il T0 del Piemonte all'avvio dell'intervento, come presentato nel paragrafo seguente.

Il T0 del Piemonte all'avvio di "Promozione della genitorialità positiva"

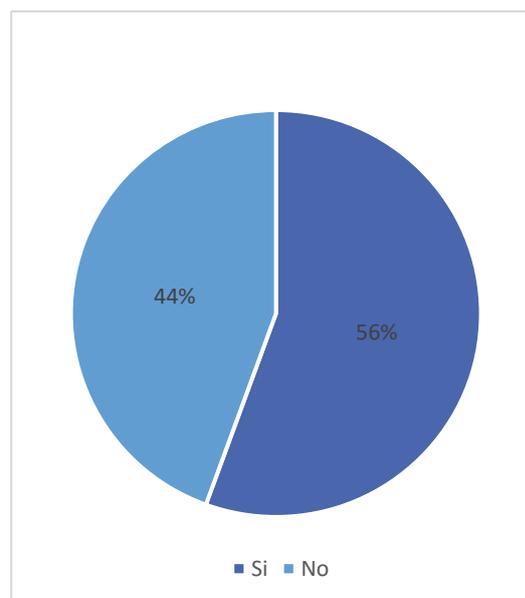
Il questionario somministrato ai referenti di ciascun ATS ha permesso di raccogliere dati su risorse umane, collaborazioni inter-istituzionali, bisogni formativi e attivazione dei dispositivi di intervento. Questo strumento ha consentito di tracciare il T0 del territorio, fornendo una base per sviluppare un

framework di valutazione degli esiti a lungo termine. La mappatura, fondamentale per valorizzare le risorse esistenti e orientare le proposte formative, ha aggiornato il quadro delle competenze territoriali, registrando sia l'esperienza consolidata con il Programma P.I.P.P.I. sia alcune sfide, come il *turnover* del personale e i cambiamenti nel contesto operativo.

Dai dati raccolti emerge che attualmente operano 63 professionisti formati come "Coach" e 23 come formatori nelle precedenti edizioni del Programma P.I.P.P.I. Tra i 37 ATS coinvolti, 29 dispongono di *Équipes* Multidisciplinari (EM), con il coinvolgimento di operatori di cooperative in 31 ATS, operatori di Neuropsichiatria Infantile in 23 ATS e operatori scolastici in 22 ATS.

Dei 37 ATS finanziati in MK2.1, 20 (56%) hanno dichiarato di disporre di un Gruppo Territoriale (GT) attivo, responsabile della supervisione e della governance strategica delle attività locali.

Distribuzione ATS con GT attivo	
Si	20 (56%)
No	17 (44%)
Totale	37 (100%)



Tabella/Figura 1: Distribuzione ATS con GT attivo

Il GT, come previsto dall'approccio di intervento socio-educativo implementato attraverso il Programma P.I.P.P.I., «svolge una funzione politico-strategica che garantisce continuità dell'investimento, la presenza di tutti gli operatori [...], la possibilità di ricadute reali nel territorio» (Milani, 2022, 75). Inoltre, il GT si occupa di negoziare le risorse umane e finanziarie con le parti politiche e territoriali, informare amministratori e dirigenti sull'andamento delle attività, e sostenere gli operatori coinvolti, in particolare quelli delle EM, facilitando le condizioni operative affinché queste possano costituirsi e lavorare efficacemente.

Composizione del GT	
Attori Chiave	Numero di ATS con Partecipazione
ASL	14
Amministrazione Comunale/Provinciale	12
Scuola	14
Privato Sociale	14
Servizi Educativi	15
Autorità Giudiziaria	3

Tabella 2: Composizione del GT

L'analisi quantitativa della composizione dei GT attivi ha evidenziato una partecipazione variabile degli attori chiave nei diversi ATS (Tabella 2). L'Azienda Sanitaria Locale, le istituzioni scolastiche e il privato sociale sono presenti in 14 dei 20 ATS dotati di un GT attivo, mentre le amministrazioni comunali e provinciali risultano coinvolte in 12. Si distinguono per il maggior coinvolgimento i servizi educativi, con una presenza registrata in 15 ATS, confermando il loro ruolo strategico nel supporto e nella continuità dei programmi territoriali. Un dato rilevante riguarda invece la scarsa rappresentanza dell'autorità giudiziaria, presente in soli 3 GT su tutti i territori considerati. Questo dato, già discusso durante le sessioni plenarie con gli operatori, è stato identificato come un'area prioritaria per futuri interventi migliorativi.

Secondo i dati raccolti, il lavoro dei GT ha portato a diversi risultati concreti volti a migliorare il coordinamento e l'efficacia degli interventi rivolti alle famiglie. Tra i principali esiti, si segnalano iniziative congiunte tra i vari attori territoriali in 5 ATS su 20, che hanno rafforzato la collaborazione interistituzionale. Di rilievo è stata anche l'attivazione delle EM in 5 ATS su 20, affiancata dalla definizione di un modello operativo condiviso per il lavoro con le famiglie, in 4 ATS su 20, con l'obiettivo di uniformare le pratiche di intervento a livello territoriale. Inoltre, in 1 ATS è stato avviato un processo di coprogrammazione, favorendo una pianificazione partecipata e una maggiore coerenza nelle politiche e nelle azioni sociali. In alcune realtà, tuttavia, non sono emersi esiti significativi, suggerendo la necessità di ulteriori sforzi di coordinamento e attuazione. In 3 casi, oltre all'attivazione delle EM, si è assistito alla sottoscrizione di accordi formali che consolidano la cooperazione tra gli enti coinvolti.

L'analisi delle modalità di coinvolgimento della comunità locale mostra un quadro diversificato. In 22 casi, gli ATS hanno attivato una serie di comunicazioni e incontri con gli operatori di altre amministrazioni, tra cui ASL, Provincia, Regione, privato sociale e l'Autorità Giudiziaria. Queste iniziative di dialogo interistituzionale mirano a creare una rete di supporto coerente e integrata, con l'obiettivo di ottimizzare le risorse territoriali disponibili e migliorare la capacità di risposta alle esigenze delle famiglie. In 6 casi, il coinvolgimento della comunità si è esteso anche alle associazioni di volontariato, sportive, ricreative e culturali, indicando un tentativo di ampliare la partecipazione sociale e di includere attori non strettamente istituzionali. Questa rete di associazioni offre un contributo importante, sia in termini di risorse aggiuntive che di creazione di consenso sociale intorno al programma.

Gli amministratori locali sono stati informati dell'avvio del progetto principalmente attraverso assemblee dei sindaci, mentre in alcuni territori si è registrato un impegno specifico per coinvolgere i rappresentanti politici nelle decisioni strategiche. Tuttavia, in 2 casi non sono state adottate azioni mirate per il coinvolgimento della comunità locale.

Nel complesso, emerge un quadro in cui le comunicazioni e gli incontri interistituzionali rappresentano lo strumento principale per costruire reti collaborative, coinvolgendo non solo le amministrazioni comunali e i servizi territoriali, ma anche il volontariato e altre forme di partecipazione sociale. Questi sforzi di coinvolgimento contribuiscono a garantire una maggiore efficacia delle politiche territoriali, ma l'analisi mostra anche la necessità di uniformare e potenziare le pratiche di coinvolgimento in tutti gli ATS per assicurare una maggiore coesione e partecipazione della comunità locale. Tale esigenza di allineamento emerge anche dall'analisi comparativa tra i dati storici delle implementazioni del Programma P.I.P.P.I. (Tabella 3) e le risposte fornite dai Referenti Territoriali, che evidenzia una generale coerenza nell'attivazione dei dispositivi di intervento, pur rilevando alcune discrepanze tra i vari ATS.

Dispositivo	Percentuale utilizzo nelle famiglie (%) P.I.P.P.I.3-10	Numero di ATS con dispositivo attivato al TO di Promozione della genitorialità positiva
Educativa domiciliare	98.8%	36

Scuola/nido-famiglie-servizi	91.3%	30
Gruppi con i genitori	77.0%	30
Gruppi con i bambini	68.3%	30
Vicinanza solidale	41.3%	28

Tabella 3: Comparazione dati storici sull'attuazione dei dispositivi del Programma P.I.P.P.I. in Piemonte.

Intensità	Percentuale (%)*	Numero di ATS con dispositivo attivato
4 dispositivi	66.6%	23
3 dispositivi	18.6%	6
2 dispositivi	13.4%	7
Un dispositivo	1.5%	
*Percentuale di bambini per numero di dispositivi attivati nel corso del Programma.		

Tabella 4: Utilizzo dei dispositivi di intervento.

Il dispositivo dell'educativa domiciliare si conferma come il più diffuso, essendo stato utilizzato nel 98,8% delle famiglie secondo i dati del programma P.I.P.P.I. e risultando disponibile in tutti i 37 ATS, come emerso dal questionario. Anche la collaborazione con la scuola/nido, che nelle implementazioni precedenti raggiungeva il 91,3% dei casi, è dichiarata disponibile in 30 ATS.

I gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini, che nelle edizioni di P.I.P.P.I. hanno coinvolto rispettivamente il 77% e il 68,3% dei partecipanti, risultano disponibili anch'essi in 30 ATS. Infine, il dispositivo della vicinanza solidale, storicamente meno utilizzato in Piemonte (41,3% dei bambini), è attualmente dichiarato disponibile in 28 ATS su 37, indicando una maggiore possibilità di implementazione rispetto al passato.

L'intensità dell'intervento, testimoniata dal coinvolgimento del 98,5% dei bambini in almeno due dispositivi nelle edizioni precedenti, trova riscontro nella disponibilità attuale dei 4 dispositivi previsti dal programma in 23 ATS, di almeno 3 dispositivi in 6 ATS e di almeno 2 dispositivi in 7 ATS. Questi dati confermano la capacità del sistema di promuovere interventi integrati e multilivello a sostegno delle famiglie. Tuttavia, la distribuzione non uniforme di dispositivi meno diffusi, come i gruppi e la vicinanza solidale, evidenzia la necessità di ulteriori azioni di capacitazione per consolidarne l'uso, soprattutto nei territori in cui risultano meno accessibili.

CONCLUSIONI

I dati raccolti durante la *Meeting Week* offrono una panoramica significativa sullo stato attuale dell'intervento MK2.1, evidenziando le aree di intervento prioritarie per l'implementazione della capacitazione dei territori. L'obiettivo di questo processo è quello di creare le condizioni affinché i singoli soggetti e territori possano sviluppare appieno le proprie abilità e competenze, contribuendo attivamente all'implementazione dell'intervento. In questo senso, la Meeting Week ha rappresentato un'opportunità fondamentale di confronto, creando uno spazio di dialogo critico tra operatori e ricercatori. Questo confronto ha permesso di mettere in luce diverse prospettive, favorendo la condivisione di una visione dinamica e orientata alla generatività, come strumento per il cambiamento di un *welfare* territoriale che necessita di essere rafforzato. Il processo descritto ha tracciato un orizzonte di possibilità, invitando a esplorare soluzioni creative in grado di rispondere in modo flessibile ai bisogni emergenti dei territori, con l'obiettivo di costruire un sistema più forte e reattivo

(Mannese, 2023, p. 160). Questo orizzonte prospettico, che apre a «versioni possibili di mondo», invita a pensare il futuro come un campo di possibilità, non solo sollecita la riflessione ma stimola azioni concrete che vadano oltre i limiti attuali, per superare le sfide presenti e future. La co-creazione della proposta di formazione non si limita alla semplice progettazione condivisa, ma si propone come opportunità per ampliare le possibilità, adattando il sapere alle esigenze in continua evoluzione del contesto sociale e territoriale. In questo modo, il processo di formazione diventa un laboratorio vivo di innovazione partecipata, in cui la collaborazione tra operatori, ricercatori e comunità locali apre la strada a risposte sempre più adeguate e personalizzate ai bisogni delle famiglie e dei bambini, delle cittadine e dei cittadini. Nonostante il processo di implementazione sia ancora in una fase iniziale, il monitoraggio continuo delle azioni intraprese si configura come una componente essenziale per valutare l'efficacia dell'intervento nel tempo. La ricerca in corso, infatti, attraverso la costruzione di un *framework* di valutazione, ha l'obiettivo di fornire gli strumenti necessari per orientare e adattare le politiche educative e sociali, rispondendo alle necessità emergenti delle famiglie. Questo approccio non si limita a garantire la sostenibilità degli interventi, ma punta a favorire un miglioramento continuo delle pratiche, allineandosi costantemente con i cambiamenti dei bisogni sociali e territoriali.

BIBLIOGRAFIA

- Barnes, M., Newman, J., Sullivan, H. (2004). Power, participation and political renewal: theoretical and empirical perspectives on public participation under New Labour. *“Social Politics”*, 11(2), 267–79.
- Campi, E., Nye, E. and Baranek, G.T. (2025). Defining Parent Responsiveness: A Systematic Review-Based Theoretical Model. *Inf Child Dev* e2565. <https://doi.org/10.1002/icd.2565>.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- CRC (2021). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia: i dati regione per regione*, https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2021/11/Rapporto_CRC-dati_regioni_2021.pdf
- DGR 1-8357/2024/XI, del 27 marzo 2024. (2024) Regione Piemonte. https://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2024/13/attach/dgr_08357_1050_27032024.pdf
- Elia, G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *Metis*, 2(II), 12.
- ESRC (Economic and Social Research Council) (2008) *Developing dialogue: learned societies in the social sciences: developing knowledge transfer and public engagement*. http://www.esrc.ac.uk/_images/Developing_Dialogue_tcm8-4628.pdf
- Fung, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review*, 66(S1), 66-75.
- Horwath J. (2010). *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- ISTAT (2023). Rapporto BES Piemonte 2023, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/11/BesT_PiEMONTE.pdf
- ISTAT (2024). *Resta stabile la povertà assoluta*, https://www.istat.it/it/files/2024/03/STAT_TODAY_POVERTA-ASSOLUTA_2023_25.03.24.pdf
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Maile, S., Griffiths, D. (Eds.) (2014). *Public Engagement and Social Science*. Bristol: Policy Press.

- Mannese, E. (2021). Pedagogy as a science of the border: Between innovation, sustainability, and effective orientation. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome I), 024–030. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_02.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo: Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2023b). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-10>.
- Mannese, E. (2024). Costruire, abitare, pensare: una sfida comunitaria. Percorsi e prospettive della pedagogia generativa. In Rossini et al. (Eds.), *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociale* (pp. 151-160). Lecce: PensaMultimedia.
- Marigliano, R., Mannese, E., Lombardi, M. G. (2024). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *LLL*, 20(43). <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>.
- Mezirow, J., Taylor, W. (2009). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milani, P. (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- MLPS - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *L'intervento con bambini e bambine in situazione di vulnerabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Allegato-2-Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>
- MLPS - - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*. <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- Ponette-González, A. G., Byrnes, J. E. (2011). Sustainable Science? Reducing the Carbon Impact of Scientific Mega-Meetings. *Ethnobiology Letters*, 2, 65–71. <http://www.jstor.org/stable/26419937>
- Rowe, G., Frewer, L.G. (2005). A typology of public engagement mechanisms. “*Science, Technology, and Human Values*”, 30(2), 251–90.
- Serbati S.; Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma: Carocci.
- Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sui binari dell'eguaglianza: una Pedagogia a servizio degli ultimi

On the tracks of equality: a pedagogy in aid of the last ones

*Antonia Rubini, **Mariacarmela Anelli

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, antonia.rubini@uniba.it

**Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, anellimariacarmela@gmail.com

ABSTRACT

Nell'epoca delle transizioni, in cui la disuguaglianza regna sovrana in ogni ambito di vita e di esperienza, la Pedagogia è chiamata ad offrire nuove vie di pensiero e azione per colmare il divario di una povertà educativa che inabilita alla persecuzione del sé. Perché le situazioni di disagio possano risanarsi, è necessario ristabilire un ordine sociale egualitario e interdipendente (Ceruti & Bellusci, 2023) attraverso il contributo di una Prospettiva Pedagogica Generativa in grado di restituire dignità all'essere umano in quanto fautore attivo del destino dell'umanità, cittadino produttivo e responsabile. L'educazione, fucina di una cittadinanza consapevole e ambiziosa, dovrebbe rifarsi ai principi dell'Orientamento Generativo per recuperare i principi della complessità (Marigliano, Mannese & Lombardi, 2023) utili allo sviluppo di personalità resilienti. Diventare laboratorio di equità è, dunque, la sfida formativa del nostro secolo per cui Educazione e Politica si uniscono in un binomio inscindibile di innovazione.

ABSTRACT

In the age of transitions, where inequality reigns supreme in every sphere of life and experience, Pedagogy is called upon to offer new avenues of thought and action to bridge the gap of an educational poverty that incapacitates the persecution of the self. For distressed situations to heal, an egalitarian and interdependent social order must be reestablished (Ceruti & Bellusci, 2023) through the contribution of a Generative Pedagogical Perspective capable of restoring dignity to the human being as an active proponent of humanity's destiny, a productive and responsible citizen. Education, the forge of conscious and ambitious citizenship, should draw on the principles of Generative Orientation to recover the principles of complexity (Marigliano, Mannese & Lombardi, 2023) useful for the development of resilient personalities. Becoming a laboratory of equity is, therefore, the educational challenge of our century for which Education and Politics are united in an inseparable pair of innovation.

PAROLE CHIAVE /KEYWORDS

Educazione; Pedagogia Generativa; Povertà educativa; Eguaglianza; Politica

Education; Generative Pedagogy; Educational poverty; Equality; Politics

INTRODUZIONE

Nell'epoca delle transizioni, in cui il mondo sembra muoversi più velocemente e contestualmente incitare alla velocità, la multidimensionalità dello sviluppo umano appare relegata alle dinamiche della crescita economica, denaturando i percorsi di vita e svalutando il valore della persona in quanto essere unico e prezioso. Lo stesso approccio multidimensionale alla povertà, per molto tempo, ha circoscritto il fenomeno alla dimensione economica, ritrovandone le ragioni e le radici profonde; tuttavia, soprattutto in riferimento ai bambini, non è possibile non considerare altri parametri. L'Agenda 2030 ha tentato e tenta, tutt'ora, di rispondere a tali problematiche recuperando i valori della dignità umana e contrastando la disuguaglianza che da sempre caratterizza le società, per uno sviluppo sostenibile che incontri le necessità di ognuno (Bornatici, 2018). Per poter garantire tale principio di eguaglianza sociale, che riconosca pari dignità a ciascun individuo, è necessario abbattere qualsivoglia forma di povertà; la povertà dei minori è risultato di aspetti differenti, tra cui l'occupazione e il livello di istruzione dei genitori, l'area geografica di appartenenza, lo stato di cittadinanza e la composizione e struttura familiare (Sottocorno, 2022). Il Consiglio europeo, con la Strategia Europea 2020, aveva individuato tra gli obiettivi primari proprio quello di una crescita sostenibile, intelligente e inclusiva garantita da livelli elevati di occupazione, produttività e coesione sociale, a dimostrazione del fatto che la povertà può declinarsi secondo aspetti differenti. Tra questi ultimi, la cosiddetta povertà educativa rappresenta un cruccio ostico per le politiche d'intervento che ambiscono a sbrogliare scenari complessi rendendo l'uomo attore e regista del mutamento. Secondo i dati Istat (2023), la povertà educativa rappresenta una vera e propria ombra sul futuro dei giovani, esplicandosi attraverso dati elevati di abbandono scolastico, fragilità concernenti soprattutto le famiglie monogenitoriali o con genitori disoccupati nel Sud della Penisola. Sostenibilità e lotta alla povertà evocano opere collettive, frutto di una sinergia di intenti e azioni supportate da singolarità in comunione. In tal senso, potrebbe e dovrebbe essere utile la tensione trasformativa (Baldacci, 2001) che caratterizza la ricerca pedagogica, da intraprendere in molteplici contesti per supportare le decisioni politiche che si impegnano sul campo e avviare percorsi di sostegno e prevenzione in situazioni di rischio. La riflessione pedagogica, in virtù della sua peculiare visione olistica dell'individuo, è in grado di analizzare i criteri che definiscono la qualità di vita per poter offrire il proprio supporto nell'ambito delle indagini condotte a livello nazionale e internazionale miranti alla crescita della prosperità. Quest'ultima può essere costruita solo a partire da una cooperazione di agenzie, da un intreccio di *“contesti esperienziali, co-partecipati, in cui il progetto di cultura, formazione, cura del benessere e della salute delle persone comporti la co-costruzione di infrastrutture culturali, naturali, formative e sociali investendo su educazione, spirito di imprenditorialità, servizi sociosanitari e socioeducativi e, più in generale, conoscenza reciproca, dialogo, sviluppo del territorio, miglioramento della qualità della vita e promozione del bene comune”* (Dozza, 2020, p. 70). La Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi, in particolare, richiama il rapporto tra agency considerando l'apprendimento generativo alla base dell'organizzazione quale luogo dell'umano per una dimensione educativa che ri-costruisca i termini di un nuovo umanesimo e di nuove comunità pensanti (Mannese, 2023a).

DALLA POVERTÀ EDUCATIVA ALL'EDUCAZIONE GENERATIVA

Gli Stati democratici moderni svolgono da sempre il ruolo di rete di salvataggio nei confronti del capitalismo e, contestualmente, di censore, nel tentativo di arginare l'infinita sete di guadagno a scapito del popolo e dei meno abbienti senza, tuttavia, riuscire a porvi rimedio (Ornaghi, 2001). I processi di globalizzazione che hanno interessato gli anni passati e che si verificano ancora nel

presente sono, a tal proposito, fattori di interdipendenze dal valore positivo e, al contempo, potenzialmente negativo; si pensi alle aree geografiche in cui la povertà economica è divenuta ormai parte integrante della stessa struttura societaria e che, a seguito dei fenomeni globali di crescita e arricchimento non riesce ad essere scardinata. Si può parlare, quindi, di una geografia della fragilità umana che comporta una fragilità di diritti e, di conseguenza, una geografia delle povertà. Alcune fasce della popolazione prima protette, ad oggi, si trovano in situazione di rischio per via della diffusione di una certa vulnerabilità sociale (Gregorini et al., 2022; Ranci, 2002) che ha modificato le condizioni di povertà contemporanea e ha creato zone grigie e indefinite della stessa (Caffio, 2023). Tra tutte, la povertà educativa è una povertà che spesso viene trascurata e non denunciata, ma che agisce sulla possibilità, nonché capacità, di ciascun bambino e ragazzo di scoprirsi e coltivare le proprie inclinazioni e i propri talenti. L'Organizzazione Internazionale Save The Children, con la pubblicazione "La lampada di Aladino" (2014) ha trovato una quadra nel tentativo di definire la povertà educativa per poter avviare progetti di prevenzione e contrasto anche grazie ai focus group tenutisi con i ragazzi nell'ambito della campagna "Illuminiamo il futuro". Nel report sopracitato viene finalmente improntato l'Indice di Povertà Educativa secondo una prospettiva multidimensionale: alla deprivazione educativa non concorrono esclusivamente fattori economici poiché a questi si aggiungono quelli di carattere sociale e ambientale. La "Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia nel 1991, all'articolo 27, fa riferimento alla tutela dei minori in condizione di deprivazione: «*gli Stati parte riconoscono il diritto di ogni fanciullo a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale*» (c. 1). Allo stato di penuria economica si intrecciano, dunque, altri parametri influenti sulle condizioni di vita e sviluppo che, nel complesso, vanno a determinare uno stato di precarietà e un senso di instabilità. Attitudini personali e un ambiente familiare svantaggiato possono avere conseguenze devastanti sull'apprendimento, al punto di incorrere nel rischio di entrare nel circolo vizioso della povertà. Questo chiama a considerare l'educazione quale fenomeno che raccoglie le istanze di una società mutevole ed esige di essere letto come emergenza improrogabile: urge l'articolazione di strategie intelligenti e capillari. Mettendo al centro il minore e promuovendo il valore della comunità educante si può attivare una vera e propria città educante (Mottana & Campagnoli, 2017). In relazione a quanto esplicitato, sembra necessario il ritorno a quella complementarità culturale e reciprocità tra agenzie educative formali, informali e non formali che ha raggiunto il suo apice negli anni Ottanta con lo sviluppo del Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1989) nell'ottica del Lifelong learning e di un sistema formativo pubblico unitario, in grado di accogliere la diversità e le varie identità, e integrato, capace di favorire reciprocità e interconnessione tra agenzie educative. Il suddetto sistema conosce una sua attualità: la prospettiva del Lifelong learning chiama in causa una complementarità dei luoghi dell'educazione e delle fasi di vita di un individuo: viene fuori, così, l'idea di un processo educativo in fieri che si sviluppa sul piano strutturale, culturale e metodologico. Un processo che deve essere guidato da quell'empatia civica (Castaldi, 2020) utile a ricostruire contesti formativi generativi, realmente capaci di innestare il cambiamento di contesti impoveriti, in cui sembra impossibile garantire il diritto all'istruzione e alla formazione. Infatti, il discorso sulla povertà educativa come condizione che limita lo sviluppo dell'individuo rispecchia appieno il quadro degli "Obiettivi di sviluppo sostenibile" promossi dalla comunità globale; il quarto riguarda proprio l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione e si connette perfettamente con l'inclusione e l'equità dei sistemi d'istruzione. L'educazione non solo richiede tempo ma lo esige (Mancuso, 2024), perché è un lavoro che va verso il futuro, verso ciò che non è ancora, e ugualmente presuppone una tradizione, qualcosa da dire riguardo a ciò che è già stato. Per questo, la cooperazione con la famiglia e gli altri contesti educativi presenti sul territorio risulta fondamentale. La famiglia, primo luogo di socializzazione del minore, ha il compito di promuovere la cura della persona, il benessere, le capacità emotive e i valori di civitas (Sottocorno, 2022). Questo diventa estremamente importante al giorno d'oggi, in quello che precedentemente è stato descritto quale contesto di povertà plurime, declinando la povertà anche in termini di sistemi valoriali e

relazionali di riferimento. Per introdurre la persona nella realtà è necessario introdurla nel significato della stessa: una persona è inserita nella realtà quando ne conosce la verità e il valore e ne sa dare un'interpretazione sensata, critica e pratica (Jungmann, 1939). Dunque, scopo dell'educazione è la crescita della persona, intesa come soggetto unico, irripetibile e libero, dotato di spirito critico e di una testa ben fatta (Morin, 2000). Ed è una responsabilità di tutti. L'educazione è forse la modalità privilegiata, in quanto legata sia al passato che al futuro, per tenere insieme le generazioni, custodendo anche la dimensione irrinunciabile della famiglia e del territorio quali agenzie formative che, seppur in virtù di competenze e ruoli differenti, garantiscono la formazione delle giovani leve tramite un patto di corresponsabilità educativa nella circolarità delle esperienze (Romanazzi & Farina, 2023). Il livello di sviluppo di una società si misura dalla qualità del suo sistema educativo (Bianchi, 2020) perché dall'educazione dei giovani dipendono il futuro, il benessere e la qualità della vita. Le scarse risorse educative caratterizzanti il fenomeno della povertà educativa, infatti, si riflettono sulla dimensione emotiva e quella della socialità, andando ad intaccare i processi di personalizzazione e socializzazione fondamentale per la crescita (Maia, 2018). È un fenomeno che, di fatto, incide sul futuro del Paese e riguarda la dimensione più generale dello sviluppo societario a partire dalla formazione del cittadino del domani. Fare scuola significa offrire un punto di riferimento per l'intera comunità, restituire a chi insegna la giusta autorevolezza e la passione vera per un mestiere tanto affascinante quanto complesso. Ancora di più, significa rispondere alla sfida più importante per bambini, ragazzi e giovani: diventare grandi, mettere al centro il perseguimento di una cittadinanza globale la quale, a sua volta, costituisce il cuore della Global Education e rappresenta la sintesi tra giustizia, equità, qualità dell'educazione, diritti dei minori e diritto al futuro. L'educazione globale comprende l'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla pace (Milani, 2020): pone, dunque, le basi per la formazione dell'homo civicus (Cassano, 2006), a sua volta generativo, in grado di affermarsi in quanto individuo inserito in una rete sociale capace di modificarla per costruire connessioni efficaci all'equilibrio e alla crescita collettive. Perché si possa pensare a siffatti percorsi di formazione partecipata, è necessaria l'adozione di sollecitazioni e influssi provenienti da tutte le branche delle Scienze dell'Educazione e della Pedagogia, tra cui la Pedagogia Generativa.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA COME LABORATORIO DI EGUALIANZA

L'emergenza sanitaria di Covid-19 che ha interessato l'intero globo terrestre ha acuito ancora di più le disuguaglianze sociali e, allo stesso tempo, ha messo in evidenza il ruolo fondamentale dell'educazione e della scienza che se ne occupa: la Pedagogia. *“Un processo, quindi, di responsabilità a cui è chiamato il comparto accademico pedagogico è la funzione formativa, trasversale rispetto a ogni processo progettuale e manageriale, per la promozione concreta del benessere professionale di ogni collaboratore, per dare impulso all'instaurarsi di un clima relazionale aperto, per la promozione di una cultura del lavoro profondamente “umanistica” che favorisca la partecipazione, la condivisione e la collaborazione* (Chiosso, 2023, p. 73). In siffatto contesto, l'intreccio tra Pedagogia e Politica si è indebolito, rendendo necessaria una politica orientata all'educazione (Violante, Buttafuoco e Mannese, 2021) in grado di rimodellare l'ipercomplessità societaria esistente a vantaggio di chi si è ritrovato improvvisamente in condizioni di marcata difficoltà e di chi ci ha sempre vissuto. In questo senso, la riflessione della Pedagogia Generativa parte da una visione olistica dell'individuo, nonché un essere umano pensante, capace di scelta, iniziativa e autonomia al di là dell'impoverimento progressivo che interessa il contesto sociale, culturale e relazionale contemporaneo. Giungere alla messa in pratica di tale consapevolezza potrebbe evitare l'avvilimento dell'educazione quale mera tecnica, scevra del suo valore evolutivo e trasformativo per compiere scelte di valore. L'apprendimento, secondo la prospettiva generativa, rappresenta un processo attivo di costruzione che, a partire dall'esperienza, genera una comprensione del mondo coscienziosa e cosciente prendendo le mosse da una pedagogia critica (Giroux, 2014):

divenire consapevoli delle ingiustizie sociali e armarsi di strumenti per criticare le strutture di potere fungono da base per lo sviluppo di un sentimento di indignazione utile al cambiamento sociale. Quello pedagogico dovrebbe essere uno sguardo a tutt'ondo, in grado di prendere in considerazione la pluridimensionalità della povertà educativa per guardarla come combinazione di pari opportunità di crescita da garantire alle generazioni future, siano esse di tipo produttivo, occupazionale, formativo ed esistenziale. La vulnerabilità caratterizzante la vita di un numero sempre maggiore di individui nonché le trame stesse del tessuto sociale si concretizza in una serie di svantaggi non solo afferenti alla sfera economica, bensì anche a quella sanitaria, sociale ed educativa; essa supera i confini dell'individualità per divenire un fenomeno sociale (Ranci, 2008) che può e deve essere analizzato in quanto tale, prendendo in considerazione il ruolo delle direttive politiche ed economiche che redistribuiscono servizi e ricchezze secondo iniqui parametri. La Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi, a tal proposito, forte di una "coscienziatura critica della memoria storica" (Lombardi, 2020), può e deve trovare nuovi compromessi e forme di cooperazione tra la Pedagogia e la Politica, per poter contrastare nei fatti, e non solo nelle parole, l'instaurarsi di percorsi di crescita sbilanciati. L'eguaglianza, infatti, guarda all'individuo come incarnazione dell'umanità intera, perciò, eguale ad ogni altro individuo in termini di dignità, libertà e giustizia (Barbera & Borelli, 2019). La flessibilità e la plasticità, principi intrinseci all'approccio generativo, riconoscerebbero il valore correttivo delle pratiche che consentano di superare in maniera sempre inedita le barriere della povertà radicate in convinzioni spesso auto-limitanti, conseguenza di contesti vulnerabili e imprevedibili (Gilligan, 2012). Nella visione di un mondo giusto, dovrebbero essere garantite pari opportunità di crescita a tutti i cittadini del domani, perché questi possano sentirsi parte di una società unica, sviluppando quel senso di appartenenza e interdipendenza globale (Ceruti & Bellusci, 2023) necessaria al permanere di una collettività egualitaria e al sostentamento della comunità di destino italiana, europea e mondiale. In quest'ultima, seppur consapevole delle inevitabili differenze individuali, ognuno sente di poter dare il proprio contributo perché avente pari dignità sociale rispetto agli altri componenti; tuttavia, questo sembra ormai utopia, un ideale irrealizzabile alla luce di disparità che tendono ad accentuarsi piuttosto che assottigliarsi. E cosa è questa se non una questione politica? Essa si occupa, d'altronde, della vita delle persone che convivono all'interno della polis per indirizzarne coscientemente scelte e dinamiche. La delegittimizzazione della politica (Sirignano, 2015) che ormai attanaglia il nostro tempo non fa che sfiduciare ulteriormente i cittadini alla partecipazione, in un circolo vizioso che contribuisce al crollo dei punti di riferimento che fanno da timone ai percorsi esistenziali. Tra questi, anche i capisaldi educativi sembrano vacillare, intaccati dal virus della sfiducia che educatori e insegnanti maturano a partire dai propri percorsi formativi e dalla pratica lavorativa quotidiana, oltre che dalla situazione umanitaria corrente. Per tessere nuove trame del lavoro educativo risulta necessario ristabilirne una funzione politica, così da ottenere risultati impattanti sulla realtà: recuperare le zone grigie in cui disagio esistenziale, sociale, economico e formativo si intrecciano per ridare dignità alle biografie di ragazzi e ragazze che vivono il disagio dell'arretratezza. È necessario dunque ri-pensare al futuro e re-immaginare il presente per creare futuri interdipendenti alla luce di un'educazione che unisce nell'impegno collettivo le singole personalità (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2023). Soltanto pensando al domani in questi termini è possibile lavorare verso un'eguaglianza sociale garante di partecipazione e coscienziatura. Seguendo i principi della Pedagogia Generativa, infatti, si potrebbe ricondurre l'uomo al centro della propria vita e dei processi che la attraversano per potenziare la propria agency (Marigliano, Mannese & Lombardi, 2023), riconoscendosi in un ruolo attivo e pro-attivo volto al mantenimento di sé e dei propri sistemi di appartenenza.

In altre parole, solo recuperando - o forse scoprendo - l'autentico senso democratico dell'educazione (Dewey, 1970) intesa quale spazio/tempo di socializzazione si può garantire il superamento della privatizzazione e l'apertura a uno spazio pubblico per una formazione sociale e politica (Mortari, 2008) dei bambini e dei ragazzi. Individuando, dunque, uno spirito generativo dell'educazione si potrebbe ritornare a guardare all'essere umano come abitante del mondo e per questo in interazione con persone, fatti e idee di cui prendersi cura per rinvigorire i soggetti

vulnerabili e tramortire le categorie di una povertà ormai diffusa. Perché questo possa accadere occorre una redistribuzione delle responsabilità sia nel mondo pedagogico che in quello politico: si tratta di una diffusività necessaria a un impegno concreto e realmente incidente per l'educazione a tutto tondo dell'uomo (Mannese, 2016). Dare voce e visibilità alla fragilità risulterebbe forse carta vincente di una Pedagogia illuminata in grado di portare alla luce sofferenze individuali e collettive spesso invisibili. Spesso, infatti, si tende a separare l'aspetto personale del disagio da quello collettivo, dimenticando l'esistenza di una circolarità tra le due dimensioni che andrebbero lette alla luce della contemporaneità. Bisognerebbe costruire percorsi educativi capaci di offrire occasioni di consolidamento delle competenze spendibili in una società liquida (Bauman, 2000), in cui la dissoluzione dei confini, il cambiamento e l'incertezza diventano sfide di cui farsi carico nel tentativo di realizzare una società più giusta. Infatti, perché si possa parlare di una trasformazione radicale, ogni cittadino dovrebbe impegnarsi a generare una società equa e giusta, rispettosa dell'alterità e accogliente, capace di investire sul capitale umano in termini non necessariamente utilitaristici bensì in favore del benessere collettivo garante di prosperità e sviluppo. Solo così si potrebbero abbattere spinte egoistiche ed egoriferite che rendono l'uomo capace di interessarsi realmente all'altro e al suo valore, orientandolo nella formazione di una coscienza adatta alla complessità odierna (Cambi, 2022). Perché la pratica dell'orientamento educativo possa essere realmente generativa essa dovrebbe garantire la pienezza umana intrinseca tipica di coloro che, consci delle proprie potenzialità e dell'incertezza del presente, vogliono mettersi in gioco nel perseguire principi di eguaglianza volti alla creazione di ponti, legami, passaggi, utili a smembrare le deprimenti fattezze della povertà che impedisce di apprendere, sperimentare e divenire.

CONCLUSIONI

Oggi risulta fondamentale pensare e costituire percorsi formativi che permettano all'individuo di sapersi orientare attraverso le complesse sceneggiature del reale, di auto-regolarsi e indirizzarsi scegliendo la strada migliore per sé e per la gestione della propria vita (Ricciardi, 2023). L'approccio dell'Orientamento Generativo offre spunti di riflessione per adottare principi di plasticità e flessibilità nel tentativo di sostenere i processi di empowerment individuale che sono alla base del contrasto delle povertà e delle disuguaglianze, pietra d'angolo per l'istituzione di assetti societari svincolati dalla logica capitalistica della produttività ad ogni costo. Recuperando il ritmo e il valore della lentezza, la capacità di pensare e sentire (Collacchioni, 2015), è possibile raggiungere gli ultimi, i vulnerabili, i protagonisti di traiettorie di vita sofferte e sacrificate dalle scelte politiche ed economiche di una società incapace di rispettare la dignità di ciascuno. Quella stessa società che dovrebbe incentivare la riconquista di un sé che spesso si perde nei meandri della sfiducia generata dall'impotenza, dalla sensazione di impossibilità, di non poter ricevere le giuste attenzioni da parte di decisioni direttive ingiuste. Per poter divenire fautori di generatività, promotori di azioni generative, infatti, è imprescindibile la ricomposizione di un assetto societario che veda distribuite risorse e diritti in pari misura. Il contributo della Pedagogia Generativa potrebbe realmente apportare modifiche positive allo sviluppo del rapporto tra Politica ed Educazione nella vision di un sistema formativo in grado di riscoprire il valore che l'individuo porta non solo nella propria vita ma in quella dell'intera società, garantendo così il riscatto dalla condizione di svantaggio di chi si trova ad abitare le aree di povertà del nostro pianeta. In effetti, l'interrelazione tra formazione e vita è tale da suggerire un ripensamento rivoluzionario della prima in funzione della seconda: la vita costituisce la fonte e lo sfondo della formazione attraverso un processo di cura che ha il compito di condurre l'uomo verso sé stesso (Fadda, 2016) nel rispetto di tempi e risorse personali che dovrebbero intersecarsi con quelli imposti dalla società per potersi adattare con successo. La formazione generativa permetterebbe all'individuo di arricchirsi e, al contempo, di dimezzare le disuguaglianze per un percorso educativo accessibile a tutti. Recuperando l'epistemologia della generatività, l'educabile diverrebbe alla portata di un lavoro professionale sinergico volto

a implementare azioni di ri-progettazione del mondo: ri-pensare agli ultimi quali punti di partenza per convertire il paradigma della cittadinanza attiva in una realtà tangibile. Attraverso il contributo delle scienze umane, delle neuroscienze, della fisica applicata, della filosofia e dell'antropologia, oltre che della psicologia, la Pedagogia Generativa potrebbe ricollegare le dimensioni dell'etica, dell'economia, della politica e dell'educazione in una ricorsività di cambiamenti miranti al recupero di autonomia e creatività dell'Homo Generativus volto al modellamento del futuro (Mannese, 2023b). Prospettando soluzioni alle ingiustizie e alle disuguaglianze, bisognerebbe convincersi del potere trasformativo dell'educazione, guardandolo in chiave politica ed economica, ma anche recuperare quelle pratiche educative esistenti e che si vogliono difendere dalla corruzione sociale. Si tratterebbe di una pedagogia post-critica, non ferma a guardare soltanto ciò che non va nel mondo e a trovarvi soluzione nelle pratiche educative, bensì concentrata su ciò viene fatto e si può effettivamente fare basandosi sulla speranza nel presente piuttosto che in un futuro costantemente e illusoriamente posticipato (Hodgson et al., 2018). Sarebbe auspicabile un'educazione che si sporchi le mani, che collabori con il territorio e il terzo settore per aprire i confini di una mente statica, spesso concentrata sul sé e sul vicino, volta a smascherare le falle di un sistema educativo perpetrante le disuguaglianze. Potrebbe essere utile applicare la visione dell'orientamento generativo in contesti educativi non solo formali, bensì informali e non formali, per attuare un'azione coordinata che si rifaccia ai medesimi principi per connettere l'apprendimento alla vita quotidiana e all'azione comunitaria. Ma i dispositivi pedagogici del nostro tempo sono pronti a tali sfide? Sono pronti a recuperare la loro posizione di confine tra politica, cittadinanza attiva e responsabilità educativa (Mannese, 2019) per ridonare dignità a chi vive il disagio della povertà? E gli attori del sistema scolastico, politico, economico e culturale sono disposti a mettere in discussione principi e pratiche usuali per approdare a un sistema generativo capace di trasformare il soggetto-persona nel cittadino del domani?

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Barbera, M., Borelli, S. (2019). Principio di eguaglianza e divieti di discriminazione. In M. Barbera-A. Guariso (Eds.), *La tutela antidiscriminatoria. Fonti, strumenti, interpreti* (pp. 5-84). Giappichelli.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Bornatici, S. (2018). Povertà invisibili: il ruolo dell'educazione tra famiglia e scuola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 527-538.
- Caffio, S. (2023). *Povertà, reddito e occupazione*. ADAPT LABOUR STUDIES E-BOOK SERIES, 1-267.
- Cambi, F. (2022). *Scuola e cittadinanza: Per la formazione etico-politica dei giovani*. Edizioni Studium Srl.
- Castaldi, M.C. (2020). Educare al co-sentire per una cittadinanza attiva e una sostenibilità etica nella comunità territoriale. *Attualità Pedagogiche*, 2(1), 48-55.
- Ceruti, M., Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un nuovo modo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chiosso, G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*. Brescia: Scholé.
- Collacchioni, L. (2015). Pedagogia della lentezza: recuperare sensorialità e riflessività per formare al pensiero critico e per rispondere ai bisogni educativi a scuola. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 123-128.
- Dewey, J. (1970). *Democrazia e Educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1916).
- Dozza, L. (Ed.) (2020). *Con-tatto Fare Rete per la Vita*. Bergamo: Zeroseiup.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma: Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Giroux, H. (2014). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education*, 12(4), 491-499.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- Gilligan, S. (2012). *Generative trance: The experience of creative flow*. Norwalk, CT: Crown House.
- Gregorini, G., Semeraro, R. & Taccolini, M. (Eds.) (2022). *I volti della povertà. Temi, parole, fonti per la storia dei sistemi di supporto sociale tra modernità e globalizzazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Jungmann, J.A. (1939). *Christus als Mittelpunkt der religiöser Erziehung*. Freiburg, Germania: Herder.
- Hodgson, N., J. Vlieghe, and P. Zamojski. 2018. Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth, Milky Way. punctum. <https://doi.org/10.21983/P3.0193.1.00>
- ISTAT (2023). Rapporto annuale 2023. La situazione del paese. Istituto Superiore di Statistica.
- Lombardi, M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico*. Salerno: Francesco d'Amato Editore.
- Maia, E. (2018). Povertà educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide. *Ricerche pedagogiche*, 52(208-209), 153-171.
- Mancuso, C. (2024). *Il valore del tempo nella relazione educativa. Pensieri in azione*. Erickson.
- Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi. Siped*, 1, 214-225.
- Mannese, E. (2019). La pedagogia come scienza di confine tra politica, cittadinanza attiva e responsabilità educativa. In G. Elia., E. Polenghi., V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico sociali*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mannese, E. (2023a). Epistemologia tra Generatività e Confine: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1 Supplemento), 056-061.
- Mannese, E. (2023b). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*: 2, 444-457.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2003). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mottana, P., Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios Editore.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. UNESCO e La Scuola.
- Ornaghi L. (Ed.) (2001). *Globalizzazione: nuove ricchezze, nuove povertà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ranci, C. (2002). Fenomenologia della vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 43(4), 521-552.
- Ranci, C. (2008). Vulnerabilità sociali e nuove disuguaglianze. *Sociologia del lavoro*, 110, 161-171, DOI 10.1400/114855.
- Ricciardi, M. (2023). *Orientamento, education, competenze e occupabilità: un quadro di studi, tendenze, indicazioni e linee di indirizzo*. In E. Mannese, F. Faiella, M. G. Lombardi & M. Ricciardi (Eds), *Intersezioni Generative tra empatia e apprendimento* (pp. 51-64). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Romanazzi, G., Farina, T. (2023). *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche*. Roma: Anicia.

Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa, criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, Firenze: Guerini Scientifica.

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

ATTRIBUZIONI

Il contributo è stato elaborato dalle Autrici in stretta collaborazione. Tuttavia, la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: Antonia Rubini ha curato i paragrafi nn. 1 e 2, Mariacarmela Anelli ha curato i paragrafi nn. 3 e 4.

“Navigare il cambiamento”: un approccio generativo alla transizione scuola-università

“Navigating change”: a generative approach to the school-university transition

Melania Talotti

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia, melania.talotti@unisob.na.it

ABSTRACT

Il presente contributo esplora la transizione biografica dalla scuola all'università, interpretandola come un'opportunità di trasformazione personale e collettiva. Attraverso una revisione sistematica della letteratura, sono stati individuati tre modelli di transizione – induzione, sviluppo e divenire – delineati da Gale e Parker. L'articolo li analizza e avvalora il paradigma della generatività come chiave per promuovere una co-costruzione attiva di significati, interpretando il cambiamento come una condizione permanente dell'esistenza. La transizione, e più in generale il cambiamento, si configura così come una risorsa e un'occasione di crescita sia per gli studenti e le studentesse sia per le istituzioni. In quest'ottica, si propone di ripensare le pratiche orientative non solo per facilitare l'inserimento accademico, ma anche per potenziare la capacità di affrontare l'incertezza. Questa prospettiva invita a trasformare le istituzioni in spazi dinamici di crescita, dove l'orientamento non si limita a soddisfare i bisogni e le esigenze immediate, ma diventa uno strumento per abbracciare la complessità e co-evolvere in un mondo in continua trasformazione.

ABSTRACT

This paper explores the biographical transition from school to university, interpreting it as an opportunity for personal and collective transformation. Through a systematic literature review, three transition models identified by Gale and Parker – induction, development, and becoming – have emerged. The article analyzes these models and supports the paradigm of generativity as a key to promoting an active co-construction of meaning, highlighting change as permanent condition of existence.

Transition, and more generally change, is thus configured as a resource and an opportunity for growth, both for male and female students and for institutions. From this perspective, it is proposed to rethink orientation practices not only to facilitate academic integration, but also to enhance the capacity to deal with uncertainty. This perspective calls for transforming institutions into dynamic spaces of growth, where orientation is not limited to meeting immediate needs and requirements, but becomes a tool for embracing complexity and co-evolving in an ever-changing world

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Transizione; Orientamento; Futuro; Divenire; Generatività

Transition; Guidance; Future; Becoming; Generativity

INTRODUZIONE

Il presente contributo trae origine da una ricerca dottorale in corso, che mira a indagare la complessità del fenomeno delle transizioni biografiche, con particolare riferimento al passaggio dalla scuola all'università. Tale ricerca si articola intorno a tre finalità: 1) delineare, attraverso una revisione della letteratura, i principali modelli teorici e le buone pratiche più diffuse che definiscono il processo di transizione per restituirne la complessità intrinseca; 2) indagare, attraverso uno studio di caso fondato su un approccio metodologico quali-quantitativo, le esperienze di transizione vissute dalla popolazione studentesca di una specifica istituzione universitaria; 3) riprogettare le pratiche di orientamento in ingresso e in *itinere* sulla base dei risultati emersi dalla ricerca teorica e da quella sul campo.

In particolare, la prima finalità della ricerca – di cui questo contributo tiene conto – si è tradotta nella definizione di tre domande di indagine:

- 1) Come la letteratura pedagogica definisce il concetto di 'transizione' e quali modelli teorico-metodologici offre per pensare tale processo in relazione al passaggio dalla scuola all'università?
- 2) Quali sono i fattori di rischio e protezione connessi alla transizione scuola-università?
- 3) Quali sono le pratiche di orientamento scolastico e universitario più diffuse oggi e quali differenze sussistono con quelle che hanno caratterizzato la recente storia di questo ambito di studio e intervento?

Per rispondere a tali domande, è stato sviluppato un protocollo di revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale, basato sulle indicazioni metodologiche proposte da Zawacki-Richter *et al.* (2019). Il protocollo – sintetizzato nelle Tabelle 1 e 2 – include una serie di elementi chiave, come la definizione di termini e stringhe di ricerca, l'applicazione di filtri specifici, la selezione accurata delle fonti da consultare e l'adozione di criteri di inclusione ed esclusione.

PROTOCOLLO DI REVISIONE		
1	Termini chiave	"transizione", "scuola", "università", "orientamento"
2	Stringhe di ricerca	"High school students" AND "university orientation" "High school students" AND "university transition" "Transition from school to university" AND orientation
3	Filtri	Lingua di pubblicazione: italiano, spagnolo, inglese e francese Tipo di pubblicazione: articoli scientifici referati
4	Banche dati	Education Resources Information Center (ERIC) Education Source PsycInfo Social Care Online (SCO) Open Dissertations Open Grey Scopus idUS - Depósito de Investigación Universidad de Sevilla
5	Riviste italiane di Classe A 11-D1 e 11-D2	Annali di storia delle università italiane; Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche; Annali online della didattica e della formazione docente; Bollettino cirse; Cadmo; Civitas educationis; Cqia rivista; Education sciences & society; Educational reflective practices; Educazione. Giornale di pedagogia critica; Educazione linguistica language education; Encyclopaedia; Excellence and innovation in teaching and learning; Form@re; Formazione & insegnamento; Giornale italiano dei disturbi del Neurosviluppo; Giornale italiano della ricerca educativa; Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva; History of education & children's literature; I problemi della pedagogia; Italian journal of educational technology; Italian journal of special education for inclusion; Journal of e-learning and knowledge society; Journal of educational, cultural and psychological studies; La famiglia; L'integrazione scolastica e sociale; LLL; Maltrattamento e abuso all'infanzia; Media education; Metodologia didattica e innovazione clinica; Metis; Nuova secondaria; Nuovo bollettino cirse; Orientamenti pedagogici; Paideutika; Pedagogia e vita; Pedagogia oggi; Pedagogia più didattica; Quaderni di didattica della scrittura; Q-times webmagazine; Qwerty; Rassegna di pedagogia; Rem; Research trends in humanities education & philosophy; Ricercazione; Ricerche di pedagogia e didattica; Ricerche di psicologia; Ricerche pedagogiche; Rivista di storia dell'educazione; Rivista di storia dell'università di Torino; Rivista italiana di educazione familiare; Rivista italiana di educazione familiare; Scuola democratica; Studi sulla formazione; Studium educationis; Td tecnologie didattiche.

Tabella 1 – Protocollo di revisione

CRITERI		
	INCLUSIONE	ESCLUSIONE
1	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono, spiegano o interpretano il fenomeno della transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il fenomeno della transizione focalizzandosi esclusivamente su un'area disciplinare o su una disciplina
2	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che descrivono e/o monitorano e/o valutano interventi di orientamento volti ad accompagnare la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento di tipo clinico e quindi di stampo medico e/o psicologico
3	Articoli che attraverso le ricerche effettuate riportino il punto di vista di almeno uno dei seguenti attori sociali: studenti/esse, insegnanti, consulenti di orientamento e genitori/famiglie	Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano interventi di orientamento per studenti/ese con disabilità e DSA
4		Articoli di ricerca storica, teorica e/o empirica che analizzano il processo di transizione senza fare riferimento all'accesso al mondo universitario

Tabella 2 – Criteri di inclusione ed esclusione

Una presentazione più dettagliata delle strategie adottate per la conduzione della revisione sistematica è disponibile in due precedenti pubblicazioni (Talotti, 2023; Talotti, Chello, 2024), nelle quali viene descritto anche il processo di selezione e valutazione degli articoli tramite le Linee guida del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA – Figura 1).

PRISMA 2020 per nuove revisioni sistematiche che includono ricerche di banche dati, registri e altre fonti

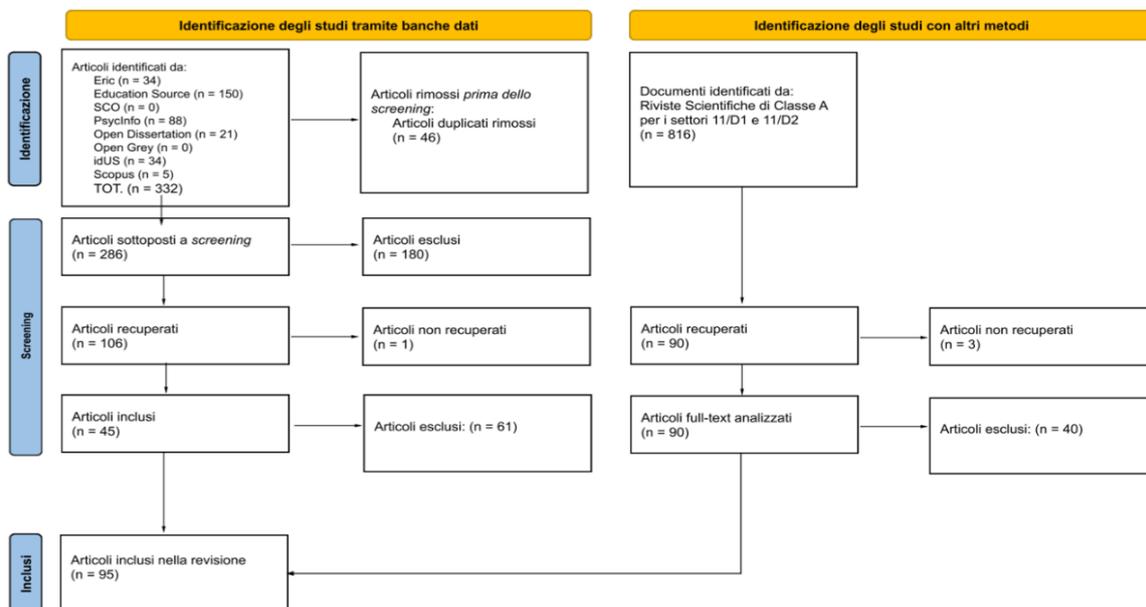


Figura 1 – PRISMA

I risultati emersi dalla prima domanda di revisione: “Come la letteratura pedagogica definisce il concetto di ‘transizione’ e quali modelli teorico-metodologici offre per pensare tale processo in relazione al passaggio dalla scuola all’università?”, pur non fornendo una definizione precisa e dettagliata del concetto di ‘transizione’, suggeriscono tuttavia un’interpretazione olistica di questo processo. In particolare, tale interpretazione si distacca dall’approccio dominante presente nella letteratura pedagogica almeno fino alla prima metà del secolo scorso che descriveva il cambiamento come un processo lineare (Chello, 2013), proponendo invece una comprensione della transizione come fenomeno complesso, relazionale e multifattoriale (Chello, 2022), ispirata a modelli teorici consolidati come quelli di Schlossberg (1981) e Tinto (1988). Di conseguenza, il passaggio dalla scuola all’università è influenzato da una molteplicità di fattori che spaziano su diverse dimensioni. Tra questi, emergono elementi socio-culturali, che riguardano il contesto di appartenenza degli studenti e delle studentesse e le aspettative che gravano su di loro, ma anche fattori istituzionali legati alle strutture, alle politiche e alle pratiche universitarie (Delaney *et al.*, 2016). Accanto a questi, non si possono non considerare le dinamiche relazionali, che comprendono le interazioni con colleghi e colleghe, con i/le docenti e con i familiari (Pascarella *et al.*, 2004; Cohen *et al.*, 2008; Smith e Zhang, 2009). In aggiunta, i fattori personali, che riguardano l’identità, le esperienze pregresse e le risorse possedute dagli studenti e dalle studentesse (Farrell e Farrell, 2000; Ciccone-Estrela, 2012; Willard, 2019). Pertanto, la transizione verso l’università è un processo complesso, in cui le diverse dimensioni sopracitate si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Con questo contributo si intende esplorare la necessità di “navigare”²⁶ il cambiamento attraverso l’analisi storico-teorica di due sociologi critici dell’educazione:

Trevor Gale e Stephen Parker. Tale analisi propone tre modi di intendere la transizione: 1) come induzione, ossia un percorso strutturato e lineare; 2) come sviluppo, cioè un processo di crescita individuale che avviene attraverso diverse fasi di maturazione; 3) come divenire, vale a dire un processo continuo e non prevedibile in tutti i suoi aspetti (Gale & Parker, 2014). I due autori sottolineano che, sebbene sia evidente che ogni approccio intenda la transizione come un processo che comporta cambiamenti significativi, ciascuno la interpreta in modo diverso, influenzando le pratiche di supporto e accompagnamento. Pertanto, emerge l’esigenza di promuovere risorse per “navigare” l’incertezza, tenendo conto delle sfide, dei bisogni e dei desideri²⁷ degli studenti e delle studentesse. In particolare, la prospettiva della transizione come divenire – unitamente all’approccio generativo (Mannese, 2023) – si propone di consolidare una visione dell’orientamento che fornisca agli studenti e alle studentesse le risorse necessarie per affrontare non solo l’“inserimento” (Nicholson, 1990) istituzionale, ma anche le sfide più ampie e complesse di questa fase di cambiamento, interpretando il passaggio alla realtà universitaria come un’opportunità per favorire la crescita personale e collettiva attraverso il processo di co-costruzione di “Comunità Pensanti”.

LA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ COME PROCESSO IN “DIVENIRE”

Il passaggio dalla scuola all’università rappresenta una transizione normativa cruciale (Baltes *et al.*, 1980)²⁸, configurandosi come uno snodo fondamentale nella traiettoria di vita di ogni studente e studentessa.

Sebbene tale transizione sia spesso inclusa nell’ambito più generale delle transizioni di vita, gran parte della letteratura si è concentrata su altre fasi, come il passaggio dall’adolescenza all’età adulta e/o la transizione scuola-lavoro (Gale & Parker, 2012). Solo recentemente l’attenzione verso il tema del passaggio alla formazione universitaria è aumentata insieme alla crescente rilevanza attribuita all’apprendimento permanente nella tarda modernità (Gale & Parker, 2012; Bauman, 2000). Nella fase di cambiamento dalla cultura scolastica a quella accademica, gli studenti e le studentesse si trovano ad affrontare un complesso intreccio di aspettative, possibilità, desideri e incertezze che incidono significativamente sulla costruzione della propria identità. Tale transizione, dunque, non può essere ridotta a un semplice passaggio istituzionale da un ciclo di studi a un altro. Al contrario, essa si configura come un processo dinamico e multidimensionale, un’esperienza che implica una continua costruzione e rielaborazione di sé, coinvolgendo contemporaneamente dimensioni cognitive, emotive e socio-relazionali.

Le università, infatti, non si limitano a essere luoghi fisici di apprendimento, ma si presentano come veri e propri “universi sociali” (Brook, *et al.*, 2014), caratterizzati da una complessità intrinseca e

²⁶La metafora della navigazione, proposta da Gale e Parker (2014), si rivela particolarmente efficace per descrivere come gli studenti e le studentesse affrontano e si adattano al cambiamento. Questa immagine evoca la ricerca di un equilibrio dinamico tra autonomia individuale e contesto sociale, economico e culturale, sottolineando l’importanza di strumenti adeguati a orientarsi in una società sempre più incerta e complessa. Riprendere questa metafora permette di evidenziare la necessità di una sinergia tra capacità personali e strutture di supporto per prosperare nell’odierno panorama di trasformazioni.

²⁷ Il desiderio nella Generatività Pedagogica, inteso come forza orientante l’attore verso il suo divenire, gioca un ruolo cruciale nel processo educativo volto all’apprendimento profondo sia personale sia collettivo. Per un approfondimento, si rimanda a Mannese, 2023, pp. 154-155.

²⁸ Baltes *et al.* (1980) hanno differenziato gli eventi normativi (che possono essere associati all’età o alla storia) da quelli non normativi. La transizione scuola-università rientra negli eventi normativi legati all’età in quanto è influenzata da diversi fattori, come una molteplicità di aspetti dello sviluppo e delle pratiche di socializzazione, che sono strettamente connessi all’età cronologica.

dalla connessione con altre sfere della società (Bronfenbrenner, 1977). Questi spazi sono in costante evoluzione, plasmati da relazioni interpersonali, abitudini condivise e conoscenze plurali, che riflettono la dinamicità della società e la diversità delle esperienze degli studenti e delle studentesse. Questa visione spinge ricercatori e ricercatrici a porre una riformulazione critica del concetto di transizione “all’università”²⁹. Si suggerisce, infatti, di considerare non solo il percorso di inserimento e adattamento degli studenti e delle studentesse, ma anche la necessità di una trasformazione reciproca e plurale – da transizione “all’università” a transizioni “delle università” – che coinvolga sia le strutture istituzionali sia le pratiche educative. Questo approccio promuove una dinamica di costruzione e ri-costruzione reciproca tra le agenzie educative e gli/le attori coinvolti/e nel processo di cambiamento. Dunque, la transizione non dipende solo dall’attore che naviga autonomamente il cambiamento, ma implica una reciprocità tra *agency* individuale e strutture istituzionali, promuovendo una dinamica di co-costruzione e influenza reciproca (Ecclestone, 2009).

Un contributo fondamentale in questo ambito è stato fornito da Gale e Parker (2012), che, su incarico dell’ex *Australian Learning and Teaching Council (ALTC)*, hanno analizzato 24 progetti identificati come buone pratiche istituzionali, combinandoli con una revisione sistematica della letteratura, che ha incluso studi su programmi di supporto per gli studenti e le studentesse, analisi quantitative e qualitative delle loro esperienze e concettualizzazioni teoriche sul fenomeno della transizione.

I risultati del lavoro di Gale e Parker hanno portato a delineare tre modelli interpretativi del concetto di transizione universitaria:

1. la transizione come induzione³⁰: questo modello interpreta la transizione universitaria come un processo di adattamento progressivo tra contesti istituzionali diversi (dal sistema scolastico a quello universitario). La transizione è intesa come una sequenza lineare di fasi, in cui gli studenti e le studentesse acquisiscono gradualmente le competenze, le conoscenze e i comportamenti necessari per integrarsi nel nuovo contesto.
2. La transizione come sviluppo³¹: questo modello interpreta la transizione come un percorso di crescita personale e di maturazione da un’identità a un’altra (da studente/essa a lavoratore/lavoratrice). Si tratta di un cambiamento più significativo, che non riguarda solo l’aspetto istituzionale, ma implica la trasformazione professionale.
3. La transizione come divenire³²: questo modello interpreta la transizione come una condizione legata alla soggettività degli studenti e delle studentesse, sottolineando che la trasformazione dell’identità non è solo una questione accademica (T1) o professionale (T2), ma anche personale. In questo senso, la transizione è vista come un processo in continua evoluzione che richiede un cambiamento strutturale nelle istituzioni educative, affinché diventino più consapevoli delle diversità delle storie di vita degli studenti e delle studentesse.

Tra questi, il modello del “divenire” sottolinea la necessità di adattare le istituzioni alle vite complesse e diversificate degli studenti e delle studentesse, superando modelli standardizzati.

²⁹ Come emerge dal volume *Universities in Transition: Foregrounding Social Knowledge in the First Year Experience* (2014), questa visione sollecita un ripensamento collettivo dei ruoli e delle dinamiche universitarie.

³⁰ In questo contesto, si ritiene fondamentale fornire agli studenti e alle studentesse che si apprestano a entrare all’università un insieme di programmi, strategie e iniziative pensate per supportarli/e soprattutto durante il loro primo anno accademico, con l’obiettivo di facilitare l’integrazione.

³¹ In questo contesto, la proposta di Kathryn Ecclestone (2009) offre uno spunto di riflessione particolarmente significativo. La studiosa sostiene che: “sebbene essere uno studente universitario sia di per sé una fase di transizione, è la preparazione per diventare qualcuno”. Questa affermazione mette in evidenza come il periodo universitario rappresenti non solo una tappa intermedia nella vita degli studenti e delle studentesse, ma anche un momento di costruzione dell’identità professionale.

³² In questo contesto, Trevor Gale (2011) sostiene che il concetto di “diventare” va oltre le categorie che sembrano contenerci e limitarci. Visto che questo processo implica un’evoluzione continua dell’identità, che non può essere confinata in strutture predefinite, le istituzioni devono essere più aperte e flessibili nei confronti di modalità di conoscenza diverse e consentire a tutti/e di sviluppare appieno il proprio potenziale.

Seguendo questa prospettiva, le istituzioni accademiche sono chiamate a implementare pratiche che abbraccino la pluralità delle esperienze degli studenti e delle studentesse, valorizzando le loro storie. L'approccio del "divenire", in questo senso, sembra intrecciarsi con il paradigma della Generatività Pedagogica (Mannese, 2023), promuovendo un sostegno orientato non solo ad affrontare l'incertezza, ma che invita a riconoscere il cambiamento come una condizione permanente dell'esistenza, piuttosto che un evento isolato e/o straordinario (Quinn, 2010).

Il cambiamento, così inteso, diventa una risorsa anziché una difficoltà, uno stimolo continuo per crescere. Integrando questa prospettiva con il modello del "divenire", si aprono possibilità per ripensare le pratiche educative, non solo per rispondere ai bisogni immediati e alle esigenze attuali degli studenti e delle studentesse, ma per rendere l'orientamento uno spazio in cui studenti/studentesse e istituzioni co-evolvono, affrontando insieme le sfide in una realtà in continuo mutamento.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA NELLA TRANSIZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ

Il paradigma generativo affonda le sue radici in diversi ambiti scientifici. Mannese, nel suo "Manuale di Pedagogia Generativa e sistema-mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus", intreccia contributi provenienti dalle neuroscienze dinamiche, dalla filosofia esternalista di Alva Noë, dalla teoria del cervello incarnato di Siegel e dalla fisica dei sistemi complessi di Prigogine. Quest'ultima, in particolare, offre una visione potente: così come i sistemi complessi possono evolvere verso diversi esiti non predeterminati, gli/le attori sociali – intesi come entità dinamiche – costruiscono la propria traiettoria evolutiva attraverso le scelte, le relazioni e le condizioni che l'ambiente offre (Prigogine, 1997). Anche la metafora del rizoma³³, proposta da Gale e Parker (2014) in riferimento a Deleuze e Guattari (1987), evidenzia la natura complessa e non lineare delle transizioni, intese come processi in continua evoluzione, ricchi di connessioni imprevedibili. In questo contesto, le azioni orientative devono essere concepite come strumenti per esplorare il senso e il significato dell'esistenza, promuovendo consapevolezza e intenzionalità. Solo attraverso un approccio orientativo che riconosca e valorizzi le storie di vita degli studenti e delle studentesse, le istituzioni potranno rendere le pratiche di accompagnamento realmente efficaci, favorendo autorealizzazione ed *empowerment* per affrontare le sfide della vita.

La Pedagogia Generativa, in particolare, risponde a questa sfida attraverso un modello epistemologico che integra non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva e relazionale (Mannese, 2023). Questa visione olistica della formazione prepara gli studenti e le studentesse ad affrontare un mondo in continua evoluzione, dotandoli/e degli strumenti necessari per "navigare" l'incertezza, affrontare la complessità e costruire significati in un contesto sociale in costante trasformazione.

L'accettazione del fatto che non esiste una soluzione predeterminata significa, inoltre, aiutare gli/le attori a convivere con l'incertezza, la quale non è più vista come un ostacolo, ma come un'opportunità per generare nuove possibilità e costruire percorsi autentici (Mannese, 2023; Chello, 2014). La Pedagogia Generativa abbraccia una dimensione escatologica, orientata al futuro, che risponde al fenomeno dell'"afuturalgia"³⁴, termine coniato dal filosofo Chabot per descrivere il senso di privazione rispetto alle opportunità future.

³³ Così come ogni radice rizomatica può svilupparsi in una propria direzione specifica e stabilire connessioni con altre radici, creando una rete dinamica e interconnessa di significati e percorsi, il "diventare" si configura come una composizione di singolarità eterogenee in continuo movimento.

³⁴ Nell'opera *Avere tempo. Saggio di Cronosofia*, il filosofo Pascal Chabot introduce il concetto di "afuturalgia", definendolo come il dolore profondo derivante dalla sensazione di essere privati/e di un futuro. Chabot descrive questo stato d'animo come un vero e proprio "veleno" per la gioventù contemporanea, perché compromette la capacità di progettare e sperare nel domani. A questo proposito, afferma: "sentire di non avere un futuro, quando è tutto ciò che si ha, è la grande perversione dell'epoca" (2023, p. 132).

In questo modo, la pedagogia generativa aiuta gli studenti/le studentesse a immaginare e costruire possibilità future, radicando il loro percorso di crescita in una prospettiva che trascende il presente immediato. L'orientamento al futuro non si riduce a una semplice proiezione di desideri, ma si configura come un motore concreto di sviluppo, che guida la formazione verso obiettivi a lungo termine e alimenta speranza e motivazione nel superare le incertezze del presente. Immaginare il futuro implica anche un modo di "essere ed esistere". In questa prospettiva, il concetto di "diventare" non è un semplice passaggio tra forme definite (Deleuze & Guattari, 1987), ma rappresenta un processo continuo e aperto, in cui diversi elementi si influenzano reciprocamente e si connettono in modi dinamici e imprevedibili. Come sottolinea Mannese (2023), la Pedagogia Generativa non si limita a sostenere la crescita individuale, ma favorisce l'esplorazione di nuove possibilità e la scoperta del potenziale degli/delle attori, facilitando un processo di auto-scoperta che diventa cruciale per affrontare le sfide e le incertezze.

CONCLUSIONI

La visione della transizione come "divenire" (Gale & Parker, 2014) offre una prospettiva innovativa, capace di dialogare con il modello dell'orientamento generativo (Mannese, 2021, 2023). Attraverso questa prospettiva, è possibile concepire e rafforzare la visione dell'orientamento come un processo evolutivo, plastico e dinamico (Mannese, 2023), radicato nella complessità della vita umana.

Questo modello è profondamente connesso alla Generatività Pedagogica, che considera il divenire non solo come un fenomeno inevitabile, ma come una risorsa fondamentale, aprendo la strada a un approccio che riconosce l'attore come un agente generativo, capace di creare il nuovo e convivere con l'instabilità e l'incertezza. Questa prospettiva pone le basi per un rinnovamento culturale più ampio, in cui l'orientamento non è più solo una trasmissione di informazioni (Priore, 2017), ma un processo di accompagnamento verso la piena realizzazione dello studente/della studentessa (Guglielmini, Batini, 2024).

In tal senso, integrare la prospettiva del "divenire" con l'approccio della Generatività Pedagogica significa ripensare il supporto agli studenti/alle studentesse non solo come un insieme di risorse per il successo accademico, ma come un invito a co-creare significati e valori attraverso l'esperienza. Attraverso questa prospettiva, lo studente/la studentessa si configura come un agente attivo, capace di navigare la complessità della vita con resilienza e creatività, contribuendo non solo al proprio sviluppo, ma anche a quello di una comunità pensante. L'orientamento, inteso come "non-luogo"³⁵ del cambiamento, si propone quindi come uno spazio generativo, dove l'imprevedibilità e la complessità diventano opportunità per costruire un futuro condiviso e significativo. Se i sistemi educativi, le strutture, le teorie e le pratiche pedagogiche non tengono conto delle storie di vite degli studenti e delle studentesse che entrano all'università, allora i programmi orientativi saranno meno efficaci.

BIBLIOGRAFIA

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

³⁵ Il "non-luogo" nella prospettiva della Pedagogia Generativa indica una dimensione interna, rappresentativa degli spazi di libertà cognitiva e creativa necessari per l'apprendimento significativo. Per un approfondimento, si rimanda a Mannese, 2023, pp. 137-138.

- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1980). Plasticity and variability in psychological aging: Methodological and theoretical issues. In G. E. Gurski (Eds.), *Determining the Effects of Aging on the Central Nervous System*. Berlino: Schering
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Ciccone-Estrela, A. (2012). *Impacts of parental support on emerging adults' transition from high school to university*. Doctoral Dissertation Submitted to the Department of Psychology in the Faculty of Science in partial fulfillment of the requirements for Doctor of Philosophy in Psychology, Wilfrid Laurier University. ISBN: 978-0-494-83851-8.
- Chabot, P. (2023). *Avere tempo. Saggio di cronosofia*. Roma: Treccani
- Chello, F. (2013). *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*. Napoli: Liguori
- Chello, F. (2022). *La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo transazionale all'orientamento*. “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 14, 23
- Cohen, L., Chang, P., Pooley, J. S., Pike, L. (2008). A Holistic Approach to Establishing an Effective Learning Environment for Psychology. *Psychology Learning and Teaching* 7(1), 12–18.
- Delaney, D., McPhail, R., Pentecost, R., Roberts, R.E. (2016). The Development of Student Self-efficacy through a Pre-university Program. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 23(1), ISSN: 2327-7955.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Dewey, J., Bentley, A. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Draelants, H. (2013). *L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. The role of secondary school for students' pursuit of higher education*. L'orientation scolaire et professionnelle, 42 (1): 3-32, DOI: 10.4000/osp.4028.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about “identity”, “agency” and “structure”. In J. Field., J. Galacher., R. Ingram (Eds.), *Researching transition in Lifelong Learning*. Canada: Routledge
- Farrell, W., Farrell K. (2000). *The Tertiary Awareness Programme Pilot Transition from Secondary School to University. An Australian Experience in Student Transition*. Proceedings of the Technological Education and National Development Conference, Crossroads of the New Millennium.
- Gale, T., (2011). Student equity's starring role in Australian higher education: not yet centre field. *Australian Educational Researcher*, 38(1), 5-23.
- Gale, T., Parker, S. (2011). *Good practice report: student transition into higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Gale, T., Parker, S. (2012). *Navigating change: a typology of student transition in higher education*. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. doi.org/10.1080/03075079.2012.72135
- Gale, T., Parker, S. (2014). *Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in Universities in transition: foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience* (pp.13-39). Adelaide: University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.20851/universities-transition>
- Guglielmini, G., Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

- Mannese, E., Violante, L., Buttafuoco, P. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: PensaMultimedia
- Mannese, E., Lombardi, M.G., Marigliano R., (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 20(43), 101-110
- Nicholson, N., (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fischer, C.L. Cooper (Eds.), *On the move. The psychology of change and transition*, New Jersey, Wiley
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C., Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, 249-284.
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri Editori.
- Priore, A. (2017). *Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola*, in "Civitas Educationis. Education, politics and culture", VI, 2.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone., G. Biesta., M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118–29). London: Routledge
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist (TCP)*, 9(2).
- Smith, W. L., Zhang, P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43(2), 643-657.
- Talotti, C. (2023). Una revisione sistematica della letteratura scientifica per reinventare pratiche di orientamento formativo e trasformativo. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 20(43), 368-383. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.794>
- Talotti, M., Chello, F. (2024). Sostenere la transizione scuola-università. Un'analisi delle pratiche di orientamento a partire da una revisione sistematica della letteratura pedagogica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 187-207 <https://doi.org/10.15160/2038-1034/3025>
- Tinto, V. (1997). *Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence*. The Journal of Higher Education, pp. 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Willard, E. (2019). Boosting prospects: Remote work experience with post-16 students. *Psychology Teaching Review*, 25(1),42-45 ISSN: ISSN-0965-948X
- Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., Buntins K. (2019). *Systematic Reviews in Educational Research*. Essen: Springer.

Sostenibilità e formazione nei contesti generativi

Sustainability and education in generative contexts

Chiara Urbani

Università degli Studi di Trieste, Italia, chiara.urban@units.it

ABSTRACT

Il contributo intende argomentare un nuovo modo di definire la formazione della professionalità docente nell'interazione coi contesti allargati. Considerando le teorie di Sen (2000) sulla capacitazione della libertà di agire, e il percorso prospettato da Nussbaum (2012) sui funzionamenti, si giunge a tematizzare in chiave generativa (Mannese, 2019) l'influenza dei contesti sull'educazione-formazione. Questo ci conduce a descrivere i criteri fondativi un nuovo concetto della formazione docente, in correlazione coi contesti generativi, che valorizza le dimensioni di ideazione-progettazione sociale, la disponibilità di opzioni alternative, e le evidenze di azione intenzionale. Tramite la partecipazione democratica e l'interazione collaborativa, l'individuo diventa capace di attivare le risorse personali in senso emancipativo per lo sviluppo dell'agency sia personale che professionale, contribuendo a riconfigurare le politiche formative nel loro complesso.

ABSTRACT

The paper wants to argue for a new way of defining teacher education and its professionalism in the interaction of enlarged contexts. Starting from Sen (2000) theories on the capability for the freedom of agency, and the process proposed by Nussbaum (2012) on functionings' theory, we come to focus on the influence of enlarged contexts on education and training in a generative key (Mannese, 2019). This leads us to describe the establishing criteria of a new concept of teacher education and training, in correlation with generative contexts, which increases the dimensions of social project design, the availability of alternative options, and the evidence of intentional agency. Through democratic participation and collaborative interaction, the individual becomes capable of activating personal resources in an emancipatory way for the development of personal and professional agency, contributing to re-design educational policies as a whole.

PAROLE CHIAVE /KEYWORDS

Educazione sostenibile; Formazione docente; Contesti d'apprendimento; Pedagogia generativa; Capacitazioni

Sustainable education; Teacher education; Learning contexts; Generative pedagogy; Capabilities

INTRODUZIONE

Il quadro delle politiche europee sui sistemi d'istruzione e formazione appare, nello scenario contemporaneo, fortemente permeato da obiettivi e aspirazioni pedagogico-educative orientate allo sviluppo del principio di sostenibilità in educazione. Il richiamo politico alla costruzione di apprendimenti scolastici centrati su competenze trasversali, LifeComp (Sala *et al.*, 2020) e character skills (Chiosso *et al.*, 2021) segnala l'urgenza di intervenire concretamente, e fin dalla prima infanzia, sulla costruzione di quei presupposti all'apprendimento di tipo cognitivo, pratico e mentale che consentano lo sviluppo di contesti improntati sulla solidarietà, sull'inclusività e la pace sociale (Fiorucci & Crescenza, 2023).

Nei contesti globalizzati dell'età contemporanea, appaiono nuove forme di iniquità nell'accesso a risorse/opportunità che coinvolgono maggiormente quei soggetti svantaggiati o in condizioni di povertà socio-culturale ed educativa che paradossalmente, più di altri, faticano ad ottenere titolo di accesso a beni comuni, provocando e/o intensificando fenomeni di marginalizzazione e precarizzazione sociale, lavorativa, culturale. I conflitti e le tensioni sociali che, inevitabilmente, ne scaturiscono conducono a caratterizzare in senso strutturale il tema della convivenza sociale e civile. Tali questioni vengono affrontate politicamente riproducendo il binomio neoliberista "crescita economica-benessere sociale e individuale", nell'illusione fideistica secondo cui alla massimizzazione produttiva possa corrispondere automaticamente la generalizzazione di benefici individuali e collettivi. Quale logica conseguenza, ne deriva l'investimento su programmi e misure sull'educazione-formazione finalizzate all'incremento economico, alla competitività e alla razionalizzazione organizzativa. I sistemi d'istruzione e formazione vengono interpretati, così, secondo la mera funzione di promuovere la crescita occupazionale e l'efficienza lavorativa e professionale, in aderenza alla teoria del capitale umano (Becker, 1993). Anche sul piano del supporto istituzionale e dei servizi alla comunità, assistiamo a un'evoluzione del paradigma pubblico e tradizionale di tipo welfaristico-assicurativo. Esso transita da sistemi di tipo protezionistico (*welfare state*) ad altri che tendono ad attribuire la soddisfazione dei bisogni alla responsabilità individuale (*active welfare*). Questo implica la questione del complesso rapporto che si viene a creare tra una condizione strutturale di "ritiro istituzionale" e l'esigenza di mobilitare di risorse e capacità individuali per farvi fronte.

Questi temi caratterizzano oggi il quadro delle politiche attuali, nella tensione costante tra lo sviluppo di capacità spendibili sul mercato, e l'attivazione individuale per la soddisfazione autonoma dei bisogni. In entrambi i casi, la qualificazione del sistema educativo e formativo nel suo complesso costituisce la questione centrale, che rimanda la sua risoluzione all'identificazione dei principi e dei significati che sottostanno alla definizione del concetto stesso di formazione. Come già delineato, la questione va esplorata all'interno della dicotomia tra requisiti di tipo esterno, in senso politico-economico, di cui la formazione costituisce lo strumento, e requisiti di tipo interno, in senso umanistico-esistenziale, che riconoscono alla formazione la capacità di attivare lo sviluppo personale. La formazione della professionalità docente, e il suo valore in senso pedagogico-educativo, acquista una nuova rilevanza per la sua capacità di sostenere apprendimenti efficaci nel quadro degli obiettivi riferiti alla transizione ecologica, al contrasto al cambiamento climatico, alla lotta alle disuguaglianze e all'emarginazione (Commissione Europea/ Eurydice, 2024; Consiglio dell'Unione Europea, 2022). Già dal Consiglio di Lisbona del 2000 le politiche europee avevano intrapreso una linea di investimento politico sui sistemi d'istruzione-formazione, interpretando il possesso di skills quale requisito fondamentale per agire e operare efficacemente in una *knowledge society*. Analogamente, i documenti avevano inteso sostenere il carattere flessibile e adattivo degli apprendimenti nei confronti del cambiamento (ecologico, climatico, sostenibile), arrivando a costituire un vero e proprio requisito strutturale e permanente (*lifelong learning*). Con l'accezione "Per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", il documento Europa 2020 (COM, 2010) aveva introdotto il tema della prevenzione precoce dello svantaggio socio-culturale per la riduzione del drop-out scolastico e il sostegno alla

generalizzazione degli apprendimenti. Solo politiche più recenti, assegnando priorità allo sviluppo della professionalità docente sia in formazione iniziale che in servizio, hanno teso ad attualizzare la correlazione tra responsabilità professionale e sviluppo di comportamenti consapevoli e intenzionali negli studenti. I processi così avviati rispondono, dunque, a una logica di sviluppo della sostenibilità in senso ecologico, che guarda agli apprendimenti reciproci e alla circolarità delle azioni virtuose come una reale possibilità di perseguire obiettivi di benessere individuale e convivenza civile.

CONTESTI GENERATIVI

Ciò che influisce sul permanere di condizioni di disuguaglianza e iniquità (intesa, nel presente contributo, nei termini di accesso alle risorse/ opportunità che una persona è *in grado di cogliere*), va collegato ai contesti di apprendimento allargati in senso culturale e pedagogico. I valori, i significati e i concetti che informano i contesti formali e istituzionali non possono collocarsi in posizione dissonante rispetto alla realtà di quelli territoriali e socio-culturali in senso allargato (non formali; informali). Essi devono agire contribuendo a tematizzare le problematiche di cui sono portatori, e le loro risorse/opportunità educative, per impegnarsi nella costruzione congiunta e sinergica di azioni sulla formazione, e sulla condivisione rispetto alle sue finalità.

Il senso ultimo della formazione, da attualizzare poi nelle pratiche, va ispirato ad una visione integrale della persona in senso umanistico ed esistenziale, che porta a riflettere sulla rimozione delle condizioni di in-capacitazione che caratterizzano contesti e relazioni. Diventa, cioè, necessario: *i.* interpretare i contesti e la loro diversità per le rispettive potenzialità educativo-formative, che trascendono la questione dei vincoli da rimuovere o delle carenze da compensare, per valorizzare la loro realtà di opportunità concrete di scambio, confronto e “sviluppo intersezionale”; *ii.* cogliere il valore delle risorse e condizioni (esterne) disponibili, per la loro possibilità di porsi quali dimensioni di conversione (Nussbaum, 2012), che interagiscono con la realtà interna del soggetto, favorendone il cambiamento. L’attivazione di risorse, anche informali, tipo sociale, agisce smuovendo potenzialità anche implicite, mobilitandole in chiave capacitativa e attivando opportunità che il soggetto può cogliere per lo sviluppo dell’agency.

Il paradigma entro cui si colloca il tema della formazione, in senso lato, richiama l’educazione scolastica e la professionalità docente alla responsabilità di identificare una nuova forma con cui valorizzare risorse/opportunità dei contesti (territoriali, socio-culturali, relazionali, educative) per dare forma all’azione consapevole e intenzionale in qualità di “agency generativa” (Costa, 2016; Margiotta, 2015). Richiamando la pedagogia generativa e i suoi riferimenti scientifici (Mannese, 2022), i contesti entro cui l’agency interagisce e si esprime potrebbero essere ricondotti alle forme che assumono in relazione alle dinamiche caos-ordine (Prigogine, 1997) che contraddistinguono le risorse, e il modo in cui esse interagiscono con le scelte del soggetto e con la sua realtà, identificando il complesso delle opportunità formative allargate.

Riprendendo, concettualmente, il quadro dei contesti d’apprendimento che agiscono in senso trasversale sulla formazione, possiamo affermare che è nel cuore della loro interdipendenza che si colloca quella matrice generativa di processi e relazioni in grado di concretizzare un cambiamento significativo sulla cultura, la società, e l’educazione. La riflessione pedagogica trae così, dall’alveo dell’interazione proficua tra contesti, i riferimenti essenziali per delineare l’orientamento generativo (Mannese, 2022) dello sviluppo dei processi “interstiziali e intersezionali” che definiscono la formazione dei soggetti. Essi traggono beneficio dallo scambio, dalla condivisione e dall’azione congiunta con contenuti socio-culturali, pratico-esperienziali ed etico-valoriali definiti dai contesti,

sia per costruire la propria esperienza personale in senso autobiografico, sia per dare miglior forma agli obiettivi personali e sociali in senso capacitativo (Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

COSTRUZIONI GENERATIVE

Con il presente contributo si intende analizzare le ragioni e la percorribilità di un nuovo paradigma ri-umanizzante della pedagogia generativa (Mannese, 2022) sulla base della convinzione dell'importanza che contesti d'apprendimento allargati rivestono sulla co-creazione dei percorsi di apprendimento personali e sullo sviluppo generativo dell'agency. Tale prospettiva implica una nuova capacità di gestire l'incertezza e la precarietà che i contesti ci pongono, dando ordine al caos (Prigogine, 1997) e assumendone il controllo per meglio governare la percorrenza delle direzioni prescelte, e finalizzarle in senso umanistico-esistenziale. Entro questo quadro d'insieme, il tema delle capacitazioni (Nussbaum, 2012; Sen, 2000), quale processo di espansione delle libertà di cui l'individuo può godere, contribuisce ad estendere il tema della pedagogia generativa correlata ai contesti d'apprendimento allargati.

Secondo Sen (2000) lo sviluppo individuale va inteso nei termini di costruzione di *capabilities* (capacitazioni), così da meglio realizzare i *functionings* (funzionamenti). Questi sono degli stati di realizzazione personale a cui gli individui attribuiscono valore, che si realizzano tramite la capacità di scegliere, attivare e dunque capacitare combinazioni alternative di funzionamenti possibili, intesi come opportunità di scelta tra opzioni differenti (Mocellin, 2006; Sen, 2000). L'approccio delle capacitazioni può focalizzarsi sia sui funzionamenti realizzati, sia sulle alternative a disposizione, a seconda che ci si voglia focalizzare sulle cose che una persona fa o su quelle che è libera di fare. Secondo Sen è, però, preferibile concentrarsi su queste ultime, dal momento che *«è possibile dare importanza anche al fatto di avere occasioni che non vengono colte; anzi, è naturale muoversi in questa direzione, se il processo attraverso il quale vengono generati gli esiti ha un suo significato»* (Sen, 2000, p.80).

Nussbaum (2012) esplora il processo capacitativo che porta ai funzionamenti: le caratteristiche personali degli individui (*internal capabilities*), mutevoli e dinamiche, si modificano nell'interazione con l'ambiente sociale, economico e familiare (fattori di conversione) definendo modi di funzionare e agire nella realtà (*combined capabilities*). Diventa interessante notare come, entro questo discorso, le istituzioni politiche svolgano un ruolo essenziale non solo nel garantire il possesso di capacità interne, fornendo cioè opportunità di istruzione, ma soprattutto nell'assicurare le condizioni necessarie alla loro piena espressione e realizzazione.

L'approccio innovativo della pedagogia generativa (Mannese, 2022) trae ispirazione e continuità scientifica da teorie disciplinari di fisica, chimica, neuroscienze (Marigliano *et al.*, 2023) per discostarsi da impostazioni riduzioniste e rinnovare la pedagogia con un approccio emancipativo, evolutivo, autopoietico, trasformativo. La teoria pedagogica generativa sembra intrecciarsi dunque con l'approccio sui funzionamenti, valorizzando i caratteri di unicità e imprevedibilità delle combinazioni alternative che l'individuo stabilisce nel suo percorso di vita. Nell'impossibilità di controllare le direzioni intraprese e la loro evoluzione, ogni individuo diventa autore del suo cambiamento in senso originale. La prospettiva generativa sull'educazione-formazione ribadisce, inoltre, il valore che le progettualità personali rivestono sulla valorizzazione delle unicità dei singoli individui (ibidem, 2023, p.10) mediante la riscoperta della *«complessità e interconnessione dei diversi livelli di realtà che strutturano l'umano»* (Mannese, 2016, p. 30). L'orientamento generativo, quale traduzione educativa della teoria pedagogica, ha sviluppato il tema dell'esperienza autobiografica e delle pratiche connesse all'esplicitazione dell'implicito (es., metaforizzazione). Esso viene interpretato quale spazio privilegiato in cui attivare intenzioni e talenti personali (Mannese, 2019), qualificando la spinta agentiva di co-costruzione generativa dei contesti in cui interagiscono. La questione della professionalità docente richiama la necessità di garantire opportunità d'interazione coi contesti in senso generativo. Questo implica l'attivazione di dimensioni di conversione quale

possibilità concreta di dialogo tra capacità interne e condizioni esterne. Nell'ambito della teoria generativa, l'incontro vitale tra le potenzialità del soggetto e i fattori esterni richiede il passaggio dalla manifestazione esplicita del sé all'attualizzazione di condizioni e opportunità di pratica concreta dell'azione. Pertanto, va curato il rapporto tra: *i.* emersione del sé e dei talenti che caratterizzano visioni e aspirazioni personali; *ii.* disponibilità di contesti favorevoli all'incontro tra opportunità e disposizioni attuali.

I contesti d'apprendimento allargati consentono all'individuo, che assume consapevolezza e intenzionalità, di accedere a una vasta gamma di combinazioni di funzionamenti possibili: indicano nuove direzioni di sviluppo, mettono in discussione quelle finora intraprese, fanno emergere criticità e risorse latenti, e prefigurano nuovi scenari. Le capacità socio-relazionali, pratiche, organizzative e semantiche che scaturiscono dall'interazione capacitante tra individuo e contesti influenzano la realizzazione dei funzionamenti, quali appunto modi e stati di funzionare efficacemente in relazione agli obiettivi personalmente scelti.

PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Con gli argomenti trattati nel paragrafo precedente, abbiamo delineato l'approccio con cui accostarci alla questione della formazione docente entro i contesti contemporanei, caratterizzati da mutevolezza e precarietà strutturali.

La figura docente, posta al centro dei processi riferiti agli apprendimenti degli studenti, così come alla responsabilità dei propri, assume un ruolo centrale rispetto alla mediazione e alla gestione degli stessi contesti da cui trae risorse intellettive, relazionali, trasversali. Definiti come nuovi spazi di condivisione e costruzione sociale dei significati, i contesti rappresentano opportunità sia capacitative che generative sui funzionamenti professionali. Il tema della professionalità docente si situa così nell'alveo delle scelte realizzative compiute nel tentativo di coniugare autenticità personale e attivazione di condizioni/opportunità, che definiscono lo spazio della form-azione dell'agency. Questa andrebbe, pertanto, ispirata da alcuni criteri capaci di informare pratiche e azioni coerenti in senso generativo. Vediamoli:

- *Approccio ai contesti.* L'interazione professionale collaborativa contraddistingue le comunità di pratica (Wenger, 2006) in funzione generativa sulla crescita professionale. Il lavoro nel team docente, così come con altri *stakeholders* educativi, orienta la costruzione sia di agency epistemica, che contribuisce all'avanzamento di conoscenza, sia di agency processuale, che identifica lo spazio delle relazioni, del supporto reciproco, della decisionalità e dell'ideazione congiunta (Urbani, 2024). L'insegnante diventa la figura che agisce e insieme favorisce il dialogo intersezionale tra i contesti: avvengono in essi, cioè, forme molteplici di "*ideazione e progettazione sociale*" di percorsi, visioni e traiettorie, qualificando le comunità di pratica e di apprendimento collaborativo quali entità di responsabilità sociale allargata.
- *Approccio alle pratiche.* Il dialogo tra contesti formali, informali e non formali si sostanzia in forme e modi di partecipare, condividere e negoziare contenuti e significati. Approcci disciplinari riduzionisti della contemporaneità (Marigliano *et al.*, 2023), così come derivate pedagogiche di stampo aziendalista (Sousa, 2024, p.16), tendono a focalizzare pratiche educative su principi efficientistici (es., *problem-solving*), in virtù del principio di massimizzazione degli esiti in funzione economico-produttiva. Le teorie delle capacitazioni, in accordo con aspirazioni pedagogiche in senso generativo, preferiscono affrancarsi da implicazioni strumentali per affermare piuttosto un "*approccio alle alternative*", che

concretizza la possibilità di ampliare visioni ristrette, prospettare nuove strade, e attivare pensiero critico.

- *Approccio all'azione*. I temi della formazione della professionalità docente, così come quello degli apprendimenti degli studenti, appaiono politicamente e pedagogicamente connotati da costrutti e da modelli per competenze. L'interdipendenza dei contesti, i modi di interazione e relazione, così come la riflessività sulla pratica (Schön, 1993) tendono piuttosto a configurare una realtà di crescita personale profondamente connotata dal tipo di agency che l'individuo costruisce ed esprime in situazione. Lungi dal richiamare qui teorie *embedded* e le implicazioni sull'apprendimento situato (Boffo, 2021), vorremmo piuttosto focalizzare l'attenzione sull'urgenza-cogenza di nuovi modelli, che guardano all'azione come requisito di efficacia formativa, e allo sviluppo integrale del sé quale esito finale. Sono cioè le “*evidenze di azione-intenzione*” che danno conto dei processi entro cui la formazione avviene, in quello spazio in cui il soggetto combina dimensioni personali (capacità innate, conoscenza generativa del sé) con altre provenienti dai contesti (fattori e potenzialità di conversione in direzione evolutiva e trasformativa).

CONCLUSIONI

Secondo la prospettiva intrapresa, i contesti d'apprendimento allargati intervengono a sollecitare una ridefinizione del senso della professionalità educativa, declinandola in senso capacitativo, generativo e dunque trasformativo sulle modalità di apprendere e sulle loro finalità.

La definizione del concetto di formazione assume la qualità di dispositivo pedagogico praticabile, che guarda alle possibilità di *ideazione-progettazione* tramite i contesti, di *percorribilità delle alternative* a disposizione, e alle *evidenze di azione-intenzione* come qualità costitutive e fondanti il discorso stesso dell'educazione sostenibile. Questa passa attraverso il riconoscimento delle peculiarità che il profilo docente può esprimere per l'attivazione dei contesti d'apprendimento, nel governo del sottile equilibrio tra dinamiche di mediazione ed empowerment. Tuttavia, il modo di interpretare il ruolo dei contesti nel miglioramento degli apprendimenti trae motivo dalla definizione finalistica e pedagogica degli scopi dell'educazione-formazione, e «*dal rifiuto di tutte le misure e gli approcci che cercano di strumentalizzare l'educazione, invece di concentrarsi sulla messa in discussione critica dello scopo dell'educazione*» (Sousa, 2024, p. 20). Diventa necessario un profondo ripensamento delle logiche economicistiche e tecnico-strumentali che sottendono le forme politico-educative contemporanee, per informare e sostenere nuovi riferimenti di significato. Il principio di democrazia costituisce la chiave di volta del discorso pedagogico, non solo per il suo carattere di pratica sostanziale di lavoro “nei” e “coi” contesti, ma soprattutto perché rappresenta la ragione e il significato ultimo cui mirano apprendimento e formazione. Nelle forme dell'educazione, le pratiche democratiche si concretizzano in dinamiche partecipative di condivisione e negoziazione sociale, di natura flessibile e circostanziale, di carattere contestuale anziché universale. Nella formazione, la concettualizzazione delle pratiche coincide col sensibilizzare rispetto alle potenzialità e ai valori di una cultura democratica correttamente intesa, prima cioè di introdurre alla partecipazione nell'intersezione dei contesti (Sousa, 2024). Quale logica conseguenza, è lo stesso concetto di sostenibilità a essere ridiscusso nell'alveo della definizione della democrazia. La cultura democratica fornisce spazio per l'impegno critico e il cambiamento, ma va introdotta tramite pratiche e comportamenti favorevoli alla percezione e alla comprensione della sua importanza, per prospettare una visione di praticabilità effettiva, reale, e dunque sostenibile, del suo significato profondo.

In relazione agli obiettivi connessi alla sostenibilità, si afferma una nuova visione del profilo docente, come colui, cioè, che è impegnato a “problematizzare l'educazione”, facendosi “interrogatore implacabile” (Sousa, 2024, p.21) della realtà: lo svelamento di situazioni di ingiustizia e disuguaglianza nei comportamenti quotidiani, la sperimentazione di nuove forme inclusive, l'applicazione di logiche ri-distributive, e il cambiamento nei modelli di pratica sociale condivisa

costituiscono esiti di un processo dall'alto valore pedagogico, oltre che formativo, sulla professionalità docente. La formazione docente si focalizza, di conseguenza, sulla capacità di sostenere apprendimenti e processi efficaci, sulla cura delle relazioni e dello scambio, che consentono di coltivare gli spazi intersezionali del passaggio tra contenuti di conoscenza, competenze acquisite e la loro trasferibilità nell'azione realizzativa.

Il principio di democrazia, ispirando e orientando le pratiche pedagogiche, spinge al rinnovamento delle politiche educative. Essa richiama una precisa responsabilità politica, sia per la formulazione di lineamenti e strategie, sia in funzione del controllo e monitoraggio della loro applicazione, riferendosi quindi alle condizioni reali che sottendono la sua praticabilità. Si potrebbe, in tal senso, cogliere la possibilità di introdurre una "pausa intenzionale" volta a definire criteri e misure con cui assicurare opportunità e percorribilità di visioni democratiche. Il collegamento tra la costruzione dell'agency in senso democratico, e la capacitazione di risorse e opportunità nei contesti, ci aiuta a far transitare il discorso dei modelli per competenze alla valorizzazione dei contenuti e intenzioni che sottendono la costruzione agentiva. Diventa necessario curare l'incorporazione di requisiti di competenza entro i processi evolutivi in cui l'azione si costruisce, contemplando passaggi che integrano evidenze di azione-comportamento ed avanzamenti progressivi, consapevolezza ed esplorazione, responsabilità e azione, pratica e conquista.

BIBLIOGRAFIA

Becker, GS (1993). *Human Capital*. Columbia University Press, New York, 1964; 2nd ed. 1975; 3rd ed. 1993.

Boffo, V. (2021). Il processo formativo embedded nei luoghi di lavoro: pensare l'implicito. In *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, 9-13. Firenze University Press.

Chiosso, G., Poggi, A., Vittadini, G. (2021). Viaggio nelle character skills. *Persone, relazioni, valori*, 1-316.

Commissione Europea (2000), *Conclusioni Della Presidenza Del Consiglio Europeo*, Lisbona 23/24 marzo 2000.

Commissione Europea (2010), *Comunicazione della Commissione Europa 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010a) 2020 definitivo, Bruxelles, 03.03.2010.

Commissione Europea / EACEA / Eurydice (2024). *Apprendimento per la sostenibilità in Europa: sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Costa, M. (2016). *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*. *Formazione & insegnamento*, 14(2), 63-78.

Council of European Union (2022). *Proposal for a Council Recommendation on learning for the green transition and sustainable development*, Brussels, 9242/22, 25 May 2022.

Fiorucci, M., Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, saggi, suggestioni*, 13(1), 1-17.

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

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

Mannese, E. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità pedagogiche*, 4(1), 1-2.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

- Mannese, E., Lombardi, M. G., Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101-110.
- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona". La lezione aristotelica di Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*, Padova: Cleup.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: Il Mulino (ed. or: *Creating Capabilities. The Human development Approach*, Cambridge (Mass.), The belknap Press of Harvard University Press: London, 2011).
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sala, A., Punie, Y., e Garkov, V. (2020). *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*. EU-European Commission.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo. (ed. or: *The Reflective Practitioner*, Basic Books Inc, New York, 1983).
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori. (ed. or: *Development as Freedom*, Oxford University Press: Oxford, 1999.)
- Sousa, D. (2024). Verso una cultura democratica: dell'educazione e della politica come prima pratica. *Zero SeiUp magazine*, 03/24, 12-21.
- Urbani, C. (2024). Teacher agency and epistemic approaches: research's outlooks on teacher education. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 91-99.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano:Cortina (ed. or: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, 1998).