

CONTRIBUTO TEORICO

La governance pedagogica come sapere di sistema nei processi della Pubblica Amministrazione e del Terzo Settore

Pedagogical governance as systemic knowledge across processes within Public Administration and the Third Sector

Debora Daddi, Università degli Studi di Firenze.

Davide Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo propone una rilettura pedagogica della governance, analizzando la configurazione del pedagogo come figura di regia nei sistemi complessi della Pubblica Amministrazione e del Terzo Settore. Attraverso un approccio documentale e qualitativo, intreccia la ricognizione di ordinamenti universitari con l'esame di un servizio pubblico dedicato all'apprendimento permanente e di un insieme di cooperative sociali toscane. I risultati mostrano una convergenza tra formazione, pratiche istituzionali e bisogni organizzativi verso un profilo orientato al presidio di dispositivi e processi, distinguendo livelli di istituzionalizzazione che vanno dalla consulenza episodica a funzioni di staff fino a ruoli apicali o di coordinamento strategico. La proposta interpreta la governance pedagogica come responsabilità di processo e come leva per la coerenza formativa e la sostenibilità educativa delle decisioni, subordinata a mandati e oneri formalmente attribuiti.

ENGLISH ABSTRACT

The article offers a pedagogical reinterpretation of governance by examining the configuration of the pedagogue as a steering figure within the complex systems of Public Administration and the Third Sector. Drawing on a documentary and qualitative approach, it combines a review of university degree regulations with an examination of a public lifelong learning service and a group of Tuscan social cooperatives. The findings indicate a convergence between academic training, institutional practices and organisational needs towards a profile focused on the stewardship of organisational arrangements and processes, distinguishing levels of institutionalisation ranging from episodic consultancy to formalised staff functions and, ultimately, senior or strategic coordination roles. The proposal conceptualises pedagogical governance as process accountability and as a lever for educational coherence and the educational sustainability of decision-making, contingent upon formally assigned mandates and responsibilities.

Introduzione

A partire dal riconoscimento sancito dalle Leggi 205/2017 e 55/2024, che definiscono il pedagogo come professionista apicale dell'educazione e della formazione, diviene oggi urgente interrogare questa professionalità oltre il perimetro operativo della pratica educativa, nei luoghi in cui si orientano decisioni, visioni e responsabilità collettive.

Autori per la Corrispondenza: Debora Daddi, Università degli Studi di Firenze; Davide Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze.

E-mail: debora.daddi@unifi.it; davide.bonaiuti@unifi.it

In questa direzione, la riflessione qui proposta si muove lungo un percorso unitario che considera dapprima la pedagogia come sapere generativo, riflessivo ed etico, capace di dare forma ai dispositivi di cura, coordinamento e coesione all'interno delle organizzazioni; in seguito si sofferma sul pedagogista come figura chiamata a rendere tale sapere formalmente stabile e riconoscibile. È in questo spazio che la professionalità pedagogica rivela la propria potenza istituzionale: trasformare ciò che è implicito in *governance pedagogica*, offrendo orientamento, mediazione, accompagnamento e capacità di lettura dei sistemi.

Dal punto di vista metodologico, il contributo si colloca entro un disegno di ricerca qualitativo ed esplorativo, a orientamento documentale e interpretativo, finalizzato non alla generalizzazione dei risultati, ma alla concettualizzazione e tipizzazione della funzione pedagogica nei processi di governance. L'analisi degli ordinamenti universitari, delle fonti istituzionali e dei casi empirici selezionati è assunta come dispositivo euristico volto, da un lato, a rendere leggibile una pedagogia già operante come principio generativo delle azioni di governo, ma non ancora pienamente formalizzata sul piano organizzativo; dall'altro, a mostrare come la presenza del pedagogista possa tradurre tale principio in un presidio consapevole e strategico.

Ne emerge una visione della governance pedagogicamente intesa non come competenza accessoria, ma come forma essenziale di cura istituzionale: un sapere che connette azione e significato, gestione e formazione, efficienza e responsabilità sociale, offrendo un contributo trasversale alla qualità dei sistemi e alla loro capacità di rispondere, in modo mirato e riflessivo, alla complessità del presente.

Epistemologia, governance e comunità: un quadro teorico per la regia pedagogica

Per una epistemologia della regia pedagogica

Riflettere, oggi, sulla pedagogia come scienza significa, forse più che in passato, ripensarla nella sua natura di sapere di governo: non tanto — o non solo — dell'educazione, quanto delle condizioni che la rendono possibile. Lungi dal ridursi a una disciplina descrittiva o normativa, la pedagogia si configura come un congegno riflessivo capace di leggere, dirigere e rigenerare l'azione educativa (Cambi, 2009). È in questo movimento — tra interpretazione e progettazione, tra teoria e prassi — che si colloca ciò che, in questa sede, si può definire *regia pedagogica*: un'azione di composizione, di connessione, di cura di sé, dell'altro e del mondo (Boffo, 2011). Non è un caso che l'etimologia stessa di pedagogia — dal greco παις, παιδός (*país, paidós*, “bambino, fanciullo”) e dalla radice del verbo ἄγω (*ágō*, “agire, fare”) — rinvii a un gesto di accompagnamento, un “condurre” che si fa responsabilità. Come osserva Silvio Premoli (2024), tale radice distingue la pedagogia dalle altre scienze dell'educazione, ancorandola a una vocazione pratica che non rinnega la teoria, ma la abita dall'interno.

Se si accetta questa prospettiva, allora la pedagogia va intesa come una scienza riflessiva e generativa. Riflessiva, perché consapevole della propria storicità, capace di interrogare i paradigmi che la innervano; generativa, perché produttrice di forme di sapere situato, inscritto nella concretezza dei contesti. La regia di cui si parla, dunque, non

coincide con una funzione direttiva, bensì con una pratica di ispirazione intellettuale e simbolica che tiene insieme la complessità dell'agire educativo: il pensare, il fare, il relazionarsi. Donald Schön (2006) lo aveva già intuito quando, contro la razionalità tecnica, affermava che il professionista non è colui che applica soluzioni predefinite, ma chi pensa nell'azione, traducendo l'incertezza in apprendimento. È la logica del *reflection-in-action*, che si ritrova, in altra forma, anche nella pedagogia come scienza dell'azione ponderata: una scienza che, più che prescrivere, accompagna. Qui la conoscenza non precede l'esperienza: nasce da essa, la interroga e la riformula. È un sapere che si fa e si disfa nel vivo della relazione educativa e proprio in questa sua impermanenza trova la propria natura di scienza situata, capace di generare forme sempre nuove di comprensione e trasformazione dell'esperienza.

Non si tratta, dunque, di rivendicare per la pedagogia un primato sulle altre scienze, ma di riaffermarne la funzione unificante. Come sottolinea Vanna Boffo (2011), essa resta la lente che ricompone in unità i saperi sull'educazione, poiché li dispone entro un orizzonte formativo intenzionale. Dove le altre discipline analizzano, la pedagogia orienta; dove descrivono, essa si interroga sul senso. Questo orientamento è etico prima che metodologico, fondato sulla categoria della cura intesa non come disposizione affettiva o virtù privata, ma come pratica intenzionale di attenzione, responsabilità e risposta ai bisogni che attraversano persone, contesti e organizzazioni. In questa prospettiva, la cura rinvia a un agire che mantiene, sostiene e ripara il mondo, rendendo abitabili le relazioni e le azioni che lo sottendono (Tronto, 1993).

La formazione è l'apice del processo educativo poiché consente all'individuo di diventare autore della propria crescita, ma tale maturazione è sempre mediata da figure e dispositivi che sostengono, orientano, accompagnano (Cambi, 1999). Il pedagogista interviene in questo spazio di mediazione, tenendo insieme l'intenzionalità formativa e la responsabilità sociale dell'educare. Nel delinearne il profilo Franco Blezza (2022) lo definisce *professionista intellettuale*: non mero operatore, ma interprete. La sua competenza più profonda non è tecnica, bensì riflessiva; non consiste nel fare, ma *nel dare forma al fare*, nel costruire le condizioni di possibilità dei processi educativi e formativi. È un sapere che si muove tra le organizzazioni e le persone, tra le politiche e le pratiche. In ciò si manifesta la sua funzione di cerniera — per usare le parole di Premoli (2024) — tra comparti diversi, linguaggi differenti, interessi talvolta divergenti. Il pedagogista, in questa prospettiva, non applica un sapere, ma lo genera nell'azione, in un dialogo continuo tra contesto, soggetto e finalità. Egli è, in tal senso, un mediatore sistemico che unisce e coniuga visione, competenza e cura (Boffo, 2006; Mortari, 2006).

Già Giovanna Del Gobbo e Paolo Federighi (2021) hanno chiarito come le professioni dell'educazione e della formazione si collochino lungo un continuum di complessità che va dall'evento educativo alle politiche della formazione. A ciascun livello corrisponde un grado crescente di riflessività e di responsabilità: dalla conduzione di singoli processi fino alla progettazione dei sistemi. In questo continuum, il pedagogista occupa la soglia più alta perché è chiamato a pensare i sistemi prima ancora di agirli. Egli è, per così dire, l'architetto dei significati che rendono coerente l'azione educativa, il custode della qualità relazionale e della finalità formativa dell'agire (Crispiani, 2017). In questa chiave, la regia

che egli esercita non è un semplice espediente retorico, ma un dispositivo epistemico e operativo: esprime la facoltà di orientare i processi educativi come beni comuni, di mettere in connessione politiche, pratiche e persone, restituendo coerenza e senso al fare sociale e istituzionale.

La riflessione qui proposta non intende dunque ridefinire l'identità epistemica del pedagogo, ma mostrare come la sua professionalità costituisca una forma emblematica di governo. La *regia pedagogica*, pienamente intesa, è insieme atto politico ed educativo: rappresenta l'arte di connettere e ricomporre ciò che tende a separarsi — istituzioni e soggetti, strategie e vissuti, finalità e pratiche — per costruire, nel tempo, un sapere che non si limita a spiegare il mondo, ma che lo attraversa e lo trasforma.

Dalla regia alla governance: la Pubblica Amministrazione come laboratorio riflessivo

Comprendere la relazione tra regia e governance implica, anziché leggerla come una dicotomia tra piani distinti, riflettere sul movimento che le unisce. La prima, come detto, si colloca nel tempo dell'origine, nel gesto generativo del pensare e del connettere; la seconda, invece, ne istituzionalizza la forma, traducendo l'azione riflessiva in un sapere di governo. È in questo passaggio che la pedagogia trova il proprio spazio d'intervento, lì dove il pensiero si fa struttura e la relazione diventa sistema. La governance, sebbene ereditata dal lessico delle scienze politiche e giuridiche, viene qui reinterpretata in chiave squisitamente pedagogica; non dispositivo di gestione, bensì categoria euristica che permette di vedere nei processi educativi e formativi un'architettura di relazioni, un intreccio vitale di saperi e poteri. Nella sua radice più remota — il greco antico κυβερνάω (kubernáo), "dirigere una nave" — il termine conserva un'eco di orientamento, di accompagnamento nel mare incerto della complessità. È un'immagine eloquente: governare come atto di navigazione condivisa, non di comando solitario.

Nella sua accezione corrente, tuttavia, la governance viene spesso ricondotta a modelli tecnocratici o economico-amministrativi, che riducono la decisione a mera razionalità strumentale (Barletta, 2019). Ma se la si guarda con occhi pedagogici, essa può essere pensata diversamente: come pratica dell'aver cura, come governo dei processi educativi e formativi, come custodia della qualità democratica delle istituzioni. Governare, in questa prospettiva, non è controllare, ma tenere insieme, sostenere la crescita di un sistema che apprende e che apprendendo si rigenera. Così, la *governance pedagogica* si manifesta quando la regia — intesa come arte del connettere e del dare forma al senso — si traduce in un sistema vivo, capace di guidare senza spegnere la propria tensione riflessiva. È qui che il sapere dell'accompagnare diventa sapere dell'amministrare.

La Pubblica Amministrazione rappresenta forse il terreno più fecondo per osservare tale metamorfosi: non mero apparato burocratico, ma spazio di trasformazione, laboratorio di formazione umana dell'uomo (Boffo, 2011).

È lì che la pedagogia incontra la politica, che la teoria si fa metodo e che la cura assume la forma di un'architettura istituzionale. E forse proprio in questa traduzione si compie l'essenza stessa della governance: un sapere che guida solo perché, prima di tutto, accetta di essere guidato.

Il rinnovamento amministrativo italiano, lungi dall'esaurirsi in un'operazione di modernizzazione tecnica, può essere compreso come un processo di apprendimento collettivo: un movimento lento e stratificato di trasformazione istituzionale. Le riforme degli ultimi anni — dal riordino organizzativo alle politiche di digitalizzazione — raccontano la traiettoria di un sistema che tenta di rinegoziare linguaggi e pratiche, di passare da una logica dell'adempimento a una logica della responsabilità. Ciò che si rivela non è semplicemente una riorganizzazione amministrativa, ma la progressiva costruzione di un'amministrazione capace di coniugare efficienza e riflessività, procedure e senso, tecnicità e relazioni. È in questa tensione tra norma e innovazione, tra la stabilità della regola e la dinamicità del cambiamento, che la governance mostra la propria funzione più autentica: non apparato di controllo, ma pratica di cura istituzionale. Essa si configura come forma di accompagnamento dei processi di trasformazione, orientata a generare coesione, formazione e senso.

In questa prospettiva, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza non rappresenta soltanto una strategia economica, ma introduce uno spostamento di cornice nel modo di concepire l'azione pubblica. Collocando la conoscenza al centro dei processi di riforma, il PNRR (2021) contribuisce a ridefinire la competenza non come semplice mezzo di gestione, bensì come risorsa strutturale del cambiamento, ovvero come matrice che ne rende possibile l'attuazione.

Da qui discende il significato profondo dell'introduzione dei dottorati per la Pubblica Amministrazione (D.M. 118/2023): non solo una misura formativa, ma la traduzione istituzionale del principio per cui la ricerca genera governo.

Il riconoscimento dell'Area 11 CUN — comprendente le scienze pedagogiche, filosofiche e psicologiche (D.M. 118/2023, art. 9) — non è un atto burocratico, bensì un gesto simbolico e politico che conferma la piena cittadinanza della pedagogia nei processi di governance. Essa non fornisce meri strumenti, ma costruisce cornici di senso, introduce categorie interpretative e suggerisce direzioni all'agire amministrativo.

L'architettura dei dottorati PNRR restituisce così l'immagine di un'amministrazione riflessiva, in cui la *regia pedagogica* dialoga con la gestione della cosa pubblica, traducendo la cura nella sua forma istituzionale. Le coordinate normative del D.Lgs. 165/2001 e del D.Lgs. 150/2009, insieme al modello formativo della Scuola Nazionale dell'Amministrazione (SNA) e alle linee guida sulla formazione pubblica, convergono verso un'idea di *learning organization* (Boffo, 2024): un'amministrazione che apprende non solo per ottimizzare le proprie performance, ma per preservare la propria intenzionalità etica e civile. In tale scenario, la professionalità pedagogica emerge come cerniera tra regia e governance, punto di passaggio tra la riflessività del pensare e la concretezza del decidere.

Il pedagogista, inserito nei processi di innovazione pubblica, assume dunque la funzione di mediatore sistemico: elabora la complessità dei contesti, connette procedure e significati, e trasforma la formazione in un dispositivo strutturato di orientamento delle azioni di governo. È qui che la governance raggiunge la sua piena maturità: non come superamento della *regia pedagogica*, ma come suo compimento istituzionale, luogo in cui il pensiero educativo diviene politica pubblica senza tradire la propria radice etica.

In questa luce, la Pubblica Amministrazione non è più soltanto l'amministrazione del bene comune, ma il volto concreto di una pedagogia pubblica: un organismo che apprende mentre amministra, che governa prendendosi cura, che riconosce nella qualità educativa delle relazioni la misura più autentica della propria democrazia.

Il Terzo Settore come spazio pedagogico di innovazione sociale

Il tema dell'innovazione ha assunto una crescente centralità nel discorso pubblico e nella letteratura scientifica, soprattutto in relazione alle politiche di sviluppo economico e di coesione sociale. In particolare, con riferimento all'evoluzione del quadro strategico dell'Unione Europea, si è assistito al passaggio dalla *Knowledge-Based Society and Economy alla Smart Economy Growth*, con un'enfasi crescente sulla capacità di generare valore attraverso processi sociali, tecnologici e organizzativi.

L'innovazione, intesa come «un processo sociale di cambiamento in grado di produrre esiti desiderabili in termini di miglioramento della competitività economica, della sostenibilità ambientale e della solidarietà sociale» (Commissione europea, 2010, cit. in Pirone, 2012, p. 137), è divenuta così un concetto-chiave per orientare le strategie di policy, comprese quelle sociali, e per favorire l'integrazione di interventi in diverse aree (Pirone, 2012). La rapida diffusione di questa terminologia ha, tuttavia, generato una proliferazione di definizioni e interpretazioni, rendendo necessario chiarirne il significato in contesti specifici.

Per saper leggere il Terzo Settore come spazio pedagogico generativo, occorre innanzitutto precisare il significato attribuito all'innovazione sociale e la sua matrice intrinsecamente educativa, chiarendo il contesto in cui tale innovazione assume una specifica valenza pedagogica. Come Robin Murray et al. (2010) suggeriscono, per innovazione sociale si intende la creazione di nuove idee, prodotti o servizi, in grado di rispondere in maniera più efficace a bisogni insoddisfatti o emergenti, grazie a forme inedite di collaborazione che generano un impatto positivo nella società, in termini di azioni intraprese e di partecipazione. Tale definizione sottolinea la necessità di attivare processi educativi e formativi capaci di ri-leggere l'innovazione come un «processo critico-riflessivo» che implica azioni, frutto della sinergia tra individui e collettività, finalizzate a generare cambiamenti, evoluzioni e trasformazioni che riguardano sia i singoli soggetti sia la società nel suo complesso (Galeotti, 2020, p. 14).

Già l'approvazione della Legge 381/1991 sulle cooperative sociali e, più recentemente, la Riforma del Terzo Settore (D.Lgs. 117/2017) contribuiscono a riconoscere istituzionalmente il ruolo pubblico di queste organizzazioni, evidenziandone la funzione non solo assistenziale, ma co-progettuale, trasformativa e orientata al bene comune. È così che il Terzo Settore evolve da semplice attore “di supplenza del welfare” ad attore generativo. La dimensione pedagogica non è quindi un'aggiunta recente: è il risultato di un'evoluzione storica in cui la cura della persona, la promozione della cittadinanza attiva e la costruzione di legami sociali diventano elementi strutturanti dell'identità stessa del Terzo Settore. In questa prospettiva, le organizzazioni non profit si configurano come laboratori permanenti di apprendimento e cambiamento, luoghi in cui si sperimentano nuove risposte ai bisogni sociali e si costruiscono visioni innovative di società. Risulta

importante sottolineare come l'innovazione sociale non sia da considerarsi un fenomeno “scontato” e “automatico” poiché incardinato nella cooperazione sociale del Terzo Settore, ma si tratta di un processo che ha bisogno di essere costruito, ricercato e programmato con intenzionalità da parte di ciascuna organizzazione. A tal proposito, Joseph Schumpeter — nella sua *Teoria dell'Innovazione* (1967) — sottolinea proprio come il principale motore della dinamica innovativa sia radicato nella capacità della governance di leggere il sistema, orientare e accompagnare i processi trasformativi, assumendo una postura riflessiva e intenzionalmente educativa (Fazzi, 2019).

La governance rappresenta oggi un elemento centrale nell'organizzazione e nel funzionamento del Terzo Settore, in quanto consente di integrare dimensioni gestionali, progettuali e valoriali all'interno dei servizi educativi e sociali. In questo ambito, la governance non si limita alla definizione di processi decisionali o alla strutturazione delle responsabilità interne, ma assume una valenza esplicitamente pedagogica: orienta le pratiche, promuove una cultura dell'apprendimento continuo e sostiene lo sviluppo di ambienti capaci di generare valore sociale.

È qui che si individua un *modo di essere e di stare* (Boffo, 2020), che richiama la centralità della persona, la democrazia, l'intenzionalità educativa e responsabile dell'agire umano. Secondo tale approccio, le organizzazioni diventano così veri e propri *learning environments*, dove una *governance riflessiva* rappresenta una pratica strutturale e una risorsa strategica per affrontare la complessità del sistema sociale (Schön, 2006). Inoltre, il carattere partecipativo, che contraddistingue molte realtà del Terzo Settore, rafforza l'idea dell'organizzazione come spazio educativo, in cui ogni attore contribuisce alla costruzione del senso collettivo. La comunità che apprende diventa, dunque, il motore della qualità dei servizi e dell'innovazione sociale: un contesto in cui la crescita delle persone coincide con l'evoluzione dell'intera organizzazione, e nella quale la *governance pedagogica* mette in circolo processi trasformativi (Mezirow, 2003) che incidono tanto sulle pratiche, quanto sulle identità professionali (Galeotti, 2020).

Il profilo formativo e professionale del pedagogo nei nuovi ordinamenti universitari e nelle fonti istituzionali

Approfondire la configurazione delle competenze che definiscono il profilo del pedagogo come figura di governance significa interrogare la formazione universitaria nel suo ruolo generativo: non semplice dispositivo di abilitazione, ma laboratorio in cui la professionalità prende forma, si interroga e si rinnova. È da questa consapevolezza che muove l'analisi condotta, volta a esplorare i corsi di laurea magistrale di area pedagogica erogati dai cosiddetti mega atenei statali italiani — gli atenei con oltre quarantamila iscritti secondo la classificazione Censis (2025).

La scelta metodologica risponde all'esigenza di individuare, nei principali poli formativi nazionali, le tendenze prevalenti nella definizione accademica della professionalità pedagogica, assumendo che la formazione universitaria costituisca il primo luogo di costruzione culturale e istituzionale del ruolo.

L'universo di riferimento comprende sette atenei distribuiti sul territorio nazionale — Padova, Bologna, Firenze, Torino, Palermo, Roma “La Sapienza” e Napoli “Federico II” —

e quattordici corsi di laurea magistrale appartenenti alle tre classi pedagogiche definite dal D.M. 270/2004: LM-85 Scienze pedagogiche, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua e LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi (1). La ricognizione ha consentito di disporre di un corpus testuale ampio e rappresentativo, articolato nelle sezioni "caratteristiche" e "finalità" delle schede ufficiali dei corsi, pubblicate sui siti istituzionali. L'indagine è stata condotta attraverso una *content analysis* tematico-descrittiva (Mayring, 2014) (2).

Tale procedura ha permesso di individuare un insieme strutturalmente convergente di competenze che, pur diversamente declinate, consentono di ricostruire una fisionomia unitaria della professionalità pedagogica nel sistema universitario italiano.

Dalle unità di significato analizzate (N=214) emergono nove macro-aree funzionali che descrivono le principali dimensioni del sapere pedagogico nei suoi diversi ambiti di implementazione (3). Le evidenze emerse dialogano con il quadro normativo più recente, suggerendo una piena coerenza tra offerta formativa accademica e riforme istituzionali.

Il D.M. 1649/2023, aggiornando le classi di laurea ai sensi del D.M. 270/2004 e del D.M. 96/2023, ridefinisce obiettivi formativi, competenze attese e sbocchi, delineando un rinnovamento sistemico delle professionalità pedagogiche (MUR, 2023b; 2023c). Nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione, le classi LM-50, LM-57, LM-85 e LM-93 chiariscono il perimetro epistemologico e funzionale del pedagogo, riconosciuto dalla Legge Iori 205/2017 (art. 1, commi 594-595) e dalla Legge 55/2024 come professionista abilitato nei sistemi educativi, formativi e di welfare. Il baricentro formativo risiede nell'integrazione tra sapere pedagogico e competenze organizzativo-gestionali, a conferma di una professionalità orientata a regia educativa e coordinamento strategico nei sistemi territoriali (Iori, 2018). Questo impianto è coerente con la classificazione ISTAT 2021, che colloca i pedagogisti nel gruppo 2.5.3.5 — Specialisti in scienze pedagogiche (Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione), descrivendoli come specialisti dei processi educativi, formativi e di apprendimento impegnati nello sviluppo del potenziale umano tramite osservazione, analisi dei bisogni e progettazione di interventi. Il Portale INAPP conferma, per la stessa unità professionale, attività prevalenti quali analisi dei destinatari, rilevazione dei fabbisogni, consulenza didattica e predisposizione di strumenti di verifica (INAPP, 2023). Le condizioni d'impiego richiamate — elevata interazione sociale, autonomia decisionale, impatto organizzativo — ribadiscono la natura riflessiva e regolativa della professione, in cui il pedagogo funge da cerniera tra indirizzo politico, coordinamento amministrativo e cura educativa.

Nel loro insieme, queste evidenze delineano un assetto formativo e professionale orientato alla complessità, fondato su tre nuclei epistemico-professionali ricorrenti: la funzione tecnico-metodologica (progettare, gestire, valutare), la funzione analitico-diagnostica (osservare, analizzare, ricercare) e la funzione etico-relazionale (includere, mediare, prendersi cura).

In ultima analisi, questa ricognizione restituisce più di una semplice fotografia del panorama nazionale: rivela una tendenza, accademica e istituzionale insieme, della formazione universitaria italiana a convergere verso una rappresentazione del pedagogo come regista educativo e professionista della governance. Le fonti interrogate,

lette in filigrana, mostrano infatti come il riconoscimento giuridico e l'evoluzione degli ordinamenti universitari abbiano contribuito a delineare una figura capace di integrare saperi progettuali, gestionali e riflessivi per orientare i sistemi educativi e formativi verso modelli inclusivi, sostenibili e generativi di capitale umano e sociale. La sua opera, dunque, non si esaurisce nel progettare o nel gestire, ma trova compimento nel tenere insieme la riflessività del pensare e la concretezza del decidere, traducendo la cultura pedagogica in un principio orientativo dell'azione di governo.

Pratiche e funzioni di governance pedagogica nei contesti sociali e istituzionali di lifelong learning

Il caso dell'Università dell'Età Libera

Dopo aver delineato il quadro teorico e contestuale, l'attenzione si sposta ora sul piano empirico. L'indagine presentata esplora l'Università dell'Età Libera (UEL) del Comune di Firenze come dispositivo pubblico di apprendimento permanente e strumento di promozione della longevità attiva, assumendo la *governance pedagogica* come chiave interpretativa per indagare in che modo la dimensione educativa si intrecci ai processi amministrativi dei servizi pubblici. La sua natura istituzionale ne fa un contesto privilegiato per osservare come la funzione pedagogica possa operare attraverso pratiche di coordinamento, mediazione e accompagnamento educativo, anche in assenza di una formalizzazione esplicita. Tale ricerca si colloca nel quadro dei già citati dottorati per la Pubblica Amministrazione, i quali prevedono periodi di tirocinio di ricerca presso enti pubblici.

L'indagine, condotta tra giugno e dicembre 2024, ha adottato un disegno qualitativo esplorativo di studio di caso strumentale (Merriam, 1998; Stake, 1995), basato su osservazione partecipante, analisi documentale e interviste semi-strutturate, integrate in un processo di triangolazione metodologica volto a restituire una comprensione densa e situata del contesto.

Il caso è qui presentato in forma necessariamente sintetica, come *pars pro toto* funzionale alla discussione teorico-argomentativa più ampia; le evidenze riportate derivano da un corpus più esteso, che sarà oggetto di analisi completa in lavori dedicati. La posizione del ricercatore come osservatore partecipante è stata gestita mediante pratiche riflessive sistematiche, mentre la triangolazione tra interviste, osservazione e documenti ha garantito un adeguato livello di credibilità interpretativa (4). L'analisi delle fonti ha permesso di individuare alcune evidenze preliminari, da intendersi come risultati parziali passibili di ulteriori sviluppi. Queste evidenze si articolano lungo tre piani di osservazione tra loro interconnessi — le dinamiche organizzative, la cornice istituzionale e documentale, e le rappresentazioni educative — che consentono di cogliere la profondità e la complessità della *ratio* del servizio.

Sul piano dinamico-organizzativo, emerge una struttura fondata su ruoli definiti e procedure stabili, ma attraversata da pratiche esperienziali che trasformano il lavoro quotidiano in uno spazio di apprendimento situato. L'esperienza del personale e le forme di *tutoring* informale operano come dispositivi di trasmissione di saperi e di

accompagnamento professionale, alimentando una cultura collaborativa orientata alla cura e alla responsabilità condivisa.

Sul piano istituzionale e documentale, strumenti come la Carta di Qualità e le indagini di gradimento rivelano una tensione costante verso la riflessività e il miglioramento continuo, promuovendo la partecipazione attiva dell'utenza e la coerenza del processo formativo.

Sul piano educativo e rappresentazionale, le interviste restituiscono un quadro valoriale coeso, segnato da dedizione, senso di appartenenza e riconoscimento del valore sociale del servizio (Proli, Schachter & Bonaiuti, 2025). Tuttavia, la consapevolezza della dimensione pedagogica rimane implicita, più agita che dichiarata, affidata alle pratiche quotidiane di prossimità e cura piuttosto che a un linguaggio professionale esplicito.

L'analisi tematica ha dunque consentito di individuare quattro nuclei concettuali ricorrenti, trasversali alle dimensioni di governance, processi e impatto. Emergono, in particolare:

- la presenza di una pedagogia implicita nelle pratiche gestionali e relazionali, che si traduce in attenzione alla cura, alla continuità e alla partecipazione;
- la funzione mediatrice della governance, capace di bilanciare prassi ed esigenze organizzative e finalità formativo-sociali, assicurando coerenza e riconoscibilità al servizio;
- la valorizzazione dell'esperienza e del sapere adulto come risorsa formativa e leva di appartenenza comunitaria; la tensione tra vincoli amministrativi e flessibilità educativa, che rende necessario un presidio pedagogico in grado di connettere regolazione, innovazione e senso.

Il servizio si distingue per l'elevata dedizione e stabilità del personale, che nel tempo ha consolidato un modello operativo efficace e profondamente radicato nel tessuto urbano (Boffo & Bonaiuti, 2025). Tuttavia, proprio tale stabilità mette in luce come la funzione pedagogica, pur agita in forma intuitiva e diffusa, si configuri come risorsa strategica per la sostenibilità e la qualità del servizio. Da questa considerazione emerge la rilevanza potenziale di un presidio pedagogico stabile, inteso come risorsa capace di rafforzare la coerenza tra missione educativa, pratiche organizzative e processi di governance dell'ente. Un presidio di questo tipo non si configurerebbe come sostitutivo di quanto già presente, ma come funzione di armonizzazione e potenziamento del lavoro già svolto, capace di favorire la continuità formativa, la crescita professionale e la sistematizzazione delle pratiche di qualità.

In una prospettiva più ampia, i risultati suggeriscono che la funzione di *governance pedagogica* nei servizi pubblici possa agire come *driver* di apprendimento organizzativo (Boffo, 2024) e di qualificazione del lavoro pubblico, con un ruolo cruciale nel connettere indirizzo politico, gestione, progettazione e implementazione.

Leadership pedagogica e funzioni dirigenziali nel Terzo Settore: alcune evidenze empiriche

Un secondo contesto empirico di particolare interesse per la *governance pedagogica* è sicuramente il Terzo Settore. Negli ultimi anni, grazie alla stretta collaborazione tra il

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze e i principali attori dell'ecosistema sociale, è stato possibile raccogliere un bacino di evidenze sulle quali risulta necessario condurre una attenta riflessione.

In questa sede verrà posta particolare attenzione alla conduzione di uno studio di caso esplorativo (Yin, 1989) che ha utilizzato come contesto privilegiato le cooperative sociali appartenenti a LegaCoop Toscana (5).

La rilevazione, avvenuta tra aprile e giugno 2024, ha visto la somministrazione di un'intervista semi-strutturata, collocata entro un quadro metodologico qualitativo e una prospettiva epistemologica ecologico-naturalistico (Merriam, 1998). Le interviste, rivolte a figure apicali della cooperazione sociale locale, hanno messo in luce le azioni educativo-pedagogiche — implicite ed esplicite — fortemente incardinate nei ruoli dirigenziali e di governance (Boffo, Daddi & Schachter, 2025) (6).

Dall'analisi tematico-descrittiva emerge, infatti, un *modus operandi* fortemente coerente con una leadership le cui funzioni sono, in larga misura, ancorate al modello di *leadership compassionevole* suggerito da Donato Tramuto (2023). I dirigenti intervistati descrivono il proprio ruolo non come mera funzione decisionale e di management, ma come facilitazione di processi — a livello macro, meso e micro —, con l'obiettivo primario di creare condizioni organizzative favorevoli al benessere di ciascuno e della comunità.

In questa prospettiva, la leadership non va intesa come concetto sovrapponibile alla governance, ma come una sua modalità di esercizio situata. Se la *regia pedagogica* opera come principio di senso e di lettura dei processi, e la *governance pedagogica* ne rappresenta la traduzione istituzionale e organizzativa, la leadership si colloca su un piano più concreto e incarnato, attraverso cui tale orientamento prende forma nelle pratiche dirigenziali, nelle decisioni operative e nelle relazioni quotidiane che attraversano la vita organizzativa.

La leadership viene così interpretata come un'azione educativa che orienta, sostiene e dà senso: un processo volto a coltivare competenze, valorizzare persone e promuovere riflessività. Gestire la complessità di un sistema organizzativo diventa così un vero e proprio esercizio pedagogico, configurando una valenza formativa implicita che permea l'intera organizzazione. I dati, infatti, non solo sottolineano una governance intesa come processo educativo, ma promuovono nuove forme di leadership che riportano al centro la competenza educativo-pedagogica come vero asse portante dell'azione amministrativa e gestionale, aprendo nuovi scenari per la formazione professionale. In quest'ottica, il pedagogo rappresenta colui in grado di leggere i processi umani presenti all'interno di una comunità educante, al fine di orientare le dinamiche relazionali, promuovere la partecipazione consapevole, sostenere lo sviluppo delle competenze e trasformare i bisogni emergenti in progettualità condivise. La sua funzione diventa così quella di guidare l'organizzazione verso scelte coerenti con i propri valori fondativi e con una visione eticamente orientata del futuro.

La *leadership pedagogica* non è quindi accessoria, ma rappresenta una scelta strategica che prevede l'adozione di una postura epistemologico-professionale in grado di favorire pratiche di accompagnamento, di farsi presidio di relazioni e attenzionare il benessere

delle persone che costellano l'organizzazione. In tal senso, un'ulteriore direttrice di approfondimento offerta dai dirigenti riguarda il modo in cui i dispositivi organizzativi — spesso considerati semplici strumenti tecnico-gestionali — assumano una vera e propria funzione educativa, diventando l'infrastruttura pedagogica dell'organizzazione: riunioni di équipe, momenti di supervisione, processi di monitoraggio e valutazione partecipata diventano ambienti formativi, spazi in cui si costruiscono significati condivisi e si sedimentano approcci inter-professionali, contribuendo in modo determinante alla costruzione di una governance coerente con i principi del Terzo Settore e della cooperazione sociale.

Infine, un'ultima riflessione richiama, inevitabilmente, la crescente necessità di competenze (oserei dire anche di professionalità) ibride e transdisciplinari per governare la complessità dell'ecosistema sociale. Il leader pedagogico non può (e non deve) possedere un profilo monodimensionale, ma necessita di un sapere e di un saper fare che richiede l'intreccio dinamico e generativo di saperi pedagogici, manageriali, psicologici e giuridico-amministrativi. Questa ibridazione non risponde solo a esigenze operative, ma riflette la natura stessa delle organizzazioni a vocazione sociale, nelle quali alla gestione dei servizi socio-educativi corrisponde una pre-lettura dei bisogni umani, comunitari, locali e territoriali. Il dirigente è quindi chiamato a muoversi tra quattro importanti piani differenti: strategico, relazionale, educativo e organizzativo, assumendo uno sguardo sistemico capace di collegare analisi e visione, processi e significati, persone e contesti.

Nel complesso, le evidenze empiriche qui brevemente discusse, sottolineano la presenza implicita, nonché la necessità, di una governance che organizza educando, coinvolgendo e responsabilizzando la comunità stessa, trasformando la gestione delle cooperative sociali in un laboratorio pedagogico permanente, in cui esercitare una leadership della cura dei processi diventa il vero strumento di innovazione sociale e di sviluppo umano.

Dal piano interpretativo al piano operativo: il pedagogo come professionista della governance

Il percorso fin qui delineato consente di mettere a fuoco un nodo teorico e metodologico decisivo: la *governance pedagogica* non può essere ricondotta a competenza accessoria dell'agire educativo, ma va intesa come una funzione di presidio sistemico, capace di rendere istituzionalmente leggibile e governabile ciò che, nei contesti complessi, opera spesso in forma implicita. In questa prospettiva, la professionalità pedagogica si colloca nel punto di intersezione tra progettazione, responsabilità istituzionale e cura dei processi, assumendo una funzione di orientamento e integrazione dei sistemi educativi e formativi (Boffo, 2011; Blezza, 2022; Premoli, 2024).

Se, da un lato, l'analisi degli ordinamenti universitari, delle fonti normative e delle classificazioni istituzionali restituisce con chiarezza l'emergere di un profilo professionale orientato alla *regia pedagogica*, alla mediazione sistemica e alla gestione riflessiva dei processi (Del Gobbo & Federighi, 2021; Iori, 2018; ISTAT, 2021; INAPP, 2023), dall'altro i casi empirici analizzati mostrano come, tanto nei servizi pubblici quanto nelle

organizzazioni del Terzo Settore, siano già osservabili pratiche di accompagnamento professionale, cura dei processi e costruzione di coerenza organizzativa che svolgono una funzione pedagogica rilevante, sebbene non sempre formalmente esplicitata.

Per contenere il rischio di una lettura semplificata delle possibilità d'azione nei sistemi complessi, è utile distinguere i livelli di istituzionalizzazione della funzione pedagogica, poiché è il grado di formalizzazione a condizionarne l'incidenza sui processi organizzativi e, di riflesso, sul ciclo decisionale.

In una prima configurazione, di tipo consulenziale, esterna o episodica, il contributo del pedagogo si esprime soprattutto in analisi e raccomandazioni: può orientare, ma tende a rimanere indiretto e disomogeneo, perché non è sostenuto da un mandato stabile né da responsabilità di processo formalmente attribuite.

In una seconda configurazione, la funzione è collocata in staff/équipe alla direzione o entro una struttura trasversale formalizzata, con mandato definito, responsabilità circoscritte e accesso strutturato alle sedi di programmazione, monitoraggio e verifica. In questo caso l'incidenza deriva dalla messa in opera di dispositivi e processi, che consente di tradurre l'orientamento pedagogico in criteri, procedure e pratiche organizzative, contribuendo alla coerenza formativa e alla sostenibilità educativa delle decisioni. Nel contesto della Pubblica Amministrazione, tale incidenza si configura soprattutto come presidio del ciclo di programmazione, attuazione e valutazione, nonché dei relativi dispositivi di qualità e rendicontazione, senza sovrapporsi alla titolarità formale degli atti decisionali.

In una terza configurazione la professionalità può assumere forme apicali o di coordinamento strategico, integrando la funzione pedagogica nelle sedi deliberative e nelle scelte di indirizzo, rendendo la dimensione educativo-trasformativa parte costitutiva della leadership e della direzione organizzativa.

Il passaggio dal piano interpretativo a quello operativo non consiste dunque nell'introdurre *ex novo* un ruolo professionale, ma nel rendere deducibile e concettualmente esplicita una funzione già osservabile nelle pratiche e riconoscibile sul piano formativo e istituzionale. Alla luce di tali criteri, la Tabella 1, avente funzione eminentemente euristica, propone una sintesi tipologica della configurazione del pedagogo come professionista della governance. Tale formalizzazione si fonda su tre criteri convergenti: la ricorrenza trasversale delle funzioni emerse nei contesti empirici analizzati; la loro coerenza con il quadro formativo, normativo e classificatorio della professionalità pedagogica; la loro traducibilità in processi organizzativi concretamente osservabili, stabilizzabili e valutabili.

TAB. 1: PROFILO TIPOLOGICO DEL PEDAGOGISTA COME PROFESSIONISTA DELLA GOVERNANCE (ELABORAZIONE A CURA DEGLI AUTORI)

Dimensione	Pubblica Amministrazione	Terzo Settore
Finalità di Ruolo	Garantire coerenza tra missione educativa, indirizzo politico-amministrativo e qualità dei processi	Assicurare allineamento tra valori fondativi, governance organizzativa e qualità educativa dei servizi
Responsabilità	Qualità pedagogica dei processi, trasferibilità delle pratiche, coerenza tra vincoli amministrativi e finalità educative	Coerenza valoriale, qualità educativa e benessere organizzativo; sostenibilità e innovazione sociale
Collocazione Organizzativa	Presidio di staff o funzione trasversale formalizzata; interfaccia tra direzione, servizi e operatività	Funzione apicale o coordinamento strategico, con integrazione strutturale nella leadership e nelle sedi di indirizzo e decisione
Contesto di Azione	Processi organizzativi e dispositivi educativi: programmazione, qualità, formazione interna, cambiamento	Cultura organizzativa e apprendimento collettivo: partecipazione, co-progettazione, sviluppo comunitario
Azioni Chiave	Analisi dei bisogni; progettazione e documentazione; valutazione e miglioramento; mediazione tra procedure e significati	Co-progettazione; supervisione; gestione delle relazioni e dei conflitti; sviluppo di comunità professionali
Dispositivi Operativi	Standard e strumenti di qualità; protocolli; percorsi di <i>onboarding</i> e <i>tutoring</i> ; valutazione e monitoraggio	Dispositivi di équipe e supervisione; valutazione partecipata; formazione interna; pratiche di ascolto e <i>mentoring</i>
Output Attesi	Piani formativi e di miglioramento; pratiche esplicite e valutabili; miglioramento della qualità documentata	Pratiche di co-progettazione, supervisione, valutazione; report e piani di miglioramento educativo; maggiore coerenza tra missione e servizio

La tipizzazione proposta consente di rendere ulteriormente esplicito il passaggio dalla dimensione interpretativa a quella operativa della *governance pedagogica*, senza ridurre la complessità epistemica della professionalità educativa e formativa. Essa non rimanda infatti a profili professionali distinti, ma a una medesima funzione pedagogica che assume configurazioni differenziate in base ai contesti organizzativi e normativi in cui è chiamata a operare.

In primo luogo, la *governance pedagogica* si configura come responsabilità di processo più che di prestazione: una responsabilità orientata alla coerenza formativa dei sistemi, alla qualità delle relazioni organizzative e alla sostenibilità educativa dei processi manageriali.

In secondo luogo, la collocazione del pedagogo come professionista della governance risulta trasversale e relazionale, ma richiede una definizione istituzionale del mandato: l'efficacia della funzione dipende da responsabilità attribuite, da linee di riporto (gerarchiche e/o funzionali) coerenti con tali attribuzioni e dall'accesso ai dispositivi di programmazione, monitoraggio e valutazione, evitando una riduzione della professionalità a contributo meramente consulenziale.

Infine, i dispositivi attraverso cui tale funzione si esercita confermano come ambienti, procedure e strumenti di governo possano assumere una valenza pedagogica quando sono orientati alla riflessività, alla partecipazione e all'etica della cura. Operativamente, la *governance pedagogica* è dunque identificabile quando: (i) esiste un mandato formalizzato, (ii) vi è accesso ai dispositivi di programmazione/monitoraggio/valutazione, e (iii) sono attribuite responsabilità di processo documentabili.

Nel loro insieme, questi elementi rafforzano l'ipotesi di fondo del contributo: la governance non rappresenta un'estensione marginale dell'agire educativo, ma una dimensione costitutiva dei sistemi complessi che intendono coniugare efficacia organizzativa, responsabilità istituzionale e qualità delle relazioni.

Considerazioni conclusive

Le evidenze empiriche discusse, provenienti da contesti della Pubblica Amministrazione e del Terzo Settore, mostrano come nei servizi pubblici e sociali la pedagogia operi spesso in forma implicita, agendo come principio di cura dei processi, di coordinamento e di attribuzione di senso all'agire organizzativo. Tale presenza, raramente nominata ma strutturalmente orientante, si manifesta nelle pratiche quotidiane di accompagnamento professionale, nella trasmissione informale dei saperi d'esperienza e nei dispositivi relazionali che tengono insieme responsabilità istituzionale e appartenenza comunitaria. Questa dinamica trova solida risonanza nella tradizione pedagogica che riconosce all'educativo una funzione di connessione, riflessività e cura dell'agire sociale (Boffo, 2006, 2011; Cambi, 2009; Mortari, 2006).

L'analisi ha inoltre evidenziato come tale sapere trovi oggi un riconoscimento crescente sul piano istituzionale: gli ordinamenti universitari e le politiche della formazione contribuiscono a delineare il profilo del pedagogo come professionista intellettuale e sistemico, orientato alla progettazione, al coordinamento e alla lettura riflessiva dei processi complessi (Del Gobbo & Federighi, 2021; Iori, 2018; Blezza, 2022; Premoli, 2024).

Nei contesti organizzativi, questo sapere assume declinazioni differenti ma convergenti: nella Pubblica Amministrazione si traduce in architetture istituzionali orientate alla qualità dei processi; nel Terzo Settore prende forma attraverso esercizi di *leadership educativa* e *governance partecipata*. In entrambi i casi, la presenza di pratiche pedagogiche agite, ma non formalizzate, rende evidente la necessità di dispositivi capaci di assicurarne continuità, intenzionalità e responsabilità organizzativa.

All'interno di questo quadro interpretativo, è opportuno rendere espliciti i limiti di quanto presentato. Le evidenze derivano da studi di caso a carattere esplorativo, ancorati a contesti specifici e territorialmente situati e non consentono generalizzazioni più ampie. L'uso prevalente di dati qualitativi e interpretativi permette una comprensione densa dei processi, ma non esaurisce la pluralità delle configurazioni organizzative possibili. Tali limiti circoscrivono il perimetro del contributo, collocandolo nell'ambito di una ricerca esplorativa e generativa.

Alla luce di ciò, la riflessione apre alcune prospettive di sviluppo distinte su tre piani. Sul piano teorico, emerge l'opportunità di approfondire la *governance pedagogica* come categoria analitica dei sistemi complessi. Sul piano formativo, si evidenzia la necessità di percorsi universitari e post-universitari capaci di integrare competenze pedagogiche, organizzative e di mediazione sistemica. Sul piano operativo, infine, il passaggio dal livello interpretativo a quello attuativo richiede risorse organizzative dedicate, riconoscimenti formali di funzione e dispositivi istituzionali in grado di rendere stabile e valutabile l'esercizio della *governance pedagogica* intesa. Da questo orizzonte deriva un'unica esigenza, semplice e radicale al tempo stesso: consolidare presidi pedagogici nei servizi pubblici e comunitari, affinché ciò che oggi è diffuso, implicito e fragile possa divenire forma stabile di governo e di cura.

Se la *governance pedagogica* ha un compito, forse è proprio questo: custodire la coerenza educativa nei luoghi in cui la società si amministra, si organizza e si trasforma. Una regia discreta, una cura istituzionale, una forma di governo che non chiude, ma apre: una pedagogia che non si limita a interpretare il mondo, ma lo accompagna, passo dopo passo, nella sua incessante metamorfosi.

Note agli autori

Il contributo nasce da una riflessione condivisa tra gli autori. In particolare, Debora Daddi ha curato i paragrafi "Il Terzo Settore come spazio pedagogico di innovazione sociale", "Il profilo formativo e professionale del pedagogo nei nuovi ordinamenti universitari e nelle fonti istituzionali" e "Leadership pedagogica e funzioni dirigenziali nel Terzo Settore: alcune evidenze empiriche", mentre Davide Bonaiuti ha redatto i paragrafi "Per una epistemologia della regia pedagogica", "Dalla regia alla governance: la Pubblica Amministrazione come laboratorio riflessivo", "Il caso dell'Università dell'Età Libera". Il paragrafo "Dal piano interpretativo al piano operativo: il pedagogo come professionista della governance", l'introduzione e le considerazioni conclusive sono state elaborate congiuntamente.

Tutte le attività di ricerca presentate sono svolte sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Vanna Boffo, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze. Gli autori dichiarano l'assenza di conflitti di interesse.

Note

- (1) La classe LM-93 non è stata inclusa poiché assente nell'offerta formativa degli atenei analizzati. Gli atenei di Pisa e Milano "Statale", pur rientrando nella stessa fascia dimensionale, sono stati esclusi perché privi di corsi magistrali di area pedagogica.
- (2) La procedura si articola in quattro fasi: segmentazione dei testi, codifica semantica, aggregazione in categorie tematiche e ponderazione delle occorrenze per ateneo e ambito.

- (3) Le dimensioni individuate emergono da un processo di analisi induttiva (*data-driven*), condotto mediante *content analysis* dei piani di studio, degli obiettivi formativi qualificanti e dei profili professionali in uscita dei corsi di laurea magistrale dell'area pedagogica. Le unità di significato sono state codificate e aggregate in nuclei tematici omogenei sulla base della frequenza e della co-occorrenza dei contenuti. Le dimensioni emerse sono: progettazione, valutazione e qualità educativa; governance, management e politiche dei servizi educativi; educazione degli adulti, formazione continua e orientamento; formazione e competenze pedagogiche avanzate; inclusione, prevenzione e didattica speciale; analisi, ricerca e innovazione educativa; reti territoriali e comunità educanti; approccio interdisciplinare e integrazione di saperi; competenze trasversali, etiche e digitali.
- (4) Lo studio, svolto tra giugno e dicembre 2024 presso la Direzione Istruzione del Comune di Firenze, ha coinvolto l'intero personale del servizio (N=8) attraverso interviste semi-strutturate validate da esperti, analisi documentale della produzione istituzionale e osservazione partecipante condotta durante il tirocinio mediante diari di campo, note riflessive e checklist. Per questo articolo si riportano esclusivamente i risultati relativi alla dimensione organizzativa e istituzionale, escludendo i dati sull'utenza e sugli stakeholders.
- (5) LegaCoop Toscana, in quanto stakeholder del Partenariato Esteso 8 "Age-It. Ageing Well in an Ageing Society", collabora alle attività di ricerca condotte all'interno dello Spoke 1 "La demografia dell'invecchiamento. Un approccio di Data Science per prendere decisioni", task 1.7 "Continuing work-related transitions and lifelong learning".
- (6) Le interviste (N=14) hanno coinvolto Presidenti di cooperativa, dirigenti delle sezioni servizi e responsabili delle risorse umane. I campi esplorati in fase di rilevazione hanno riguardato l'organizzazione del lavoro, le competenze trasversali e le *life skills*, nonché la cura della longevità e della transizione verso il pensionamento. Nel presente contributo si discutono esclusivamente i risultati relativi all'architettura professionale, intesa come il dispositivo organizzativo e culturale che struttura le posizioni di ruolo, definisce competenze e responsabilità, regola le relazioni gerarchiche e orienta le possibilità di sviluppo professionale. Per un'analisi completa della ricerca si rimanda alla lettura di Boffo, Daddi & Schachter (2025).

Bibliografia

- Barletta, A. (2019). *Governance*. In Diritto on line (Treccani). Istituto dell'Enciclopedia Italiana. [https://www.treccani.it/enciclopedia/governance-dir-cost_\(Diritto-on-line\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/governance-dir-cost_(Diritto-on-line)).
- Bleza, F. (2022). *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Edizioni ETS.
- Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Apogeo.
- Boffo, V. (2020). Prefazione. Per una riflessione sull'innovazione in Adult Education. In G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua* (pp. 7–11). Firenze University Press.
- Boffo, V. (2024). Apprendimento organizzativo. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (Vol. 108, pp. 23–31). Morcelliana.
- Boffo, V., & Bonaiuti, D. (2025). Educazione non formale e invecchiamento attivo: Analisi descrittiva del caso dell'Università dell'Età Libera del Comune di Firenze. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 457–475). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0744-7.56>
- Boffo, V., Daddi, D., & Schachter, C. (2025). Competenze per l'ageing nei luoghi di lavoro: Il caso di studio dei responsabili delle cooperative sociali nel territorio toscano. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e*

- formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 569–586). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0744-7.69>
- Cambi, F. (1999). *Educazione*. In *Universo del corpo*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. https://www.treccani.it/enciclopedia/educazione_Universo-del-Corpo
- Cambi, F. (2009). *Pedagogia generale: Identità, percorsi, funzione*. Carocci
- Centro Studi Investimenti Sociali. (2025). *La Classifica Censis delle Università italiane: Edizione 2025/2026* [Comunicato stampa]. <https://www.censis.it/la-classifica-censis-delle-universita-italiane-edizione-2025-2026/>
- Commissione europea. (2010). *Strategia Europa 2020 per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM(2010) 2020).
- Crispiani, P. (2017). La pedagogia come scienza del pedagogo professionista. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 121–144.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. EditPress.
- Fazzi, L. (2019). *Costruire l'innovazione nelle imprese sociali e nel terzo settore*. FrancoAngeli.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-092-4>
- Iori, V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica. (2021). *Classificazione delle professioni – CP 2021*. <https://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp/scheda.php?id=2.5.3.5.0>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (2023). *Portale delle professioni – Unità professionale 2.5.3.5.0 Pedagogisti*. <https://www.inapp.gov.it/professionioni/scopri-professionioni/scheda/?keyword=2.5.3.5.0&P3=2>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz Verlag.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2023a). *Decreto ministeriale 2 marzo 2023, n. 118: Riparto delle borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati*.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2023b). *Decreto ministeriale n. 1649 del 19 dicembre 2023 – M4C1 Riforma 1.5 - Classi di laurea (milestone M4C1-10) – Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea Magistrale e Magistrale a Ciclo Unico*.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2023c). *Decreto ministeriale 6 giugno 2023, n. 96. Regolamento concernente modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. Gazzetta Ufficiale, n. 174 del 27 luglio 2023*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2004). *Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato*

con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. Gazzetta Ufficiale, n. 266 del 12 novembre 2004.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.

Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. The Young Foundation–NESTA.

Pirone, F. (2012). Innovazione sociale: L'estensione semantica di un concetto in ascesa politica. *La rivista delle Politiche sociali*, 4, 137–150.

Premoli, S. (2024). Pedagogista. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (Vol. 108, pp. 270–275). Morcelliana.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Proli, M. G., Schachter, C., & Bonaiuti, D. (2025). Città che apprendono e che curano: Prospettive e sfide per un welfare urbano inclusivo. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(2), 85–96. <https://doi.org/10.25430/pupj-jhcep-2025-2-10>

Repubblica Italiana. (1991). Legge 8 novembre 1991, n. 381. *Disciplina delle cooperative sociali*. Gazzetta Ufficiale, n. 283 del 3 dicembre 1991.

Repubblica Italiana. (2001). Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. Gazzetta Ufficiale, n. 106 del 9 maggio 2001, Suppl. ord. n. 112.

Repubblica Italiana. (2009). Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150. *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*. Gazzetta Ufficiale, n. 254 del 31 ottobre 2009, Suppl. ord. n. 197.

Repubblica Italiana. (2017a). Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018–2020* (art. 1, commi 594–595). Gazzetta Ufficiale, n. 302 del 29 dicembre 2017, Suppl. ord. n. 62.

Repubblica Italiana. (2017b). Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117. *Codice del Terzo Settore*. Gazzetta Ufficiale, n. 179 del 2 agosto 2017, Suppl. ord. n. 43.

Repubblica Italiana. (2024). Legge 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Gazzetta Ufficiale, n. 95 del 23 aprile 2024.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli (ed orig. 1993).

Schumpeter, J. A. (1967). *Teoria dello sviluppo economico*. Sansoni (ed. orig. 1911).

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publishing.

Tramuto, D., & Corwin, T. B. (2023). *Leadership compassionevole: Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*. Bureau Rizzoli.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publishing.